

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE

Tommy Flávio Cardoso Wanick Loureiro de Sousa

**Juventudes do Campo: Interseções entre Projetos de Vida, Trajetórias e
a Educação Agroecológica na Zona da Mata mineira**

Mariana - MG

Novembro/2025

Tommy Flávio Cardoso Wanick Loureiro de Sousa

Juventudes do Campo: Interseções entre Projetos de Vida, Trajetórias e a Educação Agroecológica na Zona da Mata mineira

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (ICHS/UFOP)

Mariana-MG

Novembro/2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S725j Sousa, Tommy Flavio Cardoso Wanick Loureiro De.
Juventudes do Campo [manuscrito]: Interseções entre Projetos de
Vida, Trajetórias e a Educação Agroecológica na Zona da Mata mineira. /
Tommy Flavio Cardoso Wanick Loureiro De Sousa. - 2025.
208 f.: il.: color., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Marlice Nogueira.
Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Ecologia agrícola. 2. Educação rural. 3. Juventude rural. 4. Vida
rural. I. Nogueira, Marlice. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III.
Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter De Sousa - Bibliotecário Coordenador
CBICSA/SISBIN/UFOP-CRB6a1407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Tommy Flávio Cardoso Wanick Loureiro de Sousa

Juventudes do Campo: Interseções entre Projetos de Vida, Trajetórias e a Educação Agroecológica na Zona da Mata mineira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovada em 19 de setembro de 2025

Membros da banca

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Membro Interno - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos - Membro Interno - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis - Membro Externo - Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa - Membro Externo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

A Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 10/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/11/2025, às 09:55, 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 http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1012205** e o código CRC **4774DFC3**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.014666/2025-07

SEI nº 1012205

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9410 - www.ufop.br

Dedicatória

Dedico esta tese, com todo carinho, a Vovó Lu, ao Vovô Zé e ao Caio, in memoriam,

Onde quer que estejam, saibam que sigo zelando por nossa família.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de muitas mãos, vozes, afetos e partilhas. Nenhuma caminhada dessa natureza se faz de forma solitária, e por isso deixo aqui minha mais profunda gratidão.

Agradeço às juventudes do campo, que colaboraram generosamente com esta construção, por suas histórias, seus sonhos e resistências que serviram de guia e inspiração. Às EFAs Puris e Paulo Freire, pelo trabalho tão relevante e necessário que desenvolvem, reafirmando o campo como espaço de vida, de saberes e de futuro. De modo especial, agradeço a Maria Rosânia e a Gilmar, por suas trajetórias de vida e de militância, que me inspiraram e me fortaleceram ao longo do caminho.

À minha companheira Luisa e às minhas filhas amadas, Iara e Janaína – que nasceu no primeiro ano deste doutoramento – minha gratidão maior. O amor que tenho por vocês me dá forças e motivação diárias para seguir batalhando pela vida. Obrigado por tanto. Só nós sabemos as batalhas que enfrentamos para chegar até aqui. Amo vocês profundamente.

À minha mãe Heloisa e ao meu *Paidrinho* Luis, companheiros de todas as horas, pelo apoio incondicional ao longo dos meus 40 anos de vida. Vocês me inspiram diariamente e me ensinam o valor da disciplina, da humildade e da perseverança.

À minha família da capoeira, aos meus colegas de treino, meus mestres e mestras, por cada momento de encontro, de conversa, de canto e de movimento, que foram fundamentais para manter minha saúde mental em meio às exigências desta caminhada. Sem vocês, não teria sido possível superar tantos desafios.

Aos meus colegas de trabalho na UFV, pelo apoio, pela escuta e pelos conselhos em diferentes momentos desta trajetória: desde os processos de licenciamento na UFV, durante o processo seletivo no PPGE da UFOP e na construção da pesquisa em si. Ter vocês como companheiros e companheiras de caminhada, é um grande privilégio.

À minha orientadora, professora Marlice Nogueira, pelo acolhimento, pela paciência, pela compreensão e pela rigorosa orientação em todas as etapas deste percurso. Sua escuta atenta e confiança foram fundamentais para que esta pesquisa se realizasse.

Aos docentes e colegas do PPGE, pela convivência, pelo aprendizado e pela partilha de momentos tão valiosos na minha trajetória formativa. Especialmente aos momentos de encontro no grupo de estudos Juventudes, orientado pela professora Rosa Coutrim.

Aos membros da banca, pela leitura atenta, pelos conselhos e pelas contribuições que tanto auxiliaram a redefinir e fortalecer os rumos desta pesquisa.

Por fim, agradeço à vida, que me proporcionou a chance de estar aqui, escrevendo e vivendo este processo, com todas as suas dores, alegrias e aprendizados.

ORAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO

(EFA – PURIS - Araponga, fevereiro de 2008)

*Essa oração, é entoada coletivamente antes de todas as refeições, realizadas na
EFA Puris)*

*Obrigado senhor,
pela terra onde produzimos nossos alimentos.
queremos alcançar a sustentabilidade
praticando a agroecologia.
juntos com união e força de vontade
alcançaremos nossos objetivos.
queremos agradecer e pedir a benção
para todas as mãos que contribuíram pelo alimento aqui presente,
que sacia a nossa fome.
que nunca nos falte o alimento,
nem a nossos irmãos.
amém!*

RESUMO

Esta tese analisa a influência da educação agroecológica na conformação dos projetos de vida e nas trajetórias profissionais das juventudes do campo. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida por meio de entrevistas em profundidade com jovens do campo, estudantes e egressos/as, e educadores/as das EFAs Paulo Freire e Puris, localizadas na Zona da Mata mineira. A hipótese inicial, de que esse processo educativo contribui para fortalecer o sentimento de vínculo dos/das jovens do campo com o território camponês e influencia na conformação de suas identidades, de seus projetos de vida e trajetórias profissionais, fomentando processos de territorialização da agroecologia e possibilitando a permanência no campo, foi parcialmente confirmada. Os resultados revelam que a experiência formativa por meio da educação agroecológica nas EFAs promove reflexões críticas sobre os modelos de desenvolvimento do campo e contribui para o fortalecimento dos vínculos territoriais e da identidade camponesa entre as juventudes do campo. Observa-se que parte dos/as jovens segue trabalhando como agricultor/a e passam a adotar práticas de manejo sustentável e a protagonizar experiências de territorialização da agroecologia, de toda forma, o manejo convencional predomina. Verificou-se também distinções de gênero nas trajetórias juvenis, em que as mulheres enfrentam maior restrição de oportunidades e menor autonomia, muitas vezes recorrendo à migração para centros urbanos. A maior motivação para saída do campo tem sido a busca pela continuidade dos estudos em cursos superiores. Conclui-se que a educação agroecológica constitui um importante instrumento de resistência e de fortalecimento da identidade camponesa entre as juventudes do campo, mas sua efetividade na promoção da permanência no campo, sucessão na agricultura familiar e na territorialização da agroecologia é limitada pela ausência de políticas públicas direcionadas às juventudes do campo e por desafios impostos pelo modelo hegemônico do agronegócio.

Palavras-chave: Juventudes do campo, Agroecologia, Educação do Campo, Projetos de Vida e Escola Família Agrícola

ABSTRACT

This thesis examines the influence of agroecological education on the life projects and professional trajectories of the rural youth. Using a qualitative approach, the study was developed through in-depth interviews with the rural youth, both students and former students, as well as educators of the Paulo Freire and Puris Family Farming Schools (EFAs), located in the Zona da Mata region of Minas Gerais. The initial hypotheses that this educational process contributes to strengthen the young people's connection to the rural territories and shape their identities, life projects and career paths, while fostering the territorialization of agroecology and enabling them to remain in rural areas was partially confirmed. The findings reveal that agroecological education promotes critical reflections on the rural development models and contributes to strengthen the territorial ties and rural identity among young people. Part of the youth continues working in agriculture, adopting sustainable practices and engaging in agroecological initiatives, although conventional farming remains predominant. The study also identifies gender disparities in the young people's trajectories, with women facing more limited opportunities and less autonomy, often resorting to migration to urban centres. The primary motivation for leaving rural areas is the pursuit of higher education. In conclusion, agroecological education is a significant tool for resistance and for strengthening rural youth identity, though its effectiveness in promoting rural retention, succession in family farming and agroecological territorialization is constrained by the lack of public policies targeting the rural youth and by the dominance of the agribusiness model.

Keywords: Rural youth, Agroecology, Rural education, Life projects and Family Farming School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MARCOS POLÍTICOS PARAS AS JUVENTUDES DO CAMPO.....	37
QUADRO 2. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	77
QUADRO 3. PERFIL DOS/AS PROFISSIONAIS DAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS	92
QUADRO 4. PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PURIS	126
QUADRO 5. PERFIL DAS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PURIS	127
QUADRO 6. PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PAULO FREIRE	128
QUADRO 7. PERFIL DAS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PAULO FREIRE	128
QUADRO 8. PERFIL DOS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA EFA PURIS.....	130
QUADRO 9. PERFIL DOS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA EFA PAULO FREIRE	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Agroecologia

AEFA - Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga

AGCAT - Associação dos Grupos Culturais e Artistas da Terra

AMEFA - Associação Mineira de Escolas Família Agrícola

ANA - Articulação Nacional de Agroecologia

AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Centros de Agricultura Alternativa

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEFFA - Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância

CFR - Casas Familiares Rurais

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CTA - Centros de Tecnologias Alternativas

CTA-ZM - Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata

ECOA - Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia

EBAA - Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFA - Escolas Família Agrícolas

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENA - Encontro Nacional de Agroecologia

EPAMIG - Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

FAE - Faculdade de Educação

FOMENE - Fórum Mineiro de Entidades Negras

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GAAV - Grupo de Agricultura Alternativa de Viçosa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IIAA - *Institute of Inter-American Affairs*

LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação

LECCA - Licenciatura em Ciências Agrária

Licena - Licenciatura em Educação do Campo da UFV

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OBEDUC - Observatório da Educação do Campo

ONU - Organização das Nações Unidas

ONGs - Organizações Não Governamentais

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PE - Plano de Estudo

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PMA - Pedagogia do Movimento Agroecológico

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAPO - Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPJ - Projeto Profissional do Jovem

Pronaf Jovem - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar Jovem

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

PTA - Projeto Tecnologia Alternativa

Rede SAPOQUI - Rede de Povos e Saberes Quilombolas da região da Zona da Mata e Inconfidentes

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude

SNEA - Seminário Nacional de Educação em Agroecologia

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SSR - Serviço Social Rural

STR - Sindicatos de Trabalhadores Rurais

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFVJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O MEU LUGAR DE FALA	14
DESENHO METODOLOGICO DA PESQUISA E ESTRUTURAÇÃO DA TESE	17
CAPITULO 1. JUVENTUDE(S) DO CAMPO	23
1.1. JUVENTUDE(S).....	23
1.2. JUVENTUDES RURAIS/DO CAMPO	29
1.3. MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	35
1.4. PROJETOS DE VIDA E CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	42
CAPITULO 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA.....	48
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	49
2.2. OS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA 66	
2.2.1. Princípios Pedagógicos dos CEFFAs	71
2.2.2. Mediadores Pedagógicos dos CEFFAs	74
2.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO	58
2.4. AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	62
2.5. AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ZONA DA MATA MINEIRA	78
2.6. ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA	81
2.6.1. A Escola Família Agrícola PURIS	81
2.6.2. A Escola Família Agrícola Paulo Freire	84
2.7. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV	87
CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA NAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS 91	
3.1. PERFIL DOS PROFISSIONAIS COLABORADORES.....	92
3.1.1. Maria Rosânia Lopes Duarte.....	92
3.1.2. Tucano-de-bico-preto	94
3.1.3. Gilmar de Souza Oliveira	97
3.1.4. Macuco	99
3.2. A EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA NAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS	102
CAPÍTULO 4. JUVENTUDES DO CAMPO DAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS	124
4.1. PERFIL DOS(AS) JOVENS ENTREVISTADOS(AS)	125
4.2. TRAJETÓRIAS ESCOLARES: VÍNCULOS E DESLOCAMENTOS COM O TERRITÓRIO CAMPONÊS	132
4.3. TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR: AUTONOMIA, GERAÇÃO DE RENDA E SUCESSÃO FAMILIAR.....	140

4.4. EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS EFAS.....	148
4.5. PROJETOS DE VIDA: ENTRE PERMANECER OU SAIR DO CAMPO	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
APÊNDICE.....	195
APÊNDICE A. - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCADORES.....	195
APÊNDICE B. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS ESTUDANTES	197
APÊNDICE C. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS EGRESSOS.....	199

INTRODUÇÃO

No campo de estudo da Sociologia das Juventudes é notória a disparidade entre o número de pesquisas com enfoque nas Juventudes urbanas quando comparado ao de pesquisas sobre as Juventudes rurais. Diversos autores apontam a necessidade de adensar a ainda incipiente pesquisa sobre as Juventudes Rurais. (Weisheimer, 2005; Sposito, 2009; Barcellos, 2014; Leão; Antunes-Rocha, 2015; Castro, 2015; Jadejiski, 2024).

Uma pesquisa realizada em março de 2025 no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), evidenciou que apenas 4,7% do total de publicações sobre Juventudes têm como foco as Juventudes do Campo/Rurais. Essa lacuna acadêmica constitui o ponto de partida desta pesquisa, que tem como categoria central as juventudes do campo.

Considerando-se a grande dimensão do território brasileiro e sua enorme diversidade ambiental, social e cultural, verifica-se a existência de múltiplos contextos rurais, que produzem distintas possibilidades de vivenciar a condição juvenil nesses territórios.

Assim, compreender as juventudes do campo como uma categoria sociológica implica reconhecer sua heterogeneidade e incorporar ao seu significado a noção de diversidade. Não há uma cultura juvenil única, pois são diversos os contextos sociais em que estão inseridos esses jovens e, assim, produzem-se múltiplas identidades juvenis, a depender das condições socioeconômicas, de gênero, de raça e do território.

As identidades dos/das jovens do campo são produzidas em um contexto rural atravessado por conflitos advindos dos antagonismos gerados pelos distintos modelos de desenvolvimento. De um lado, o projeto hegemônico, voltado para o agronegócio, que utiliza grandes investimentos em tecnologia para produção de commodities em larga escala, que vão alimentar o sistema financeiro internacional. Do outro, o modelo da agricultura familiar e populações tradicionais, que não se submete à lógica do capital e que tem uma economia voltada para a subsistência e o comércio local, com o campo como território de realização da sua existência.

Segundo Abramovay (1992), o modelo hegemônico de desenvolvimento rural expressa o paradigma do capitalismo agrário, caracterizado pela concentração fundiária, pela territorialização do capital no campo e pela exploração dos trabalhadores rurais, provocando profundas desigualdades sociais. Nesse modelo o campo é percebido como espaço de produção de mercadorias e não como espaço para reprodução sociocultural, o que promove a desterritorialização das populações camponesas (Fernandes, 2008).

Nesse contexto, as juventudes do campo vivenciam processos de socialização e sociabilidade marcados por essas contradições, de certa forma têm suas identidades tensionadas por essas duas perspectivas de desenvolvimento em disputa. Assim, destacam-se, nos debates sobre as juventudes, a problemática dos fluxos migratórios campo-cidade e as dinâmicas de sucessão rural.

Em muitos casos, a decisão de sair ou permanecer no campo não é apenas uma questão de escolha individual ou de falta de identificação com o meio rural. Na maioria dos casos, as juventudes do campo enfrentam a falta de oportunidades de trabalho, a ausência de autonomia, a carência de espaços de lazer, o limitado acesso à educação e, inclusive, a negação de direitos básicos, como o acesso à saúde, o que os obriga a buscar melhores condições na cidade.

Nesse sentido, assumir a identidade de jovem camponês significa adotar um posicionamento contra-hegemônico, enfrentando tanto as desigualdades sociais presentes no território quanto as representações pejorativas historicamente atribuídas à condição camponesa. Tais estigmas associam o território camponês e seus sujeitos à ideia de inferioridade, atraso e marginalização.

Por outro lado, os camponeses não permanecem passivos diante dessa realidade. Ao contrário, resistem e criam alternativas para garantir sua reprodução social. Destacam-se como propostas camponesas contra-hegemônicas, os movimentos da agroecologia e da educação do campo. Ambos são resultados do modo de produção capitalista no campo e, de forma dialética, produto da resistência histórica de camponeses, que promovem a reprodução ampliada da vida ancorados em conhecimentos tradicionais, mediados pelo trabalho camponês (Caldart, 2016).

A agroecologia e a Educação do Campo, apesar de se desenvolverem paralelamente, compartilham a mesma matriz originária, ou seja, as desigualdades sociais, políticas e econômicas produzidas pelo paradigma do capitalismo agrário. No contexto nacional, a aproximação entre esses movimentos é relativamente recente,

entretanto, na Zona da Mata de Minas Gerais, essa articulação se consolidou há mais de três décadas.

De acordo com Silva (2020), na região da Zona da Mata mineira desenvolveu-se, a partir da década de 1970, uma pedagogia própria do movimento agroecológico da região. Atualmente essa pedagogia está consolidada nas diversas instituições camponesas da região, desde os sindicatos de trabalhadores rurais, cooperativas da agricultura familiar e instituições de educação do campo.

A relação entre a agroecologia e a educação do campo na Zona da Mata mineira manifesta-se em inúmeras experiências. Destacam-se, entre elas, as práticas agroecológicas desenvolvidas por agricultores familiares, a atuação do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECO) na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a existência das Escolas Família Agrícolas (EFAs) e da Licenciatura em Educação do Campo da UFV (Licena), instituições que têm currículos articulados à educação agroecológica.

No âmbito desta pesquisa, direciona-se a investigação para os projetos de vida e as trajetórias escolares e profissionais de juventudes do campo estudantes e egressas de instituições de educação do campo da Zona da Mata mineira. Selecionamos como *lócus de pesquisa* duas EFAs, que ofertam o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária e que possuem os currículos articulados à educação agroecológica. A seleção dessas duas instituições decorreu em função da consistência e da relevância de suas trajetórias na integração entre agroecologia e educação do campo.

As EFAs são escolas do campo que surgem vinculadas aos movimentos sociais do campo e funcionam a partir da pedagogia da alternância. Sua proposta é fortalecer o vínculo do jovem com o campo, provocando um fluxo de saberes entre o ambiente escolar, familiar e comunitário, fomentando o desenvolvimento rural sustentável, a partir da territorialização da agroecologia, por meio do protagonismo dos jovens e de suas famílias.

Nos debates sobre as juventudes, destaca-se a influência que a escola e a família ocupam na socialização juvenil. Nesse sentido, para compreender as trajetórias do campo é preciso considerar a influência dessas instituições na construção das identidades, na elaboração dos projetos de vida e na conformação das trajetórias juvenis.

Portanto, este estudo se orientou pela motivação de compreender a influência da educação agroecológica experienciada pelas Juventudes do Campo. Nesse sentido, a investigação parte da seguinte questão central: de que forma a educação agroecológica contribui para fortalecer o vínculo dos/das jovens com o território camponês e para conformação de suas identidades, de seus projetos de vida e trajetórias, fomentando processos de territorialização da agroecologia e possibilitando a permanência dos jovens no campo?

A partir dessa questão orientadora, desdobram-se os seguintes questionamentos: a) Como se configura a educação agroecológica desenvolvida nas EFAs? b) De que maneira essa educação contribui para a valorização da identidade camponesa entre os/as jovens? c) Os/As jovens, estudantes e egressos/as das EFAs, têm desenvolvido trajetórias vinculadas à agroecologia? d) Seus projetos de vida articulam-se à perspectiva agroecológica?

Esse conjunto de questões nos conduziu a elaborar os objetivos desta pesquisa. O **objetivo geral** é analisar a influência da educação agroecológica na conformação dos projetos de vida e nas trajetórias acadêmicas e profissionais de jovens estudantes e egressos/as das EFA Puris e EFA Paulo Freire, situadas na Zona da Mata mineira.

Os objetivos específicos são: a) Caracterizar e analisar as práticas de educação agroecológica desenvolvidas nas EFAs Puris e Paulo Freire; b) Identificar as influências da educação agroecológica na conformação dos projetos de vida dos/das jovens estudantes das EFAs Paulo Freire e Puris; c) Analisar a trajetória acadêmica e profissionais dos/das jovens egressos/as das EFAs Paulo Freire e Puris e sua articulação com processos de territorialização da agroecologia na Zona da Mata mineira.

O MEU LUGAR DE FALA

Esta proposta de pesquisa foi construída a partir da confluência de diversas experiências que marcaram profundamente minha trajetória pessoal e profissional. Desde o início de minha juventude, carrego o sonho de construir uma vida em harmonia com a natureza, o que me levou a traçar uma trajetória profissional relacionada ao meio ambiente e me fez cursar a graduação em Engenharia Ambiental na UFV.

Durante a graduação, me envolvi em projetos vinculados à agroecologia, uma das áreas de relevância na UFV, universidade reconhecida por sua tradição agrária. Integrei grupos de agroecologia autogeridos por estudantes, atuei como bolsista em projetos de extensão com agricultores familiares, apresentei trabalhos em simpósios e congressos, ministrei aulas de educação ambiental como estagiário na rede pública de ensino, participei de intercâmbios agroecológicos junto a agricultores familiares, entre outros.

Após concluir o curso de Engenharia Ambiental, por consequência da experiência em projetos relacionados à Agroecologia e à agricultura familiar, fui selecionado para uma vaga de educador na EFA Puris, que se localiza no município de Araponga na Zona da Mata mineira. Nessa escola ministrei aulas de Física e Matemática para o Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Permaneci como educador da EFA Puris entre os anos de 2011 e 2014.

O município de Araponga é destaque regional no desenvolvimento da agroecologia, são décadas de experimentação, pesquisa, construção do conhecimento e difusão da agroecologia a partir do protagonismo dos/das agricultores/as familiares (Souza, 2006). A EFA Puris é um dos frutos desse processo e, justamente por isso, se tornou também palco do desenvolvimento de uma significativa experiência de educação agroecológica conduzida junto aos jovens do campo.

Enquanto educador da EFA Puris pude participar e contribuir com o desenvolvimento dessa experiência. Ao participar de processos de formação continuada organizados pela instituição, estabeleci um profundo envolvimento com a educação do campo e com a educação agroecológica. Conheci na prática a pedagogia da alternância, a educação popular e a educação agroecológica desenvolvida na escola. Foi também nesse período, ainda enquanto jovem e educador da EFA, que me aproximei das pautas das juventudes do campo, que pude perceber sua realidade, desafios, inquietações, sonhos e projetos. Essa experiência me transformou profundamente e me fez seguir aprofundando teoricamente no campo da educação agroecológica.

Enquanto atuava como educador da EFA, cursei o mestrado no programa da pós-graduação em Solos e Nutrição de Plantas da UFV. No mestrado desenvolvi uma pesquisa na área da agroecologia, conduzida no mesmo território em que está situada a EFA Puris. O mestrado me possibilitou a aproximação com a comunidade e permiti-

me desenvolver um olhar mais sensível à rede de relações familiares e comunitárias, pude perceber as contradições e desafios presentes na agricultura familiar agroecológica, especialmente para os/as jovens do campo.

A experiência na EFA Puris e no Mestrado me fez perceber a relevância dos debates sobre a sucessão na agricultura familiar, especialmente a vertente agroecológica, uma vez que é nítida a correlação desigual de forças entre o agronegócio e a agroecologia na região. A partir de então, se estabeleceu em mim a vontade de compreender os desafios que envolvem a escolha dos/das jovens em permanecer na zona rural enquanto agricultores familiares agroecológicos.

Os anos como educador na EFA somados à experiência enquanto pesquisador da agroecologia e da agricultura familiar me possibilitaram ingressar como docente na Licena. A Licena foi terreno fértil para instigar ainda mais as reflexões acerca da educação agroecológica vivenciada por jovens do campo na Zona da Mata.

A Licena foi concebida justamente com uma proposta curricular que articula a agroecologia com a educação do campo. Uma das referências para o projeto pedagógico da Licena veio das experiências das EFAs da região, que já desenvolviam processos de educação agroecológica a partir da pedagogia da alternância. No âmbito da Licena foi necessário ressignificar as práticas de ensino e instrumentos pedagógicos utilizados nas EFAs e adaptá-los ao contexto de um curso de graduação.

Participar do processo de construção dos instrumentos pedagógicos da Licena e vivenciar empiricamente a aplicação desses instrumentos junto às primeiras turmas de estudantes da Licena foi um processo de formação bastante intenso e significativo para mim. Os/As estudantes em sua maioria eram jovens do campo, alguns com trajetórias na educação do campo, outros com trajetórias na agricultura familiar agroecológica, alguns deles que inclusive haviam sido meus estudantes durante o ensino médio na EFA Puris.

Os sete anos de docência na Licena, aliados às experiências anteriores como pesquisador da agroecologia e educador do campo, contribuíram para amadurecer meu olhar sobre as múltiplas dimensões que envolvem a agroecologia e a educação do campo. Essas vivências suscitaram reflexões acerca das influências que os processos formativos pautados nesses referenciais exercem sobre a vida dos/as jovens do campo.

Durante os anos de docência na Licena e a partir do convívio com os/as jovens nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão que participei, percebi que as

mesmas contradições e desafios na sucessão da agricultura familiar agroecológica, na transmissão dos saberes sobre a agroecologia para as novas gerações, nas relações sociais e econômicas que eu observava na região de Araponga, refletiam um cenário mais amplo, que abrange toda a região da Zona da Mata. Pude perceber também a capilaridade e relevância do movimento agroecológico e da educação do campo na região.

Dessa forma, essa pesquisa foi se materializando ao longo de meu amadurecimento quanto docente da Licena. A experiência material investigada se mostrou relevante e com potenciais contribuições para o campo científico da educação do campo e da agroecologia, além de se relacionar diretamente com temáticas importantes para minha atuação profissional enquanto educador do campo, pois investiga as juventudes do campo e a educação agroecológica na Zona da Mata mineira, território de origem da maioria dos/as jovens estudantes atendidos pela Licena.

DESENHO METODOLOGICO DA PESQUISA E ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois analisa de forma aprofundada as relações sociais, as quais não podem ser reduzidas à simples operacionalização de variáveis (Minayo, 2011). O uso de metodologias qualitativas tem como objetivo a elaboração de uma explicação válida para o caso estudado e, por isso, os resultados dependem das interpretações teóricas sobre os dados empíricos. Portanto, são uma tentativa de explicar os meandros das relações sociais e de certa forma possuem um caráter parcial.

Conforme apresentado na introdução, o universo da pesquisa concentra-se na Zona da Mata de Minas Gerais, que a partir do Censo Geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2017, passou a ser classificada como Região Intermediária de Juiz de Fora. Mais especificamente, limitamos a abrangência do estudo as regiões imediatas de Ponte Nova e Viçosa, dada a relevância e maturidade da relação entre a Educação do Campo e as experiências agroecológicas desenvolvidas nessa região. De toda forma, optamos por utilizar ao longo do texto a nomenclatura antiga, Zona da Mata, por já estar consolidada e representar uma identidade coletiva dos sujeitos desse território.

Embora existam outras experiências de formação em agroecologia envolvendo as juventudes do campo na Zona da Mata mineira, este estudo inclui apenas jovens do campo que estudaram ou que estudam na EFA Puris, em Araponga e na EFA Paulo Freire, em Acaiaca. A escolha dessas duas instituições foi motivada pela notória articulação entre a educação do campo e a agroecologia nos processos educativos conduzidos junto às juventudes do campo. Ambas as EFAs ofertam o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, adotam a pedagogia da alternância e assumem a educação agroecológica como proposta pedagógica.

Para responder as questões propostas, o percurso metodológico desta pesquisa seguiu as seguintes etapas: (1) Construção do referencial teórico, visando conhecer a proposta de educação agroecológica implementada nas EFAs Puris e Paulo Freire; (2) Realização de entrevistas Piloto e análises documentais (3) Análises prévias a partir das entrevistas piloto e ajustes no desenho metodológico; (4) Realização das entrevistas semiestruturadas com os diretores/as, educadores/as, jovens estudantes e jovens egressos/as; (4) Análise das entrevistas e redação da tese.

A construção do referencial teórico, que compõe a primeira etapa da pesquisa, está apresentada nos Capítulos 1 e 2. No primeiro capítulo discute-se teoricamente a categoria “*juventudes do campo*”, considerada central para a presente investigação. Inicialmente, abordamos o processo histórico de constituição da juventude como categoria sociológica, depois aprofundamos o olhar para categoria juventudes rurais/do campo. Para tal, recorremos aos estudos clássicos do tipo estado da arte: Sposito, (2002, 2009); Castro et al. (2009); Weisheimer (2005); Costa e Moreira (2018) e consultamos o Banco Digital de Teses e Dissertação (BDTD/CAPES), visando contemplar na revisão os autores clássicos, bem como constructos mais recentes. Por fim, foi realizada uma revisão sobre os marcos legais e Políticas Públicas voltadas às Juventudes do Campo, além da discussão sobre Projetos de Vida e Campos de Possibilidades, subcategoria analítica utilizada para qualificar o estudo.

O segundo capítulo da tese dedica-se à compreensão da relação entre educação e agroecologia. Inicialmente, realizou-se uma revisão do processo histórico de construção da educação do campo e a análise da experiência de consolidação dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), incluindo a pedagogia da alternância, seus princípios e instrumentos pedagógicos. Em seguida, buscamos compreender a educação agroecológica, para isso, partimos da reflexão

teórica sobre o paradigma do capitalismo agrário, que de forma dialética, tem como uma de suas consequências o desenvolvimento da agroecologia enquanto movimento e ciência. Para finalizar o capítulo, a revisão foca na compreensão das experiências de educação agroecológica na Zona da Mata, com intuito de caracterizar detalhadamente o contexto regional que se insere a pesquisa.

O terceiro capítulo da tese tem por objetivo aprofundar a análise sobre a experiência de educação agroecológica operada nas EFAs Paulo Freire e Puris. Para isso realizamos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Planos de Curso e do Regimento Escolar das duas instituições, conforme orientações metodológicas de Gil (2002). Essa análise nos permitiu compreender de que forma a agroecologia está presente no projeto educativo das instituições, quais as concepções pedagógicas das práticas de ensino em agroecologia, bem como os princípios políticos que orientam essas experiências educativas.

A fim de compreender de que forma o projeto educativo se materializa na escola e como o ensino da agroecologia é conduzido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade (Triviños, 1987), com o/a diretor/a e com um/a educador/a de cada uma das instituições. Ambos diretores/as integram as instituições desde o processo inicial de concepção da escola e, portanto, participaram de todas etapas de implementação e consolidação das escolas. Os/as educadores/as colaboradores são monitores internos da escola, têm experiência de atuação em disciplinas da área técnica do curso em agropecuária e integram os processos pedagógicos do ensino da agroecologia, além de serem também jovens egressos/egressas, por isso conhecem profundamente as instituições. As entrevistas foram realizadas de forma presencial nas escolas, foi realizada a gravação do áudio e posterior transcrição e análise de conteúdo (Bardin, 1977). Nestas entrevistas, buscou-se compreender, a partir da percepção desses profissionais, como ocorre a educação agroecológica nas instituições, quais são as práticas de ensino empregadas, os princípios orientadores dessas práticas, a relação dos jovens com o conteúdo da agroecologia, os desafios enfrentados e os principais resultados já alcançados. Essas questões possibilitaram identificar como é conduzido o processo educativo e quais as intencionalidades por trás desse processo, assim como compreender os desafios e avanços alcançados.

O quarto capítulo é dedicado às/aos jovens, estudantes e egressos/as, das duas EFAs. Foram realizadas 31 entrevistas em profundidade, com base em roteiros

semiestruturados (Triviños, 1987), sendo 19 com estudantes e 12 com egressos/as. No grupo de estudantes, optou-se por entrevistar apenas os jovens matriculados no terceiro ano, por serem aqueles que já percorreram a maior parte do processo formativo na instituição, o que possibilitou verificar com maior consistência a influência da formação recebida nas suas escolhas, na constituição de suas identidades e na elaboração de seus projetos de vida. Entrevistou-se, de forma presencial, durante uma das seções presenciais na escola, todos/as os jovens do terceiro ano, nas duas instituições, sendo seis jovens da EFA Paulo Freire e 13 da EFA Puris.

A seleção dos egressos/as foi realizada com o apoio do corpo docente das EFAs e seguiu os seguintes critérios: (a) jovens que se autodeclararam como jovens rurais ou do campo; (b) jovens com experiência na agricultura desde a infância; (c) idade entre 18 e 29 anos; (d) equidade de gênero; (e) Inclusão de jovens envolvidos com experiências em agroecologia anteriores ao ingresso na EFA; (e) Inclusão de jovens que cursam ou que cursaram a Licenciatura em Educação do Campo da UFV; (f) inclusão de jovens com atuação enquanto monitores das EFAs. Todas as entrevistas com os/as jovens egressos/as foram realizadas de forma remota, por meio de videoconferência através do Google Meet.

Este capítulo está organizado de acordo com quatro eixos temáticos, construídos a partir da análise de conteúdo das narrativas dos/as Juventudes do campo (Bardin, 1977), assim definidos: 1) Trajetórias escolares; 2) Trabalho na Agricultura Familiar; 3) Educação Agroecológica e 4) Projetos de vida. Buscou-se compreender em profundidade a história de vida desses/as sujeitos, identificar as experiências de vida que mais influenciaram na conformação de suas identidades, compreender a influência das experiências escolares nas trajetórias, analisar a inserção no mundo do trabalho. Também intencionou-se analisar os significados atribuídos às experiências de formação em agroecologia, a forma como percebem tais processos entre seus pares, como a família se relaciona diante dessa formação, como a comunidade se posiciona diante desse processo formativo, quais os desafios enfrentam na relação com a agroecologia, bem como a influência dessa formação na conformação dos projetos de vida e trajetórias profissionais.

A realização desta pesquisa respeitou todas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme as resoluções N° 466/2012 e N° 510/2016. Foram respeitados os princípios da beneficência, da não maleficência, autonomia e justiça, visando assegurar os direitos e deveres que dizem

respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa. O anonimato dos sujeitos entrevistados(as) foi preservado, com exceção apenas dos diretores/as de ambas instituições que preferiram a publicação de sua identidade, de toda forma, houve atenção aos possíveis riscos emocionais e sociais decorrentes da natureza qualitativa da pesquisa, buscando minimizar tais riscos.

As entrevistas foram conduzidas somente após a apresentação e registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme orientações das diretrizes ética para pesquisa com seres humanos. Todas as entrevistas, sejam com os/as docentes, com os/as jovens estudantes ou com os/as jovens egressos/as, foram conduzidas de maneira semiestruturada e em profundidade (Triviños, 1987). Durante o processo buscamos o máximo possível ter uma postura dialógica, reconhecendo o/a entrevistado/a como sujeito e não apenas como mero objeto de pesquisa (La Mendola, 2014).

Nesse processo, buscou-se apoiar o sujeito pesquisado em suas reflexões sobre si e sobre as experiências que viveu. Assim, os roteiros de entrevista, apresentados no Apêndice 1, foram utilizados como orientadores do diálogo, não sendo instrumentos rígidos. Ao longo das entrevistas puderam emergir outras questões de forma espontânea, necessárias para captar contradições e emoções presentes nas histórias de vida dos/as participantes (La Mendola, 2014).

A construção do roteiro de entrevistas foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pelas categorias analíticas centrais: juventudes do campo, educação do campo e educação agroecológica. Foram elaborados três roteiros distintos: um direcionado para os/as educadores/as e diretores/as das escolas, outro direcionado aos/às jovens estudantes e um terceiro direcionado aos/às jovens egressos/as das EFAs.

O primeiro roteiro, dedicado aos/às educadores/as e diretores/as das escolas, teve como objetivo compreender a proposta pedagógica das escolas, os princípios norteadores, os instrumentos mediadores da aprendizagem e a forma como a educação agroecológica é conduzida. As questões partiram da narrativa da história de vida dos/as educadores/as, buscando compreender suas trajetórias formativas até a atuação nas EFAs. Na sequência realizou-se a investigação do processo histórico de construção da escola, a concepção e o desenvolvimento dos mediadores pedagógicos, de que forma é conduzido o ensino da agroecologia, como os jovens interagem com o ensino da agroecologia, como a educação agroecológica na escola

desencadeia processos de territorialização da agroecologia e a interação da família com a proposta pedagógica da escola.

O segundo roteiro de entrevistas, teve como proposta compreender a história de vida dos/as jovens do campo, sendo utilizado tanto nas entrevistas com os/as jovens estudantes. Inicialmente, foram abordadas questões sobre a infância, ao ambiente familiar e comunitário e às memórias mais significativas. Em seguida, explorou-se a trajetória escolar desde as séries iniciais, destacando a relação com os colegas, professores/as, o processo de ensino e aprendizagem e os principais desafios enfrentados. Outro bloco de questões investigou a vida comunitária e a relação com o mundo do trabalho, incluindo o processo de aprendizagem do ofício, quais as principais referências e experiências de trabalho e como a família participa desse processo. O quarto grupo de questões está direcionado à experiência educativa na EFA, buscou-se apreender com detalhes todo percurso dos jovens nessa instituição, abordou-se os motivos da escolha pela instituição, como se relacionam com os/as educadores/as e como os pares, a adaptação ao formato pedagógico da escola, a participação familiar, as dificuldades e desafios enfrentados, os momentos mais marcantes e a relação com a agroecologia. Por fim, buscou-se compreender os projetos de vida e quais os elementos de sua trajetória influenciaram essas escolhas.

O terceiro roteiro de entrevistas, destinado aos/às jovens egressos/as, é semelhante ao utilizado com os/as jovens estudantes, porém com a inclusão de um bloco específico de questões direcionadas à trajetória de vida e profissional após a conclusão do curso na EFA. Investigamos os percursos profissionais após a formação, como se deu a inserção no mercado de trabalho ou na educação superior, quais as ocupações profissionais ao longo desse período, a permanência ou não na zona rural, a presença ou não da agroecologia nas trajetórias profissionais e de vida e a percepção dos jovens sobre a influência da formação nas EFAs em suas vidas e de seus colegas. Também buscou-se identificar eventuais mudanças nos projetos de vida ao longo do tempo.

Por fim, todas as informações obtidas nas entrevistas com os/as jovens e educadores/as foram organizadas e sistematizadas em função dos objetivos propostos. Foi realizada a análise de conteúdo, de forma a responder às questões de pesquisa, acordo com Bardin (1977). Os principais resultados e a discussão sobre eles encontram-se detalhados nos capítulos três e quatro.

CAPITULO 1. JUVENTUDE(S) DO CAMPO

Nesta revisão teórica, buscamos reconhecer e nos aproximar da produção do conhecimento acumulado sobre Juventudes do Campo, uma das categorias que ocupa centralidade nesta pesquisa. Para isso, inicialmente delineamos a construção histórica do conceito de *Juventude*, em seguida aprofundamos na construção da categoria juventudes do campo e discutimos as políticas públicas voltadas a esse grupo. Finalizamos este capítulo com a discussão sobre os campos de possibilidades e projetos de vida, uma subcategoria de análise essencial para este estudo. Dando início a essa revisão teórica, examinamos a juventude como categoria sociológica.

1.1. JUVENTUDE(S)

Para discorrer sobre a construção histórica da juventude como uma categoria social, buscamos os trabalhos do tipo estado da arte sobre juventudes, publicados por Sposito, (2002, 2009); Castro et al. (2009); Weisheimer (2005); Costa e Moreira (2018), além de referenciar as publicações de Groppo (2017) Weisheimer (2015); Tavares (2012) e Abramo (1997) por serem importantes contribuições na abordagem sobre o surgimento e o desenvolvimento da sociologia da juventude, a partir de uma perspectiva histórica.

A categoria juventude surge como objeto de investigação nos estudos de levantamento social nos primórdios da sociologia, no século XVIII (Weisheimer, 2015; Tavares, 2012). Ao longo de sua construção histórica, essa categoria social passa por diversas fases, entender as mudanças de perspectiva ao longo do tempo é necessário para compreendermos as consequências sociais provocadas nas áreas da educação, das políticas públicas, no mundo do trabalho, na economia, entre outras. É fundamental destacar que a tarefa de compreender as juventudes é complexa, por terem abordagens polissêmicas e muitas vezes contraditórias, abrangendo desde a biologia, passando pela educação, psicologia e sociologia (Trancoso, 2012; Sposito, 2002).

Dentre as diferentes abordagens que emergiram ao longo do tempo, algumas perspectivas tradicionais concentram-se em temas relacionados à superação da delinquência juvenil, especialmente nas camadas mais pobres da sociedade (Tavares, 2012). Nessa ótica era atribuída à juventude a função social de aprender as regras e

valores sociais, aceitá-las e segui-las passivamente, ou seja, de se moldar para se inserir socialmente, em acordo com as normas vigentes, em um contexto de violência e criminalidade crescentes, que afetavam especialmente os jovens das camadas mais pobres, que por desenvolverem comportamentos “desviantes” eram vistos como delinquentes (Groppo, 2017).

Essa concepção presente em determinadas correntes teóricas e políticas sobretudo nas décadas finais do século XX, compreende a relação entre o mundo jovem e o mundo adulto como uma tensão que exige a intervenção das instituições de socialização. Nesse marco, a família e a escola são vistas como principais responsáveis por garantir a apreensão das regras, costumes e valores sociais. De forma a evitar comportamentos considerados desviantes, defendia-se a adoção de medidas educativas, de controle e de regulação, voltadas à integração processual da juventude ao mundo adulto (Abramo, 1997). Trata-se portanto, de uma leitura historicamente e ideologicamente situada, que hoje convive com outras análises mais críticas e plurais sobre as juventudes e suas formas de inserção social.

A partir dessa concepção de juventude como problema social e subordinada ao mundo adulto, desenvolveram-se outras abordagens sociológicas, na busca de ampliar a definição dessa categoria sociológica. Assim, destacam-se cinco aspectos conceituais para juventudes, que serão detalhados a seguir, são eles: 1) conceitos que definem juventude a partir das faixas etárias; 2) os que abordam os ciclos de vida e aspectos biológicos; 3) as definições a partir do conceito de geração; 4) os estudos com enfoque nos modos de vida e aspectos culturais e, 5) as conceituações por representações sociais. De toda forma, as abordagens que enfatizam a juventude como problema social permanecem.

Dentre essas abordagens, uma das mais recorrentes na pesquisa acadêmica, é o critério de faixa etária, que tem sido amplamente empregado, conforme afirmam Costa e Moreira (2018), em um estudo do tipo estado da arte sobre as juventudes rurais, onde foram avaliadas as produções sobre o tema ao longo de 11 anos (2006-2016). Esse critério toma como referências, principalmente o ordenamento jurídico brasileiro ou definições internacionais, que a depender do contexto, pode sofrer variações (Troian e Breitenbach, 2018).

Por exemplo, para as Organização das Nações Unidas (ONU), juventude compreende o período entre 15 e 24 anos, já na legislação brasileira (Lei nº 12.852/2013) considera-se jovens, as pessoas que se encontram na faixa etária de

15 a 29 anos (Brasil, 2023). A faixa etária, apesar de muito utilizada como conceituação dessa categoria, não leva em consideração as distinções entre idade biológica e idade social, sendo por isso deficiente e arbitrária (Weisheimer, 2009).

Uma outra abordagem, orientada pelo conceito de ciclos de vida, leva em consideração aspectos biológicos para definição da juventude. Nos ciclos de vida, define-se o início da juventude com o aparecimento da puberdade e seu término varia de acordo com questões sociológicas, como por exemplo o casamento, a independência financeira dos pais, entre outros (Weisheimer, 2009). Nessa ótica impera a ideia da juventude como fase de transição, momento em que acontece a inserção na vida social plena, à medida que se adquirem direitos, responsabilidades e maior autonomia, até a completa transição para vida adulta. Essa perspectiva adquiriu importância na medida em que foi assumida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble em 1964 (Weisheimer, 2005).

A definição a partir do conceito de gerações, também traz a ideia de transição, mas o foco principal está no entendimento de que essa é uma fase de rebeldia, naturalmente contestadora e que, por isso, tem a capacidade de provocar mudanças, pelo potencial criativo associado à juventude. Nesse sentido, os jovens são considerados como um grupo etário homogêneo, que vivenciam situações em comum dentro do contexto social, que os distinguem dos adultos (Weisheimer, 2005).

A conceituação de juventude como modo de vida, inclui o debate de questões relacionadas a classe social, com abordagens mais plurais, considerando a existência de distintas culturas juvenis como espaço de socialização e sociabilidade, de acordo com o posicionamento dentro da pirâmide social (Tavares, 2012). Nessa perspectiva as identidades juvenis são consideradas como produtos da cultura de massas, ligadas à sociedade de consumo, influenciadas fortemente pela mídia (Troian e Breitenbach, 2018).

Por último, a abordagem a partir de representações sociais, remete a ideia de condição juvenil, que designa quem é jovem a partir das relações estabelecidas em um contexto sociocultural determinado. Essa perspectiva considera a juventude como a transição de uma fase de dependência para uma fase de independência, quando os sujeitos incorporam os papéis socialmente atribuídos através dos processos de socialização dentro da hierarquia social (Weisheimer, 2005).

Nesse sentido, observa-se a inexistência de um consenso acerca da categoria juventude, dada a sua diversidade de significados. O que mais se aproxima de um consenso é a ideia de fase de transição, que está presente na maioria das conceituações desenvolvidas para essa categoria. De toda forma, diversos autores tecem críticas a compreensão da juventude como transição (Sposito, 2002; Dayrell, 2007; Carrano, 2011; Trindade, 2015).

Sposito (2002), critica a noção de juventude como fase de transição entre a infância e a vida adulta, pois essa abordagem reside na ideia de indeterminação, isto é, traz maior ênfase no que a juventude se tornaria na vida adulta, retirando um sentido específico dessa etapa da vida e subordinando-a ao mundo dos adultos.

Em consonância, Trindade (2015) contesta a visão de transição, tradicionalmente associada à juventude, argumentando que a transição é uma característica inerente à vida humana e que, inclusive muitos adultos vivem momentos de transição, devido às inseguranças da vida contemporânea. Além disso, conforme defende Dayrell (2003), a juventude não se limita a uma passagem, ela constitui um momento determinado e assume importância em si mesma.

Esse movimento de contestação ao conceito de juventude como transição, somadas ao olhar tradicional dos jovens como problemas sociais, impulsionou o surgimento de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos. Assim, na década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais e da pauta de defesa da criança e do adolescente, emerge a concepção de juventude como direito (Groppo, 2017).

A concepção de juventude como direito foi um passo importante, em direção a uma noção mais abrangente de juventude, não apenas como sujeito de direito, mas como interlocutores ativos, presentes na vida pública e nas decisões políticas (Dayrell, 2007; Carrano, 2011). Nessa ótica, cria-se uma narrativa que coloca os/as jovens como sujeitos de direito, contrapondo a abordagem da juventude como problema social, rompendo assim, com a invisibilidade histórica dessa categoria. Dessa forma, ao elucidar as dificuldades da sociedade em suprir as demandas desse grupo social, essa abordagem desencadeia possibilidades de construção de políticas públicas mais alinhadas com a condição juvenil.

A condição juvenil, um importante conceito na sociologia das juventudes, está vinculada a representação social, diz respeito a forma como a sociedade atribui significados a esse momento, se refere à soma de características construídas socialmente e que marcam essa fase da vida (Sposito, 2003). A condição juvenil

permite incorporar múltiplas dimensões a essa categoria, desde aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos (Pires, 2008).

Já o conceito de situação juvenil, retrata a forma como o/a jovem está diante de sua condição, ou seja, se refere à realidade vivida em certa circunstância. A situação juvenil, mesmo que vivida em um mesmo contexto e época pode ser experienciada de formas distintas, a depender de valores, gênero, classe social, étnico-raciais, entre outros (Leão e Carmo, 2014).

A condição e situação juvenil são constructos teóricos que indicam a necessidade de ancorar o conceito de juventude à diversidade. De acordo com Dayrell (2013) a juventude é vivenciada de maneira heterogênea, engloba uma multiplicidade de contextos possíveis e distintas formas de socialização e sociabilidades (Dayrell, 2003). Nesse sentido, dada a sua diversidade, a juventude não pode ser compreendida como uma experiência homogênea. Diferentes fatores como condições socioeconômicas, gênero, raça e território influenciam significativamente as vivências juvenis, resultando em distintas formas de ser jovem (Dayrell, 2005).

Acompanhando as construções Dayrell (2005), endossadas por Novaes (2007), no âmbito dessa pesquisa trataremos a juventude, no plural (Juventudes), justamente na tentativa de incorporar a diversidade de identidades (de gênero, classe social, raça, etnia, sexualidade, origens e lugares onde vivem), ao significado dessa categoria.

As juventudes, portanto, embora possam ser consideradas homogêneas quando comparada a outras gerações, revelam-se heterogêneas ao serem analisadas como um grupo social composto por indivíduos com características distintas (Pais, 1990). Nesse sentido, inclusive as juventudes de um mesmo recorte geracional apresentam singularidades, devido ao território sociocultural que ocupam e às condições materiais e simbólicas de existência (Weisheimer; 2009). Diante desse entendimento, as classificações por faixas etárias se relativizam, por um lado existem distintas características que unificam as mudanças dos sujeitos de uma faixa etária e, por outro, encontramos distintas construções históricas e sociais acerca dessa etapa da vida. (Dayrell e Carrano, 2014)

A Juventude, segundo Dayrell e Carrano (2014), não é uma fase com início e fim definidos, e também não é um momento de preparação para vida adulta. É comum referenciar o início da juventude de acordo com transformações biológicas e psicossociais, como o início da puberdade por exemplo, mas a chegada à vida adulta é relativa, configurada por uma série de fatores, determinados socialmente.

Casar e ter filhos, concluir o ensino básico, cursar uma faculdade, conquistar uma casa própria e um bom trabalho, entre outros, são marcos geralmente associados à transição da juventude para a vida adulta, entretanto esses eventos não chegam para todos jovens ao mesmo tempo, inclusive para alguns pode nunca chegar, demonstrando assim que essa categoria é fluida, sendo determinada por representações sociais construídas historicamente que refletem diferentes perspectivas, disputas e interesses (Bourdieu, 1983).

Ao buscarmos na literatura, confirma-se a difícil tarefa de categorizar as juventudes por faixas etárias, pois encontramos distintas classificações. O Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13) define a juventude entre 15 e 29 anos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) até o censo demográfico de 2010 indicava as delimitações entre 15 a 24 anos para essa fase, e o movimento sindical dos trabalhadores rurais e os movimentos sociais do campo indicam o período entre 16 e 32 anos (Carneiro e Castro, 2007; Castro, 2009).

Bourdieu (1983) nos ensina que há diferenças entre idade biológica e idade social ao afirmar que é uma evidente manipulação ancorar a definição de juventude a uma idade biológica, pois a forma como a idade é tratada e percebida pela sociedade sofre influências e pode ser manipulada por interesses e disputas de poder, para atender a expectativas socioculturais.

Apesar de trazermos a problematização a respeito da idade e corroborarmos com o entendimento de que a classificação por faixas etárias para definir as juventudes é complexa e limitada, compreendemos que a idade é um parâmetro importante, especialmente para definição de políticas públicas para esse segmento. É fundamental compreender que a idade quando utilizada de forma isolada, pode encobrir outros fatores relevantes, como questões sociais, econômicas, culturais e territoriais (Jadejiski, 2024). No entanto, no contexto dessa pesquisa, consideramos importante a definição de uma faixa etária como parâmetro metodológico. Dessa forma, iremos adotar como referência etária o estatuto da juventude (Lei 12.852/13), que define a idade entre 15 e 29 anos para caracterizar esse grupo social sem, contudo, afirmar que esses sejam limites definidores dessa categoria.

Por fim, para compreender as juventudes é necessário percebê-la como uma construção histórica, com múltiplas possibilidades de tratamento possíveis dessa categoria sociológica, que é diversa, heterogênea, por vezes, contraditória, e está imersa em múltiplas relações sociais (Bourdieu, 1983; Weisheimer, 2015).

Para discorrer sobre as juventudes, é necessário compreender quais as características particulares e aglutinadoras do grupo estudado, que as caracteriza como uma categoria social e quais as subjetividades e individualidades que distinguem os sujeitos dentro do mesmo grupo. Diante desse entendimento é que iremos na próxima seção, aprofundar teoricamente sobre as juventudes rurais/do campo; que é a categoria principal de análise dessa pesquisa.

1.2. JUVENTUDES RURAIS/DO CAMPO

Compreender as juventudes do campo exige um olhar aprofundado sobre sua construção teórica e sua presença na produção acadêmica. Para isso, realizamos uma busca avançada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse instrumento permite visualizar o volume das produções, as distintas abordagens, quem são os autores mais referenciados, quais os processos metodológicos empregados nas pesquisas e quais as principais lacunas.

Para a realização de uma busca adequada na literatura, é fundamental a escolha de bons descritores. Decidimos por realizar a busca por descritores mais abrangentes e fomos por etapas, incluindo os descritores mais restritivos e mais próximos das categorias de análise dessa pesquisa. Inicialmente pesquisamos os descritores 'Juventude' ou 'Juventudes' e encontramos 6.376 resultados, sendo 1674 teses e 4702 dissertações.

Refinamos então a busca avançada por meio dos descritores "Juventudes do campo" ou "juventude do campo" ou "juventude rural" ou "juventudes rurais" ou "juventudes camponesas" ou "juventude camponesa" ou "juventude camponesa" ou "juventudes camponesas", e encontramos um total de 299 publicações (73 teses/226 dissertações).

Aplicamos então o filtro por ano da publicação e, dessas 299 teses e dissertações, 87 (32/55) foram publicadas entre os anos 2020 e 2025; 112 (23/89) publicações entre 2015 e 2019; 71(15/56) trabalhos entre 2010 e 2014 e apenas 29 (03/26) pesquisas entre 2005 e 2009.

É notório que nas últimas duas décadas tivemos uma ascensão no volume de pesquisas que abordam a temática das juventudes rurais/do campo, saindo de uma marca de três teses produzidas entre os anos de 2005 e 2009, para chegar a 32 teses

publicadas nos últimos cinco anos (2020 à 2025), destacando a importância política e acadêmica que essa categoria vem recebendo.

No entanto, o número de estudos sobre as juventudes rurais/do campo representa apenas 4,7% do total das produções sobre juventudes encontradas na busca realizada no BDTD. Diante desse resultado, fica nítido que a maioria das pesquisas sobre juventudes tem um caráter urbano-centrado, especialmente nas grandes metrópoles e, por isso, mesmo com o aumento do número de estudos, as juventudes rurais são ainda pouco conhecidas, conforme afirmaram; Castro (2009); Sposito (2009); Troian e Breitenbach, (2018), Costa e Moreira (2018); Jadejiski (2024).

Sposito (2009) nos alerta para o risco que há na predominância de pesquisas sobre as juventudes das grandes metrópoles, pois podem acabar induzindo a generalizações sobre as juventudes brasileiras ao desconsiderar a condição de vida da parcela de jovens residentes das pequenas e médias cidades e das zonas rurais.

Essa condição, acaba por gerar uma situação de invisibilidade para categoria juventudes do campo e como consequência a ausência de ações específicas voltadas para esses sujeitos, que acabam por não serem tidos como sujeitos de direito e, por isso, pouco contemplados em políticas públicas, o que corrobora com a própria situação de exclusão (Weisheimer, 2005).

De acordo com os estudos encontrados na seleção do BDTD, elencamos para nos apoiar no entendimento teórico da categoria Juventudes do rural/do campo, especialmente pela correlação com a presente proposta e pelo expressivo número de citações, as seguintes elaborações teóricas: Castro et al (2009), Castro (2009); Carneiro e Castro (2007), Sposito (2009), Troian e Breitenbach, (2018), Costa e Moreira (2018), Jadejiski, (2024), Weisheimer (2005, 2013), Ferrari (2021), Pacheco (2022), Leão; Antunes-Rocha (2015), Santos (2020), Trindade (2015), Viana (2017), Arroyo e Fernandes (1999), Touraine (2009), Barcelos e Mansan (2014).

Ao explorarmos a pesquisa no BDTD, encontramos 248 resultados para busca pelos termos “juventude rural” ou “juventudes rurais”, e apenas 61 resultados para busca dos termos “juventude do campo” ou “juventudes do campo”, o que evidencia maior utilização do adjetivo “rural” em relação ao “do campo”. Costa e Moreira (2018) também encontram resultado semelhante, ao afirmarem que 45% das pesquisas sobre as juventudes utilizam o termo juventude rural.

Podemos perceber distintas formas de abordagem dos termos juventudes rurais e juventudes do campo, em alguns trabalhos são tidos como sinônimos,

utilizando ora um termo, ora o outro, sem distinção entre eles, há trabalhos em que são destacadas diferentes compreensões para cada terminologia, elegendo um deles como preferência e, em outros, apesar da escolha de um dos termos, não se evidenciam as diferenciações entre eles.

Neste estudo, opta-se pela utilização da expressão, *juventudes do campo* (Castro, 2012). O termo “campo” é o mais utilizado pelos movimentos sociais vinculados à luta pela educação do campo, a partir de um contraponto ao que se denomina “educação rural” e, por isso, utilizar o termo “juventudes do campo” demarca um posicionamento político, na busca de legitimar a luta dos trabalhadores do campo por um projeto de educação e de sociedade vinculado às suas necessidades de reprodução social.

Este estudo busca incorporar a essa categoria a diversidade de relações e contextos sociais em que estão inseridos os jovens camponeses, evitando a abordagem do termo juventude rural, que se refere ao espaço que não é urbano, em uma perspectiva homogeneizadora, que simplifica a diversidade dos povos, territórios, modos de produção e de vida.

Não há uma cultura juvenil única, pois nem todas as pessoas vivenciam esse período da mesma forma, não atingem a maturidade ao mesmo tempo, ou seja, não existe apenas uma juventude do campo, mas várias juventudes do campo, a depender das condições socioeconômicas, do gênero, da raça, do território, serão verificadas distintas possibilidades de experienciar a juventude do campo, gerando distintos tipos sociais, tais como os jovens agricultores familiares, os jovens assalariados rurais, os jovens quilombolas, os jovens extrativistas, jovens pescadores, jovens indígenas e tantos outros (Weisheimer, 2013). Justamente como esforço de elucidar teoricamente essas múltiplas possibilidades de identidades é que utilizaremos o termo *Juventudes do Campo*.

Nesse sentido, trataremos a categoria Juventudes do Campo, como uma categoria social plural e dinâmica, que pode assumir distintas identidades a depender das condições socioculturais, políticas e econômicas. As identidades juvenis estão fortemente influenciadas pela relação com o trabalho, com a escola, com a família e com a comunidade e, da mesma forma que apontamos anteriormente em relação a existência de disputas de projeto de campo, podemos também afirmar que as identidades juvenis estão em disputa.

Historicamente o campo foi estigmatizado, com representações negativas, a partir de um olhar urbano, que o associa ao lugar do atraso e à falta de opção, perpetuando na sociedade a ideia de que a migração para centros urbanos é a única opção para o sucesso. Certamente essa visão pejorativa do campo impacta na vida das juventudes do campo em muitos aspectos (Jadejiski, 2024).

São aspectos centrais no debate sobre juventudes do campo as questões que abordam o fluxo de migração campo/cidade e a sucessão rural. Os dados demográficos no Brasil têm mostrado uma tendência à urbanização. Entre os anos 2000 e 2010 a população rural diminuiu 0,65% ao ano, o que corresponde a 2 milhões de pessoas que emigraram para centros urbanos, já no censo demográfico realizado entre 2010 e 2022, a população rural diminuiu numa taxa de 1,28% ao ano, o que representa 4,3 milhões de habitantes a menos, permanecendo cerca de 25,5 milhões de habitantes na zona rural, o que corresponde a 14,3% da população (IBGE, 2010; 2022)

Apesar de atualmente se manterem os fluxos de emigração rural, muitos jovens do campo não têm o padrão de vida urbana como o ideal, na verdade eles almejam o melhor dos dois territórios (Castro et al., 2009; Ferrari, 2021).

No mesmo sentido, Pacheco (2022) nega a ideia de que a juventude é desinteressada pelo campo, ele aponta que existe a vontade de permanência no campo, desde que asseguradas, principalmente as condições de trabalho e estudo. Jadejiski (2024), concorda com esse argumento e, além das condições de acesso ao trabalho, renda e à educação de qualidade, acrescenta que a disponibilidade de políticas públicas direcionadas e acessíveis às juventudes do campo influencia na decisão de permanecer ou não no campo.

De acordo com Carneiro e Castro (2007), a permanência no campo pode ser vista como uma escolha válida e positiva, motivada por desejos diversos, como o de manter um padrão de vida mais próximo da família e dos amigos, ou o de ter acesso a bens simbólicos e materiais. Quando optam por sair do campo, não significa que não se identificam com o meio rural, na verdade, muitas vezes estão buscando uma melhor qualidade de vida, ascensão social, autonomia, trabalho, lazer, condições que muitas vezes são limitadas no território camponês.

De acordo com Ferrari (2021), os jovens, além das limitações materiais que encontram no campo em função de determinações históricas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, são também influenciados por uma construção

histórica do meio rural como um lugar inferior, o que muitas vezes fomenta a expectativa de que na cidade existem melhores condições e oportunidades.

Assim, a decisão de permanecer ou sair do campo não pode ser vista como uma simples escolha individual, mas como um processo influenciado por um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais, e simbólicos que se articulam de maneira complexa. Portanto, entre os motivos que impulsionam a saída dos jovens do campo, destacam-se a precarização das condições de vida no campo, a busca por oportunidades de trabalho e de estudo e a carência de políticas públicas (Ferrari, 2021; Jadejiski, 2024).

Portanto, para compreender os complexos fluxos de migração rural/urbano na contemporaneidade, é necessário compreender os processos de socialização e sociabilidade juvenil e as diversas formas de pertencimento dos jovens ao território camponês. As rápidas e profundas mudanças que têm ocorrido na sociedade contemporânea afetam os fluxos de relação entre o rural e o urbano, trazendo consequências às formas de vinculação desses sujeitos ao seu espaço de origem (Leão; Antunes-Rocha, 2015).

A diluição das fronteiras entre o rural e o urbano, seja pela expansão dos centros urbanos que acabam se aproximando das zonas rurais, ou pelo acesso e melhorias nas condições de transporte, ou ainda, pelos intensos fluxos de informação mediados pelas tecnologias, tem ampliado as possibilidades, criando novas formas de vinculação das juventudes do campo com seu território.

Em muitos casos a migração não é definitiva e não deve ser vista como um abandono do campo, mas como um movimento de mobilidade social, onde os jovens transitam entre o meio rural e o urbano, muitas vezes de forma estratégica e cíclica (Santos, 2020). Portanto, é importante ampliarmos o olhar sobre os jovens para além do seu local de origem, incluindo suas relações permanentes com o mundo urbano (Trindade, 2015). De acordo com Carneiro e Castro (2007), os jovens reinventam suas vivências juvenis e moldam suas identidades de forma dinâmica, a partir de influências dos dois territórios, o urbano e o rural.

Um debate que está fortemente vinculado à questão da mobilidade juvenil entre o rural e o urbano, é a reprodução desse grupo social, que para além do espaço ocupado, só se reproduz a partir dos vínculos estabelecidos com território camponês, que incluem desde as relações com as práticas de trabalho agrícola, atividades de

lazer, participação em instituições socializadoras como a escola, os sindicatos, cooperativas e os movimentos sociais.

Para que os processos de sucessão rural ocorram, garantindo a reprodução social das juventudes do campo, é necessário a melhoria das condições materiais e da qualidade de vida no campo, assegurar a garantia de direitos e reforçar o sentimento de identidade camponesa, o que depende de políticas públicas educacionais e sociais que valorizem o pertencimento desses sujeitos ao território camponês (Santos, 2020).

Esse pertencimento não é apenas físico, mas simbólico e político, está atrelado à relação coletiva com a terra, aos laços comunitários e às práticas culturais transmitidas entre gerações (Viana, 2017). Conforme nos ensina Arroyo e Fernandes (1999): "(...) a terra é mais do que a terra. A produção é mais do que a produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural" (Arroyo e Fernandes, 1999, p. 21)

Segundo Viana (2017), a identidade camponesa é construída na interação entre cultura, modos de vida tradicionais, relações comunitárias e desafios estruturais provocados pelo projeto hegemônico de desenvolvimento do campo, que acaba impondo barreiras ao vínculo desses sujeitos com o território camponês. Evidencia-se, dessa forma, o campo como um território com projetos em disputa e que se contradizem (Castro, 2015).

Os jovens do campo, imersos nesse contexto de antagonismos e disputas, enfrentam um dilema, precisam muitas vezes superar os estereótipos e resistir à exclusão e marginalização historicamente imposta às populações camponesas, em um movimento de luta por reconhecimento sociopolítico e autonomia. Segundo Touraine (2009), os sujeitos sociais se constroem no embate entre a racionalização imposta pela modernidade e a subjetividade dos indivíduos que buscam afirmar suas identidades e pertencimentos.

Nesse sentido, os movimentos e organizações sociais camponesas são fundamentais para a mobilização e articulação das juventudes do campo, que têm se mostrado atores políticos fundamentais na luta por direitos, capazes de influenciar sua realidade e de transformar as estruturas sociais no seu território.

O reconhecimento desse protagonismo é essencial para garantir políticas públicas eficazes e para fortalecer a luta, não só por melhores condições de vida, mas

também pela construção de um modelo de desenvolvimento do campo que respeite o meio ambiente, a diversidade cultural e os direitos humanos, enfim, que permita a reprodução social camponesa (Barcelos e Mansan, 2014).

Por fim, destacamos mais uma vez, a importância de políticas públicas direcionadas às juventudes camponesas, como um caminho para fortalecer suas identidades, conciliando sua permanência no campo com oportunidades reais de futuro, sem que precisem, para isso, romper com suas raízes e território.

Nesse sentido, para dar continuidade a revisão teórica que envolve as juventudes do campo, iremos na próxima seção discutir as políticas públicas direcionadas aos camponeses e seus territórios, especialmente aquelas que contemplam os jovens do campo, com o intuito de compreendermos os avanços e desafios impostos a esses sujeitos na contemporaneidade.

1.3. MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A formulação de políticas públicas voltadas às juventudes no Brasil constitui um processo histórico recente, marcado por avanços significativos em termos de institucionalização e reconhecimento, mas também por fragilidades estruturais e descontinuidades políticas. Ao longo da maior parte do século XX, as juventudes foram invisibilizadas nas ações governamentais, especialmente as juventudes do campo, que não eram tratadas como um grupo social específico, e por isso, as escassas políticas públicas voltadas para o campo não consideravam as necessidades juvenis.

Durante o estado novo, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), ocorreram tímidas ações voltadas à modernização da agricultura nas áreas rurais que incluíam os jovens, através de investimentos na educação rural e na construção de escolas agrícolas e técnicas, porém restritas a uma pequena parcela da população, sem impactos expressivos para os jovens do campo (Viana, 2017).

Já no período do regime militar (1964-1985), as iniciativas ainda incipientes de articulação dos movimentos sociais, que pautavam a reforma agrária e que mobilizavam as juventudes, foram duramente reprimidas. O governo nessa época investiu na modernização da agricultura a partir do agronegócio e na industrialização urbana, provocando uma expressiva migração de camponeses para as cidades (Viana, 2017).

Com a retomada dos movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), durante o período de redemocratização brasileira, inicia-se um novo período de luta para os jovens camponeses (Menezes et. al.; 2014). O avanço das políticas públicas direcionadas aos jovens do campo ocorreu de forma lenta e muitas vezes fragmentada, sendo resultado de um contexto de luta por direitos e reconhecimento dos jovens como sujeitos sociopolíticos, a partir da intensa mobilização dos movimentos sociais e demais organizações sociais do campo.

O primeiro marco legal que merece destaque é a Constituição de 1988, onde reconheceu-se o direito dos jovens de ter acesso à educação, saúde e trabalho e criou-se as bases jurídicas e financeiras que permitiram, nas décadas seguintes, maiores investimentos na educação rural e o surgimento e fortalecimento da educação do campo. Ainda, destacam-se nesta legislação, o reconhecimento da função social da terra e a necessidade de políticas de reforma agrária, bem como a criação de mecanismos de proteção de comunidades tradicionais e populações do campo (Brasil, 1988)

Na última década do século XX, apesar das juventudes rurais ainda permanecerem à margem das políticas públicas, destacam-se nesse período a conquista de algumas políticas a partir da mobilização e pressão da sociedade civil, como por exemplo: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que inclui a parcela das juventudes com idade até 18 anos; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, que possibilitou a expansão da educação superior e técnica para jovens de assentamentos da reforma agrária; e o primeiro Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar voltado para os jovens (Pronaf Jovem), no ano de 1999, que visava destinar crédito para jovens do campo investirem em atividades agrícolas.

O início do século XXI, especialmente a partir de 2003, ano em que pela primeira vez na história do Brasil um governo progressista assumiu a presidência da República, a agenda da juventude passou a integrar o campo das políticas sociais, incorporando a perspectiva do desenvolvimento rural sustentável e a demanda por sucessão geracional no campo. Esse período é marcado pela conquista de diversas políticas públicas e programas governamentais específicos para esse grupo, que passam a ter maior reconhecimento como sujeitos de direito. No Quadro 1, destacam-se, em ordem cronológica, os principais marcos e conquistas a partir de 2003. São

apresentados de forma sintética os objetivos, as formas de acesso e os limites na implementação de cada proposta:

QUADRO 1 - MARCOS POLÍTICOS PARAS AS JUVENTUDES DO CAMPO

(Continua)

Política	Objetivo	Forma de Acesso	Limites na Implementação
Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF/Nossa Primeira Terra – 2003)	Facilitar o acesso de jovens rurais à terra, promovendo a sucessão rural e a geração de renda familiar.	Concessão de créditos subsidiados para compra de terras e investimentos produtivos, por meio de projetos apresentados às unidades estaduais e ao MDA.	Burocracia elevada, exigência de garantias financeiras incompatíveis com a realidade dos jovens e falta de assistência técnica pós-aquisição, o que limitou sua efetividade e alcance social.
Plano Nacional de Juventude (2004)	Definir diretrizes de longo prazo para o desenvolvimento integral da juventude, promovendo direitos, participação social e políticas intersetoriais.	Instrumento de planejamento estratégico, orientando políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal (não era um programa de adesão direta).	Baixa institucionalização e ausência de metas vinculantes, o que dificultou sua execução e continuidade nas mudanças de governo.
Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) – 2005	Criar instâncias permanentes de formulação, articulação e controle social das políticas de juventude.	Participação de representantes governamentais e da sociedade civil, incluindo jovens e movimentos rurais, em espaços deliberativos e consultivos.	Baixa capacidade de execução orçamentária, dependência de outros ministérios para implementação e instabilidade política que afetou a continuidade das ações.
ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005)	Oferecer formação escolar e profissional a jovens agricultores com baixa escolaridade, articulando educação básica e agricultura familiar, sustentabilidade, cidadania e economia solidária.	Parcerias entre o MEC, MDA e secretarias estaduais e municipais de educação, com turmas abertas em comunidades rurais e assentamentos.	Descontinuidade institucional, falta de financiamento estável e limitação na formação e contratação de educadores preparados para atuar com a pedagogia da alternância e a realidade camponesa.
Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT – 2007)	Garantir direitos territoriais, sociais, ambientais e culturais aos povos e comunidades tradicionais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a valorização dos modos de vida locais, incluindo jovens rurais.	Implementação por meio de planos de ação interministeriais, com foco em projetos territoriais, reconhecimento de territórios e programas de fomento sustentável.	Baixa execução orçamentária, lentidão nos processos de reconhecimento e regularização fundiária e falta de articulação entre ministérios, o que restringiu o alcance prático das ações.

(Continua)

Política	Objetivo	Forma de Acesso	Limites na Implementação
1ª Conferência Nacional de Juventude (2008)	Promover um espaço participativo de deliberação e construção de propostas para políticas públicas de juventude, integrando temas como educação, trabalho e território.	Realização de conferências municipais, estaduais e nacional, abertas à participação de jovens, movimentos sociais e gestores públicos.	As propostas aprovadas não tinham caráter vinculante, e houve baixa efetividade na incorporação das demandas rurais nas políticas federais após o evento.
2ª Conferência Nacional de Juventude (2011)	Consolidar a participação juvenil e atualizar as diretrizes para as políticas públicas, fortalecendo o protagonismo da juventude rural e dos povos do campo.	Processos de conferências em níveis locais e estaduais, culminando em encontro nacional com representantes eleitos.	Embora tenha ampliado a visibilidade da juventude rural, poucas propostas foram efetivamente implementadas, devido à fragmentação institucional e descontinuidade de programas entre gestões.
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO – 2012)	Ampliar e qualificar a oferta da educação do campo, com foco em infraestrutura escolar, formação de professores, material didático contextualizado e transporte escolar.	Execução por convênios entre o MEC e as redes estaduais e municipais, com repasses via FNDE e adesão voluntária dos entes federativos.	Descontinuidade após 2016, cortes orçamentários e fragilidade institucional na articulação entre as secretarias de educação, o que comprometeu a continuidade das ações e a formação docente específica.
Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013)	Estabelecer um marco legal para os direitos da juventude (15 a 29 anos), garantindo acesso a políticas públicas de educação, trabalho, cultura, participação social e sustentabilidade.	Regulamentação de direitos universais e políticas específicas, aplicadas por meio de programas federais, estaduais e municipais voltados aos diferentes segmentos juvenis, incluindo jovens rurais.	Baixa efetividade prática das medidas previstas, ausência de orçamento próprio e fraca articulação interministerial, o que impediu a concretização de muitos direitos previstos na lei.
Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE – 2013)	Criar uma estrutura de governança federativa para integrar e coordenar as políticas públicas de juventude nos níveis nacional, estadual e municipal.	Adesão voluntária de estados e municípios, com a criação de conselhos e coordenadorias de juventude, articulados à Secretaria Nacional de Juventude.	Implementação desigual entre estados e municípios, falta de recursos para estruturação local e baixa institucionalização do sistema, resultando em fragilidade da coordenação nacional.

(Conclusão)

Política	Objetivo	Forma de Acesso	Limites na Implementação
3ª Conferência Nacional de Juventude (2015)	Atualizar e consolidar diretrizes para o Plano Nacional de Juventude, promovendo o debate sobre inclusão social, sustentabilidade e protagonismo juvenil.	Realização de conferências municipais, estaduais e nacional, com ampla participação de jovens de diferentes segmentos, incluindo juventude rural e povos tradicionais.	Apesar da participação expressiva, poucas propostas foram transformadas em políticas efetivas, devido à instabilidade política e ao início do processo de descontinuidade institucional das políticas de juventude após 2016.
Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016)	Promover a permanência dos jovens no campo por meio de políticas articuladas de acesso à terra, crédito, assistência técnica, educação e cultura, valorizando a agricultura familiar e a sucessão rural.	Planejado como política interministerial (MDA, MEC, MDS, SNJ), com programas e linhas de financiamento específicos para jovens agricultores e educadores do campo.	Nunca foi implementado de fato, por falta de regulamentação e recursos; foi extinto em 2021 por decreto presidencial, simbolizando o retrocesso nas políticas voltadas à juventude rural.

Fonte: Elaboração próprio autor

O programa Nacional de Crédito Fundiário – Nossa Primeira Terra, (2003), inaugurou uma política voltada ao acesso de jovens à terra, reconhecendo o papel estratégico da juventude para reprodução da agricultura familiar. Entretanto, a burocratização e a escassa assistência técnica limitaram seu alcance social. No mesmo período, o Plano Nacional de Juventude (2004) buscou orientar ações intersetoriais e de longo prazo, mas enfrentou baixa institucionalização e ausência de metas concretas, resultando em pouca efetividade (Clementino; Cordeiro, 2013).

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT, 2007) ampliou o olhar sobre os sujeitos do campo, ao reconhecer a diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo. Ainda assim, o alcance da política foi reduzido pela baixa execução orçamentária e pela morosidade nos processos de regularização fundiária. As Conferências Nacionais de Juventude – realizadas em 2008, 2011, 2015 – foram importante espaços de participação social, e deliberação política, onde as juventudes rurais consolidaram sua presença, pautando nacionalmente temas como a sucessão rural, educação do campo e acesso à terra. Contudo, as deliberações dessas conferências tiveram caráter consultivo, o que restringiu sua tradução em ações efetivas (Jadejiski, 2024).

O programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012) marcou um importante avanço ao destinar recursos específicos para infraestrutura, transporte escolar e formação docente nas escolas do campo, reafirmando o direito à educação contextualizada (retomaremos a análise sobre esse programa no capítulo 2). Porém, a falta de continuidade após 2016 e os cortes orçamentários comprometeram sua efetividade. Já o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que é considerado o principal marco nas políticas públicas para os/as jovens brasileiros, representa a consolidação dos jovens, entre 15 e 29 anos, como sujeitos de direitos. O documento estabelece diretrizes para implementação de políticas públicas, nas áreas da educação e profissionalização; trabalho e renda, saúde e bem-estar, participação social e política, território e mobilidade, cultura, lazer e desporto, direito à comunicação e liberdade de expressão, sustentabilidade e meio ambiente e, por fim, segurança pública e acesso à justiça (Brasil, 2013)

Outro ponto importante estabelecido no estatuto foi a criação do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), destinado integrar os distintos entes federados - municípios, Estados e federação, na implementação e planejamento de programas e políticas públicas para as juventudes. Ambos, no entretanto, sofreram com a fragilidade institucional e ausência de mecanismos de execução nos níveis locais (Jadejiski, 2024).

Por fim, o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, publicado em 2016, sintetizou as principais reivindicações históricas dos jovens, a partir das demandas apresentadas nas conferências nacionais de juventudes, propondo ações integradas de acesso à terra, crédito, assistência técnica e educação. No entanto, sua implementação nunca ocorreu, uma vez que, no mesmo ano, em função da desestruturação das políticas rurais, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) foi extinto, resultando no arquivamento inicial do Plano e extinção formal em 2021. O que representou um retrocesso no reconhecimento da juventude rural como sujeitos de direito.

A partir de 2017, houve um gradativo enfraquecimento das políticas públicas para a juventude, de forma geral, devido a mudanças na orientação política do governo federal, que promoveu cortes orçamentários e redução do espaço de participação dos movimentos sociais. Somente a partir de 2023, com o retorno do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, é que foram também retomadas as pautas direcionadas às juventudes. A partir da realização da 4ª Conferência

Nacional de Juventude, em 2023, em Brasília, se articulou a reestruturação da Secretaria Nacional da Juventude, o fortalecimento do Conselho Nacional da Juventude e a reconstrução do plano nacional de juventude.

O Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, foi retomado e lançado em dezembro de 2024, sendo o instrumento político mais recente que versa sobre os direitos das juventudes. Ele encaminha ações para resolução das principais pautas desses sujeitos, entre elas destaca-se especialmente a sucessão rural. Essa política representa um esforço governamental para fortalecer a permanência dos jovens no campo e tem como objetivos garantir acesso à terra, moradia, educação, saúde, lazer e conectividade, promovendo a permanência no campo e a sucessão familiar.

Entre os eixos estruturantes do plano estão: Terra e Território, visa garantir acesso à terra e regularização fundiária para jovens agricultores; Inclusão Produtiva, busca fortalecer o cooperativismo, acesso a crédito e a mercados; Trabalho e Renda, com o intuito de incentivar a inovação e sustentabilidade no campo; Educação no Campo, determina apoiar a permanência dos jovens no ensino superior e técnico; Qualidade de Vida, com objetivo de melhorar infraestrutura e acesso a serviços essenciais; e Participação e Democracia, com foco no protagonismo político da juventude rural (Brasil, 2024).

A sucessão rural é um dos principais desafios da atualidade para o estado brasileiro que está diretamente relacionado com ineficácia das políticas públicas de equacionar as demandas das juventudes do campo, situação que muitas vezes acaba provocando a decisão de migrar do campo. Segundo o próprio Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural:

Viver no campo (...) significa enfrentar a ausência de políticas públicas apropriadas e contextualizadas, a exploração intensiva de diferentes tipos de bens e recursos naturais nos territórios e viver em meio a conflitos do campo. Esse conjunto de situações influencia a decisão de viver no campo, donde a sucessão rural pode ser considerada um dos principais desafios na atualidade para o Estado Brasileiro Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (Brasil, 2024, p 4).

Em síntese, os marcos legais analisados representam um processo de avanço normativo simbólico na visibilidade das juventudes do campo, com a incorporação de temas como a educação, trabalho, cultura e sucessão rural à agenda pública. No entanto, persistem limites estruturais, como a fragmentação das políticas públicas, a descontinuidade institucional, o precário orçamento e a distância entre a formulação

e a materialização de ações efetivas. Assim, embora nas últimas duas décadas tenha se consolidado marcos de reconhecimento político das juventudes rurais, as políticas implementadas ainda carecem de maior estabilidade, territorialização, e incidência nos processos de desenvolvimento do campo, para que possam contribuir efetivamente para a permanência e o protagonismo das juventudes camponesas em seus territórios.

Por fim, diante da histórica exclusão social e da escassez e alcance das políticas públicas para as juventudes do campo, esses sujeitos acabam tendo seus campos de possibilidades restritos e, em consequência, têm também os projetos de vida afetados por essa condição. Utilizaremos os projetos de vida das juventudes do campo como uma subcategoria de análise das juventudes do campo, para isso, iremos na próxima seção discorrer teoricamente sobre essa subcategoria.

1.4. PROJETOS DE VIDA E CAMPO DE POSSIBILIDADES

A subcategoria projetos de vida das juventudes do campo constitui um eixo central analítico nesta pesquisa, ao permitir compreender as múltiplas dimensões que orientam as escolhas, expectativas, e trajetórias dos jovens do campo. Ao assumir essa perspectiva, busca-se reconhecer o jovem como sujeito ativo e interlocutor da sua própria experiência, cuja narrativa é fundamental para análise das práticas formativas e das relações estabelecidas com o território. Assim, a ênfase nos projetos de vida expressa a opção metodológica e política desta investigação, que pretende compreender as juventudes do campo não apenas como alvo de políticas públicas, mas como protagonistas na construção de sentidos e possibilidades de futuro.

A capacidade de projetar é uma característica inerente ao ser humano, projetar é idealizar ações para que se alcance uma determinada condição futura, enquanto vivemos estamos realizando e construindo projetos o tempo todo, os projetos materializam as experiências humanas que foram idealizadas previamente (Velho, 1999). Os projetos são idealizados a partir de valores, individuais ou coletivos, que orientam as formas de perceber o mundo em um determinado contexto.

Os projetos de vida são amplamente abordados, em distintas áreas, como educação, sociologia e psicologia, sendo conceituado como um conjunto de metas e estratégias, construídas ao longo do tempo, visando um objetivo de vida de longo prazo, que orienta a trajetória pessoal e profissional (Souza; Doula; Carmos, 2016).

Projeto de vida é uma (sub) categoria que contempla a dinâmica sócio-histórica e o movimento de construção das identidades (Ciampa, 1987). Nesse sentido, a elaboração de um projeto de vida, assim como a construção das identidades, depende do contexto socioeconômico e cultural, no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Portanto, as experiências vividas é que constroem no imaginário dos sujeitos as possibilidades de futuros possíveis, dessa forma, existe um campo de possibilidades que está limitado por essas experiências.

Para os jovens do campo, como trouxemos anteriormente, o contexto sociocultural de construção das identidades e, portanto, dos projetos de vida, é marcado por aspectos subjetivos e simbólicos, mas também por questões materiais, como, por exemplo, a limitação de oportunidades de trabalho e educação.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento ao território camponês e a consequente afirmação da identidade de jovem do campo transcorre em um contexto marcado por contradições. O modelo hegemônico de desenvolvimento do campo, sob a ótica do capital, direcionado ao agronegócio, promove uma verdadeira disputa em torno das identidades desses sujeitos, que acabam tendo, em muitos casos, como elemento central de seus projetos de vida, a decisão entre permanecer ou sair do campo ou, em outros casos, a necessidade de reinventar suas formas de pertencimento ao território, em uma dinâmica cada vez mais integrada entre o rural e o urbano.

Para Velho (1999), o projeto é construído com frequência dentro do âmbito familiar, delimitado pelo campo social e estruturado pela sociedade mais ampla. Portanto, ao materializar a construção de projetos de vida, o jovem, ao mesmo tempo que reflete sobre sua condição e situações vividas, também reflete sobre possibilidades de ação, a partir das experiências apreendidas.

Campo de possibilidades é um conceito que acompanha a categoria projetos de vida e que se fundamenta na ideia de que, a depender do contexto sociocultural e econômico em que os sujeitos estão inseridos, diferentes são as possibilidades de projetos de vida que podem se materializar Carneiro, 1998; 2005. Conforme destaca Lahire (2002), os projetos individuais são formulados dentro de um campo de possibilidades sociais, delimitado pelas condições objetivas e pelas experiências incorporadas pelos sujeitos ao longo da vida.

Ao considerar as juventudes do campo que vivem sob condições de vulnerabilidade socioeconômica, observa-se que o campo de possibilidades para a construção de seus projetos de vida se apresenta significativamente limitado. As restrições materiais, como a escassez de recursos financeiros, o difícil acesso à terra, à educação de qualidade e às políticas públicas específicas, condicionam os horizontes de escolha e de projetos de futuro (Dayrell, 2007; Lahire, 2002). De acordo com dados do Censo de 2022 (IBGE, 2022), a juventude em áreas rurais enfrenta maiores índices de pobreza se comparado à juventude urbana, o que impacta na sua capacidade de realizar sonhos pessoais e coletivos, afetando os projetos de vida.

Por outro lado, as juventudes oriundas das classes médias e altas, dispõem de um campo de possibilidades ampliado, sustentado pelo acesso a capitais econômicos, culturais e simbólicos (Bourdieu, 1983), o que lhes permite diversificar suas escolhas e traçar trajetórias formativas e profissionais mais autônomas. Além das desigualdades materiais, é necessário compreender que os marcadores sociais da diferença, como gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, também operam como dimensões estruturantes das desigualdades, reforçando as restrições de mobilidade social e de reconhecimento simbólico, especialmente de mulheres população negras e indígenas (Davis, 2016; Hooks, 2019).

Assim, compreender os projetos de vida das juventudes do campo implica considerar o modo como as estruturas sociais e as experiências históricas produzem diferentes campos de possibilidades, onde o sonho e o desejo se entrelaçam às condições concretas de existência, definindo os limites e as possibilidades de ser jovem do campo.

Para esta pesquisa considera-se *Projeto de vida* segundo Schutz (1979) *apud* Leão; Dayrell; Reis (2011):

é uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os campos de possibilidades para os projetos de vida da juventude são delimitados pelo contexto sociocultural e econômico em que vivenciam suas experiências de vida. Nesse sentido, o projeto de vida possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1071).

Dayrell (1999) nos diz que a construção de projetos de vida e de identidades é feita de acordo com as relações que cada indivíduo estabelece com o mundo e com

os outros sujeitos. Portanto, os projetos de vida das *juventudes do campo* possibilitam revelar os significados atribuídos às experiências vividas, alinhando-se aos objetivos desta proposta. É possível inferir sobre a relação que os jovens estabelecem entre os projetos de vida e as contribuições da escola e da família para sua materialização, uma vez que a família e a escola ocupam centralidade nos processos de constituição das identidades juvenis.

Os projetos de vida são construções individuais, até por isso uma categoria adequada para possibilitar a interlocução e protagonismo aos sujeitos pesquisados, mas apesar de ser uma construção individual, onde os sujeitos fazem escolhas dentro do campo de possibilidades que possuem, é também uma escolha realizada em interação com outros sujeitos, o indivíduo constantemente está em negociação com família, com a escola, com sua subjetividade e com os demais atores envolvidos em seu contexto, de acordo com Velho (1999):

[...] o projeto é um instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim, ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo (Velho, 1999, p. 103).

Nesse sentido, a compreensão dos projetos de vida das *juventudes do campo* implica reconhecer que suas aspirações e escolhas são produzidas em meio a um campo de possibilidades delimitado por condições econômicas, sociais e simbólicas (Lahire, 2002). Apesar de elaborados intimamente, não se reduzem a planos individuais de futuro, pois expressam um conjunto de aspirações socialmente construídas, atravessadas por experiências familiares, escolares e territoriais. No contexto rural, as desigualdades estruturais, como as dificuldades de acesso à terra, à educação e ao trabalho, impõem restrições concretas ao horizonte de possibilidades, conformando modos de projetar a vida e permanência no campo (Carneiro, 2005; Dayrell, 2007).

É nesse contexto que a Educação do Campo emerge como um espaço de formação que capaz de ampliar o campo de possibilidades das *juventudes do campo*, ao articular os saberes locais às práticas educativas contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento territorial (Caldart, 2004). A perspectiva da Educação do Campo de valorização dos sujeitos do campo, de suas culturas e modos de vida, permite que o processo formativo vá além da mera transmissão de

conhecimento, mas como reconhecimento dos jovens do campo como sujeitos históricos e portadores de projetos próprios.

No âmbito da pedagogia da alternância, essa perspectiva se concretiza por meio de instrumentos pedagógicos que buscam integrar o espaço escolar e o espaço familiar e comunitário, entre os quais se destaca o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). O PPJ constitui um dispositivo de mediação entre a formação e o projeto de vida, possibilitando que os jovens reflitam criticamente sobre suas trajetórias, identifiquem possibilidades locais e planejem intervenções no território (Gimonet, 2007).

Enquanto o conceito de projeto de vida enfatiza o processo de construção subjetiva do futuro, o PPJ operacionaliza essa reflexão em uma dimensão pedagógica e coletiva, ao transformar o desejo e o sonho em um projeto de ação possível dentro do contexto social em que o jovem está inserido. Nesta perspectiva, a escola torna-se um espaço de elaboração e acompanhamento desses projetos, promovendo aprendizagens que integram múltiplas dimensões, como a técnica, cidadã e ética. O PPJ permite que o jovem se reconheça como protagonista do seu processo formativo, articulando seu percurso escolar aos desafios do meio em que vive.

Assim, o PPJ pode ser compreendido como um instrumento pedagógico que materializa a categoria analítica projetos de vida, pois fomenta, por meio de processos educativos, a reflexão do jovem sobre seus campos de possibilidades. Ao criar a oportunidade de construção de trajetórias baseadas na realidade concreta, mas também abertas à transformação, o instrumento contribui para ampliar o horizonte de futuros possíveis das juventudes camponesas, reforçando a educação do campo como um espaço de emancipação, pertencimento e fortalecimento territorial.

É fundamental compreendermos que é a partir das tensões e contradições inerentes ao território camponês que os projetos de vida são elaborados e constantemente reelaborados, à medida que vão se transformando e amadurecendo os próprios indivíduos ou mesmo a partir de mudanças no campo de possibilidades desses sujeitos. Nesse sentido, os projetos de vida são dinâmicos e se alteram no movimento do fluir da vida.

O conceito de projeto de vida importa, dessa forma, no sentido de contribuir para a compreensão da configuração dos objetivos de vida e do processo de construção das identidades das *juventudes do campo*, levando-se em conta a possível relação desses com o campo social experienciado, sobretudo, no caso específico

desta pesquisa, no tocante às práticas pedagógicas da Educação do Campo e da Agroecologia, que são duas categorias centrais nesta proposta e que serão abordadas com profundidade no próximo capítulo.

CAPITULO 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

A Educação do Campo é fruto de um processo histórico de lutas contra as opressões impostas pelo modelo hegemônico de desenvolvimento agrário, vigente desde o período colonial. Esse modelo se estabeleceu a partir da concentração fundiária, exploração da mão de obra camponesa e negação de direitos sociais, como o acesso à educação contextualizada (Santos, 2017).

O modelo da educação rural se estabeleceu no Brasil tendo em vistas perpetuar os privilégios das elites, por meio de processos educativos deslocados da realidade rural, com uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, desconsiderando os saberes tradicionais camponeses, voltados exclusivamente à formação básica e técnica de trabalhadores rurais, visando a manutenção do modelo agrícola hegemônico (Ribeiro, 2015).

Nesse contexto, a educação do campo emerge como movimento social e político que reivindica uma educação libertadora (Freire, 1996), crítica e comprometida com o desenvolvimento do território camponês enquanto espaço de vida, cultura e produção de saberes (Caldart, 2012). É por meio dessa perspectiva que se desenvolve a pedagogia da alternância no Brasil, especialmente a partir dos Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

A proposta da pedagogia da alternância desenvolve-se na articulação entre prática e teoria, valorizando os saberes tradicionais camponeses como ponto de partida para construção do conhecimento (Begnami, 2019). Alternando entre o ambiente escolar e o contexto comunitário, as práticas pedagógicas têm como objetivo propiciar o protagonismo dos sujeitos e a construção de soluções para os problemas do território. A experiência dos CEFFAs e da pedagogia da alternância, articuladas aos movimentos sociais de luta por reforma agrária e à agroecologia, estabeleceu-se como uma importante estratégia para o projeto camponês de desenvolvimento territorial (Caldart, 2016).

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo analisar a construção histórica do movimento da Educação do Campo, seus fundamentos políticos e pedagógicos e sua articulação com a agroecologia, com ênfase na experiência desenvolvida pelos CEFFAs. Para isso, contextualiza-se o desenvolvimento da educação rural no Brasil desde o período colonial, passando pela análise do paradigma do capitalismo agrário, pela emergência dos movimentos sociais

e pelo surgimento da educação do campo, até alcançar à sistematização da pedagogia da alternância e sua articulação com a agroecologia. Ao final, busca-se aprofundar na análise dos desafios e potencialidades dessa proposta no enfrentamento ao modelo hegemônico de desenvolvimento agrário, especialmente na Zona da Mata mineira.

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desde o período colonial, a educação brasileira foi estruturada para atender aos interesses das elites. O primeiro modelo educacional foi conduzido pelos jesuítas, com o objetivo de ensinar técnicas agrícolas aos povos indígenas, ao mesmo tempo em que promoviam sua catequização e submissão aos valores da Coroa portuguesa (Molina, 2019).

Durante o período imperial (1822-1889), a primeira lei educacional brasileira, publicada em 1827, estabeleceu que todas as vilas e cidades populosas deveriam possuir escolas de primeiras letras (Ferreira e Brandão, 2011). Sem qualquer menção ao meio rural, a educação permaneceu restrita às elites, enquanto a maioria da população continuava analfabeta e sem acesso à escola, perpetuando a estrutura latifundiária vigente desde o período colonial (Molina, 2019).

Destaca-se ainda, no regime imperial, a publicação da Lei de Terras, em 1850, com o objetivo de regular a posse da terra. Essa medida restringiu o acesso dos camponeses à propriedade e reforçou sua exclusão social e educacional (Cardoso Filho e Silva, 2017).

Com a proclamação da República, em 1889, um ano após a abolição da escravidão, inicia-se uma nova fase política e econômica. Apesar da manutenção da economia baseada no latifúndio, com o predomínio da agricultura cafeeira, inicia-se também, um processo de urbanização das cidades e de impulsionamento do desenvolvimento industrial, inspirado no modelo de vida europeu (Cardoso Filho e Silva, 2017).

Nesse novo cenário político e econômico, ocorrem também mudanças no campo educacional. Surgem as primeiras escolas agrícolas do Brasil, a maioria destinadas a formação de agrônomos ou técnicos para gestão de fazendas e, algumas, destinadas a ex-escravizados, visando disciplinar a nova classe de trabalhadores livres e garantir a manutenção do latifúndio (Molina, 2019).

A primeira Constituição brasileira, publicada em 1891, determinava o ensino primário gratuito, porém não obrigatório, perpetuando a exclusão histórica dos trabalhadores rurais do sistema educacional (Cardoso Filho e Silva, 2017). Confirmando esse cenário de exclusão, o Anuário Estatístico do Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estatística, realizado em 1900, aponta que 75% da população era analfabeta, sendo a maioria composta por camponeses (Ferreira e Brandão, 2011).

Esse cenário de exclusão educacional e social dos camponeses, no início da República no Brasil, fez surgir os primeiros movimentos populares de reivindicação por melhores condições de vida, acesso à terra, educação e direitos civis. Destacam-se as revoltas de Canudos (1893) e Contestado (1912), que foram duramente reprimidas, revelando um cenário de intensificação dos conflitos e insatisfação com as políticas governamentais (Cardoso Filho e Silva, 2017). Ainda, no início do século XX, através de movimentos grevistas, nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, o proletariado urbano composto em sua maioria por trabalhadores imigrantes, passa a reivindicar direitos, contestando as condições de trabalho, educação e o elevado custo de vida (Gohn, 1995; Riberio, 2015; Maia, 1982).

Diante da instabilidade social da época, ocorreu o aumento do fluxo migratório de camponeses para cidades, atraídos pela industrialização. Esse processo gerou desafios sociais significativos, por um lado pelo esvaziamento do campo e, por outro, a falta de estrutura urbana para comportar o crescimento populacional (Barreiro, 2010).

Em 1930, o cenário de crise econômica, a eclosão de revoltas populares e o agravamento de conflitos políticos, levaram Getúlio Vargas a assumir o governo após um movimento armado, impedindo a posse do presidente eleito, colocando fim à chamada República Velha e promovendo uma série de medidas “modernizantes”, entre elas reformas trabalhistas, industriais e educacionais (Cardoso Filho e Silva, 2017).

Entre as reformas implementadas, destaca-se a Constituição de 1934 que reconheceu os sindicatos, criou a Justiça do Trabalho e a Justiça Eleitoral. Além disso, pela primeira vez, a educação rural foi mencionada como um direito. A legislação determinava que 20% do orçamento da união destinado à educação deveria ser aplicado na educação rural, com objetivo de fixar o homem no campo para o trabalho agrícola (Ferreira e Brandão, 2011)

Nesse período, ganha força uma corrente política voltada à educação dos camponeses, denominada ruralismo pedagógico, que tinha como objetivo fixar os trabalhadores rurais no campo e evitar o aumento populacional nos centros urbanos, em decorrência das intensas migrações oriundas de regiões rurais, principalmente do Norte e Nordeste, impulsionadas pela crescente industrialização dos grandes centros (Prado, 1995).

O ruralismo pedagógico propunha a criação de escolas adaptadas às condições rurais, ensinando além de conteúdos básicos, conteúdos práticos de agricultura, pecuária e economia doméstica, e enfatizando valores como disciplina, trabalho e organização da vida rural (Barreiro, 2010).

A educação rural ganha importância no cenário político com a constituição do Estado Novo, em 1937, que estabeleceu um regime ditatorial após um golpe de Estado instaurado por Getúlio Vargas. No entanto, essa valorização não ocorreu como um direito, mas sim com viés mais ideológico, associado a questões morais, cívicas, à disciplina e a ordem, contribuindo para perpetuação da dicotomia entre campo e cidade crescente nesse período. Esse modelo reforçava que a população do campo deveria permanecer no campo, conformar-se com sua posição social e econômica e não buscar ascensão social nas cidades (Prado, 1995; Maia, 1982).

Com o fim do Estado Novo, após a renúncia de Getúlio Vargas, e diante do contexto internacional pós-guerra, emerge o período conhecido como Nacional-Desenvolvimentista. Nesse modelo retoma-se a ideia de democracia e desenvolvimento, com foco na industrialização, modernização e crescimento econômico acelerado, com investimentos tanto no campo, quanto nas cidades (Gohn, 1995).

Entre as heranças da Segunda Guerra Mundial e do governo Vargas, destacam-se a intensificação da cooperação internacional com os Estados Unidos e o desenvolvimento de uma complexa legislação social, que elevou a classe trabalhadora à agente político relevante (Ribeiro, 2015).

Inaugurando essa influência permanente dos Estados Unidos no período pós-guerra, é fundado, em 1942, o *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), responsável pela organização do primeiro programa de assistência técnica e educação rural brasileiro. Essa organização reforça o modelo capitalista de desenvolvimento agrícola, visando modernizar a agricultura, fixar os agricultores na terra e gerar a dependência dos produtos, insumos e maquinaria próprios do modelo agrícola norte-americano,

que posteriormente ficou internacionalmente conhecido como Revolução Verde. (Riberio, 2015).

Na década de 1950, diversas ações foram estabelecidas visando a integração do meio rural ao crescimento do país, todas sob forte influência norte-americana, entre eles o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Essas iniciativas buscavam fixar os trabalhadores no campo, capacitá-los tecnicamente e oferecer assistência médica, sem, contudo, alterar as estruturas fundiárias (Barreiro, 2010).

A política de dominação e controle adotada pelos Estados Unidos sobre os países da América Latina, desde 1930, e fortalecida pelas relações de cooperação estabelecidas durante a Segunda Guerra Mundial, passou a ser criticada por organizações sindicais, operárias e camponesas que estavam se (re)estabelecendo após a ditadura do Estado Novo (Riberio, 2015).

A essa conjuntura pode ser atribuída a origem de muitos movimentos sociais, com destaque para os movimentos por reformas de base na educação, tendo em vista o contexto de desqualificação dos trabalhadores (Gohn, 1995). É nesse período que se estabelecem as raízes do movimento da Educação do Campo, com destaque para as Ligas Camponesas organizadas por trabalhadores rurais, que, em 1955, se configuram como o primeiro movimento a articular as reivindicações por reforma agrária com a educação popular. (Viero e Medeiros, 2018; Correia de Andrade, 1986)

No início da década de 1960, com apoio da Igreja Católica surge o Movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como referência os pensamentos de Paulo Freire. Esses pensamentos buscavam, através da educação popular, utilizar a alfabetização como instrumento de conscientização política, ensinando aos trabalhadores rurais sobre seus direitos e participação social (Riberio, 2015).

A partir desse movimento, ocorre a organização e institucionalização do sindicalismo no campo, com a publicação da Lei de Regulamentação Sindical rural e a criação da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em 1963. Com isso, a reforma agrária passa a ser tema central no debate político da época (Begnami, 2019; Soares do Bem, 2006).

O período de 1945 a 1964 foi importante para a organização dos movimentos sociais no Brasil (Gohn, 1995). Nesse contexto, fortaleceram-se as lutas camponesas, operárias e o movimento estudantil, que se tornaram atores sociais e políticos

relevantes. A pressão popular levou à aprovação do Estatuto da Terra (Lei 4.504/1964), considerado a primeira lei da reforma agrária no Brasil (Begnami, 2019).

Entretanto, a pressão por reforma agrária, a polarização política e o temor ao comunismo geraram forte oposição da elite agrária da época, levando ao golpe militar de 1964, que criminalizou os movimentos sociais e provocou forte repressão às mobilizações populares nas décadas seguintes (Soares do Bem 2006).

Durante o governo militar, a política de desenvolvimento rural passou por mudanças significativas. Intensificou-se o processo de modernização agrícola, através da introdução do pacote tecnológico da Revolução Verde, o que provocou grande concentração de terras, subordinando a agricultura à indústria e resultando em um êxodo rural significativo devido ao agravamento das desigualdades sociais no campo (Navarro, 2001).

Ao longo da primeira década do regime militar, o Brasil vivenciou o chamado 'milagre econômico', período marcado por acelerado crescimento. No entanto, esse crescimento foi altamente excludente e dependente de investimentos estrangeiros, o que resultou um expressivo endividamento externo. Na década seguinte, a economia entrou em recessão, com inflação elevada, aumento do desemprego e queda no poder de compra da população, o que gerou grande insatisfação popular com o governo (Navarro, 2001).

Apesar da intensa repressão durante o regime ditatorial, os movimentos sociais resistiram e continuaram lutando por direitos. Uma frente popular mobilizou-se em torno do emergente movimento democrático e passou a encaminhar propostas de mudança social para o país (Gohn, 1995). Somam-se a essa conjuntura de crise econômica, as críticas de organismos internacionais contra à violação de direitos humanos (Soares do Bem 2006).

Na década de 1970, os setores progressistas da Igreja Católica, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e do movimento da Teologia da Libertação, passaram a apoiar as lutas camponesas, denunciando as injustiças do regime autoritário. Nesse período é criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e surgem as primeiras EFAs, baseadas na pedagogia da alternância, como alternativa à educação rural tradicional (Queiroz, 2011).

A instabilidade econômica e a pressão social impulsionaram a reabertura democrática através de negociações com os militares, que buscaram uma transição gradual e controlada regime (Navarro, 2001). Ainda de acordo com Navarro (2001),

entre as medidas adotadas nos anos finais do regime militar, estão a Lei da Anistia, que, por um lado permitiu o retorno de exilados políticos e, por outro, garantiu a impunidade dos militares envolvidos em crimes durante a ditadura.

Destacam-se ainda, nesse contexto, a recuperação da liberdade de expressão e a rearticulação da imprensa, a retomada dos partidos políticos, dos movimentos sociais e dos sindicatos. Com destaque para o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Partido dos Trabalhadores (PT), reforçando as pautas dos direitos sociais, da reforma agrária e da educação (Molina, 2019).

Em 1985, após 21 anos de ditadura militar, José Sarney assumiu a Presidência da República e convocou uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição Federal, marcando a retomada do regime democrático (Navarro, 2001; Soares do Bem 2006; Gohn, 1995).

A nova Constituição Federal de 1988 estabeleceu o Brasil como um Estado Democrático de Direito, reconhecendo uma série de direitos civis, sociais e trabalhistas, como o direito ao voto para população a partir dos 16 anos; o acesso à educação gratuita para toda população, inclusive a rural; a reforma agrária como essencial para o desenvolvimento rural; a liberdade de imprensa e o direito à greve; a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o direito à organização sindical e a criação de partidos políticos, entre outros (Soares do Bem, 2006).

Nesse contexto, o MST, como parte da estratégia da luta por reforma agrária e educação, cria diversas escolas em assentamentos e acampamentos, visando promover uma educação libertadora e comprometida com a transformação social, respeitando a cultura, os saberes e as necessidades dos camponeses, tendo como referência central os princípios da educação popular de Paulo Freire (Viero e Medeiros, 2018).

Na década de 1990, apesar da eleição de governos de direita e da conjuntura de significativa crise econômica, os movimentos sociais camponeses vão se fortalecendo e passam a pressionar o Estado por políticas voltadas à educação. Uma conquista que representa o início dos avanços legais para Educação do Campo, é a publicação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), de 1996, que inclui a necessidade de adaptação do currículo e calendário escolar à realidade rural (Ferreira e Brandão, 2011).

Ainda no contexto de organização da luta pela educação, é realizada a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998, evento que é considerado como a certidão de nascimento do Movimento da Educação do Campo, pois marca a transição da ideia de educação rural para a de educação do campo. (Cardoso Filho e Silva, 2017)

O termo “Educação do Campo”, em substituição a “Educação Rural”, tem a intencionalidade de ressaltar a importância do projeto político e pedagógico vinculado ao mundo do trabalho camponês, ou seja, ao território camponês entendido como lugar de reprodução da vida, de produção de cultura e de produção de conhecimento, enfatizando o protagonismo dos camponeses na construção de um modelo educacional próprio (Caldart, 2009; 2012).

Dessa forma, essa proposta educacional rompe com o modelo tradicional de educação rural, historicamente associado aos interesses das elites agrárias, buscando garantir uma abordagem inovadora, que coloca os trabalhadores rurais como protagonistas e valoriza uma concepção de educação contextualizada (Ribeiro, 2015).

Além disso, outro importante avanço para Educação do Campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, que garantiu recursos para a formação de professores e a criação de escolas em assentamentos de reforma agrária, com vistas à alfabetização de jovens e adultos do campo, em parceria com universidades públicas (Santos, 2017)

Apesar das importantes conquistas do movimento da Educação do Campo ao longo da última década do século XX, verificou-se também o avanço de diversos desafios, como o fortalecimento do neoliberalismo, a privatização de empresas estatais, grandes cortes orçamentários na educação e em políticas sociais, o fechamento expressivo de escolas do campo em decorrência da política de nucleação, a expansão do agronegócio e a permanência do fluxo migratório (Molina e Freitas, 2011).

Esse contexto de antagonismos, estruturado ao longo do século XX, avançou também ao longo do século XXI, evidenciando a presença de dois projetos de campo e sociedade contraditórios. De um lado, o projeto de desenvolvimento territorial camponês, protagonizado pelos movimentos sociais e, de outro, o projeto hegemônico de organização da agricultura, baseado no agronegócio (Molina et al., 2022).

No início do século XXI, pela primeira vez na história do Brasil, é eleito um governo alinhado com a pauta dos trabalhadores. Em 2003, assume a Presidência da República o governo do PT, criando um ambiente mais sensível às pautas dos movimentos sociais, entre elas a Educação do Campo. Apesar disso, continua existindo, de forma hegemônica, o projeto capitalista de agricultura, baseado no latifúndio, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos e aliado à devastação ambiental.

Diante de um governo receptivo às demandas populares, os movimentos sociais camponeses intensificaram a pressão por uma Educação do Campo que alinhada aos modos de vida camponês. Nesse sentido, é realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo, ampliando o debate sobre as políticas educacionais voltadas às populações do campo, o que levou o Ministério da Educação (MEC) a publicar o documento "Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo", no ano de 2005 (Queiroz, 2005).

Em 2006 e 2008, foram estabelecidas duas resoluções do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 1/2006 e CNE/CEB nº 2/2008, que tratavam das diretrizes operacionais para Educação Básica de Escolas do Campo: os pareceres, que reconhecem, respectivamente, a pedagogia da alternância utilizada nas escolas do campo e a necessidade de um currículo adequado à realidade do campo (Molina e Freitas, 2011).

Uma das políticas mais expressivas conquistadas na luta da Educação do Campo foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007 e ampliado posteriormente por meio de editais do MEC em 2008, 2009 e 2012 (Molina et al., 2022). O PROCAMPO tem como objetivo formar professores para atuar nas escolas do campo, tendo em vista a oferta de uma educação contextualizada e voltada à realidade do campo, por meio de processos ancorados na Pedagogia da Alternância, com formação por áreas de conhecimento e participação ativa dos movimentos sociais (Santos e Silva, 2016).

As Licenciaturas em Educação do Campo, que dão materialidade ao PROCAMPO, têm se mostrado muito relevantes na perspectiva da garantia do direito universal à educação através da expansão da educação superior, mas também pelo impacto territorial a partir da atuação dos egressos uma vez que têm contribuído para manutenção e fortalecimento dos movimentos sociais e para qualificação das práticas

educativas locais, revelando resultados expressivos tanto dentro das universidades quanto nos territórios camponeses (Molina et al., 2022; Molina, 2017).

Após anos de reivindicações dos movimentos sociais, a promulgação do Decreto nº 7.352/2010, em 4 de novembro de 2010, consolidou a educação do campo como Política Nacional Permanente e institucionalizou o PRONERA. A Política Nacional de Educação do Campo determina que a União, em colaboração com estados e municípios, amplie e qualifique a oferta da educação básica e superior para às populações do campo (Brasil, 2010)

Conforme Munarim (2011), o Decreto nº 7.352/2010 representou um grande avanço para a Educação do Campo, pois consolidou conquistas dos movimentos sociais e transformou reivindicações históricas em direitos garantidos por lei. O decreto estabeleceu diretrizes curriculares para as escolas do campo e para formação de professores; restringiu o fechamento de escolas rurais; ampliou o direito de acesso à educação das populações do campo para a educação superior; criou mecanismos de incentivo à incorporação da Educação do Campo pelos estados e municípios; reconheceu as escolas do campo com base nos sujeitos atendidos e não mais pela localização; e elevou o PRONERA à categoria de política pública.

Como parte do esforço para consolidar a Política Nacional de Educação do Campo, buscando unificar as diversas ações e programas existentes, e garantir investimentos estruturais, foi lançado, em 2013, o PRONACAMPO. O programa representou um passo importante ao atuar na formação de professores, na melhoria de infraestrutura e na valorização dos saberes do campo, contribuindo para redução das desigualdades e para a inclusão das populações camponesas no sistema educacional (Santos e Silva, 2016).

Em 2016, após duas décadas de avanços significativos, que levaram a consolidação da Política Nacional de Educação do Campo, o movimento da Educação do Campo passou a enfrentar enormes entraves após o impeachment da presidenta Dilma e a ascensão de governos de orientação neoliberal e conservadora (Costa e Medeiros, 2024).

Nesse cenário, com a recomposição das forças políticas de base conservadora, nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), a Educação do Campo sofreu fortes retrocessos, com o desmonte de políticas educacionais e sociais. Entre os principais desafios enfrentados nesse período, destacam-se: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (SECADI), responsável pela política de Educação do Campo; a redução nos investimentos do PRONERA; mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não contemplaram as especificidades da educação rural; e o fechamento de um número significativo de escolas rurais (Costa e Medeiros, 2024).

No entanto, os movimentos sociais e as universidades se mobilizaram em defesa da Educação do Campo, resistindo durante esse período e garantindo a continuidade de algumas iniciativas, como por exemplo as Licenciatura em Educação do Campo. Em 2023, com a realização de novas eleições presidenciais e a vitória do candidato do PT, parte das políticas anteriormente desmontadas foi retomada, a exemplo da recente publicação do Novo Pronacampo através da Portaria nº 538/2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, que busca garantir a continuidade da política anterior, promovendo a melhora de infraestrutura, escolar, formação docente, e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos (Brasil, 2025). No entanto, em um contexto de intensa polarização política, o avanço das pautas relacionadas à Educação do Campo e à reforma agrária, que são fundamentais ao projeto camponês de desenvolvimento territorial, tem enfrentado grandes obstáculos para sua implementação.

Conforme discutido ao longo desta seção, a Educação do Campo integra um movimento contra-hegemônico, originado do processo histórico de luta pela inclusão educacional da população camponesa. O Brasil, país marcado profundamente pelo processo de colonização e concentração fundiária, construiu uma elite agrária baseada na exclusão e exploração dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, a manutenção e continuidade dessa proposta educacional enfrenta desafios, exigindo contínua mobilização social em defesa de políticas públicas que garantam os direitos necessários à reprodução da vida no território camponês.

Para compreender criticamente os desafios enfrentados pela Educação do Campo é necessário analisar o paradigma do capitalismo agrário, que rege a organização da agricultura no Brasil e que de forma dialética, como resistência, faz emergir o movimento da agroecologia, que abordaremos nas seções que seguem.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO

O movimento da Educação do Campo emerge da confluência de um conjunto de ações que têm como característica comum a denúncia das contradições impostas

pelo modelo de desenvolvimento hegemônico rural. Nesse sentido, conforme Caldart (2012) e Begnami, (2019), a Educação do Campo necessariamente começa pela leitura crítica da realidade do campo.

Para compreender essas contradições existentes no campo brasileiro, é necessário retomar brevemente os marcos históricos que moldaram a estrutura fundiária do Brasil desde o período colonial. A colonização se iniciou com o massacre de milhares de indígenas, a escravização de africanos e a distribuição de uma grande parcela de terras para poucos colonizadores, promovendo a exploração da colônia com vistas à exportação da produção agrícola para abastecer o mercado externo (Stedile, 2021)

Nesse contexto, com a ascensão do capitalismo como modo de produção dominante, a terra passou a ser tida como propriedade particular e tem valor de troca, ou seja, passou a ser vista como uma mercadoria, especialmente a partir de 1850, com a promulgação da Lei de Terras, conforme já discutido anteriormente. Assim, à medida que o capitalismo avançava com sua lógica da acumulação, as terras concentraram-se progressivamente nas mãos de um número cada vez menor de proprietários que dispunham de capital para adquiri-las (Stedile, 2021).

Essa concentração fundiária não apenas alterou a estrutura agrária, mas também produziu profundas desigualdades sociais, evidenciadas pelo crescente número de trabalhadores sem-terra. A condição de sem-terra e, conseqüentemente, sem renda, transforma os trabalhadores rurais em um notável problema social, desvelando assim o paradigma do capitalismo agrário no Brasil (Abramovay, 1992; Camacho, 2017).

Nesse modelo, o campo deixa de ser um espaço de reprodução social camponesa para tornar-se um espaço destinado à produção e à acumulação de capital. A lógica que opera é a integração subordinada dos camponeses ao mercado, a partir de sua inserção nas relações mercantis capitalistas, que tem como consequência a perda de sua autonomia enquanto agricultores familiares (Abramovay, 1992).

De acordo com Fernandes (2008), tal paradigma se expressa por meio da concentração de poder e a territorialização do capital no campo, ao mesmo tempo em que promove a desterritorialização das populações camponesas, restringindo seu acesso à terra, ao capital e à tecnologia, e ampliando a miséria.

Durante a ditadura militar (1964-1985), aprofundaram-se os investimentos nesse projeto e consolidaram-se as bases do agronegócio no Brasil. Nesse período, a modernização agrícola, impulsionada pela revolução verde, implantou um modelo de agricultura baseado na monocultura, na mecanização, no uso intensivo de insumos e agrotóxicos. Segundo Delgado (2010), o pacto agrário estabelecido entre as oligarquias rurais, a indústria e o setor financeiro, ampliou ainda mais a concentração fundiária ao longo desse período.

Com o fim do regime militar, o projeto de modernização do campo assume novas configurações, agora ancorado em políticas neoliberais que levam o agronegócio a ocupar posição central na economia nacional, por meio da cessão de créditos, incentivos fiscais e estímulos à produção volta à exportação de commodities (soja, milho, cana e pecuária) (Alentejano e Egger, 2021).

Com o fortalecimento econômico do agronegócio, as terras agrícolas passaram a adquirir alto valor de mercado, atraindo o interesse de empresas transnacionais, que passaram a adquirir grandes parcelas de terra para especulação ou produção. Esse é um fenômeno que ocorre em escala global. De acordo com Stedile (2021), a incorporação de novas áreas e a expansão da fronteira agrícola é uma condição fundamental para a dinâmica do agronegócio.

Esse fenômeno, é identificado como acumulação por espoliação e caracteriza-se pela exploração dos territórios e recursos naturais, acarretando um intenso padrão de violência e conflitos no campo (Harvey, 2004). Para ocultar essa face violenta, recorrem-se a estratégias de marketing com intuito de promover uma imagem positiva do agronegócio, ao mesmo tempo em que se criminalizam os movimentos sociais camponeses (Alentejano e Egger, 2021).

Na busca por ampliar a reprodução do capital, o agronegócio tem expandido suas fronteiras agrícolas sobre áreas de preservação ambiental, assentamentos e territórios tradicionalmente ocupados por quilombolas e povos indígenas. Esse processo implica o controle e privatização da terra, da água, dos minérios, das florestas e da biodiversidade e intensificando as formas de exploração do trabalho, resultando no aumento de conflitos territoriais e degradação ambiental (Begnami, 2019).

A internacionalização da agricultura e a contínua expansão do agronegócio foram viabilizadas, sobretudo, com intenso apoio do Estado. Um dos principais indicadores da influência política desse setor é a ascensão da bancada do

agronegócio no parlamento, que em 2019 contava com 245 deputados e 39 senadores, representando quase metade dos cargos do Congresso Nacional (Alentejano e Egger, 2021).

Esse poder político facilita a aprovação de pautas de interesse do agronegócio, e em consequências, acaba fortalecendo a resistência aos projetos camponeses. Um exemplo que ilustra tal fato é o Plano SAFRA, que anualmente concede até 70% mais de crédito ao agronegócio em comparação à agricultura familiar. Além disso, o setor é beneficiado por isenções fiscais e perdões de dívidas, ampliando as desigualdades no acesso a recursos públicos (Alentejano, 2014).

Atualmente a maior parte das terras pertencentes ao agronegócio é destinada à produção de um número reduzido de commodities voltadas à exportação, como milho, soja, cana-de-açúcar e carne bovina. Essa lógica gera a dependência econômica externa e promove a insegurança alimentar, ao reduzir e contaminar a produção de alimentos (Stedile, 2021). Em um contexto de internacionalização, com os mercados cada vez mais conectados globalmente, empresas agrícolas transnacionais passam a controlar o mercado, regulando o que se produz, bem como os preços dos produtos e dos insumos (Begnami, 2019)

Os dados do último censo agropecuário do IBGE, realizado em 2017, comprovam essas contradições, ao revelar que a concentração fundiária no Brasil é a mais desigual do planeta. Os 10% maiores imóveis rurais, detêm 73% da área agrícola do país enquanto os 90% restantes ocupam 27% dessa área (IBGE, 2019).

Pequenos agricultores, com propriedades de até 10 hectares, ocupam menos de 2,3% da área total, embora representem 77% das propriedades. Apesar da limitação territorial, a agricultura familiar responde por 70% dos alimentos consumidos no país e emprega 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare quando comparado como os médios e grandes estabelecimentos (IBGE, 2019). Conforme destacam Alentejano e Egger (2021):

Fica evidente, portanto, que esse modelo agrário hegemônico pelo agronegócio não interessa ao povo brasileiro, pois aumenta a desigualdade social, reduz empregos, contamina alimentos, trabalhadores, solos e águas para ampliar a produção de commodities controladas cada vez mais por corporações transnacionais, ao passo que a área destinada à produção da comida dos brasileiros decresce. (Alentejano e Egger, 2021, p.104)

Os camponeses não assistem passivamente a esse processo, pelo contrário, constroem estratégias de resistência e enfrentamento ao paradigma do capitalismo

agrário. Dentre essas, destacam-se: a rede CEFFAs, que surge na década 1960, em oposição à educação rural ofertada pelo Estado; as Lutas por reforma agrária que se consolidam com a organização d MST, na década de 1980; o Movimento da Agroecologia, que se estabelece a partir da década de 1970 em contraponto à Modernização da Agricultura encampada pela Revolução Verde, entre outros exemplos de luta da classe trabalhadora.

A interseção dessas diversas iniciativas contra-hegemônicas confere identidade ao movimento da Educação do Campo, consolidado a partir de 1998. Trata-se de uma proposta emancipatória, voltada à formação das juventudes do campo, ancorada na pedagogia da alternância, articulada à luta por reforma agrária e fundamentada na agroecologia como projeto de desenvolvimento camponês. Conforme argumentam Benísio e Costa (2019):

A construção da agroecologia é uma materialização de uma concepção de campo articulada a um projeto de sociedade, é parte da luta contra hegemônica dos trabalhadores em contraposição à lógica de reprodução do capital, a qual aponta para a superação da sociedade capitalista e a gestação de outra forma de relação social, erigida da superação da propriedade privada e alicerçada em outra relação dos seres humanos com a natureza (Benísio e Costa, 2019, p.62)

Portanto, os povos dos campos, das águas e das florestas materializam práticas de educação agroecológica ao conceberem projetos de Educação do Campo voltados à formação das juventudes, com o objetivo de promover a territorialização da reforma agrária e da agroecologia.

A educação em agroecologia e a Educação do Campo vêm sendo desenvolvidas pela rede CEFFAs desde as primeiras experiências brasileiras com a pedagogia da alternância, ainda que, à época, não se houvesse a utilização dos termos “agroecologia” e “educação do campo”. Nesse sentido, a educação em agroecologia se materializou de forma alinhada à educação do campo, como um projeto transformador em alternativa ao modelo agrário hegemônico.

2.3. AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O desenvolvimento da agroecologia no Brasil está diretamente associado à crítica à expansão do capital sobre a agricultura a partir da década de 1970. A desvalorização dos modos tradicionais de agricultura, promovida pela pelas políticas

de extensão e educação rural, financiados pelo Estado, para difusão do pacote tecnológico da Revolução Verde, fez emergir, como contraponto, o movimento da Agricultura Alternativa (Benísio e Costa, 2019).

A década de 1980 marcou a popularização da agricultura alternativa, com ampla mobilização da comunidade acadêmica a partir dos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA). Destaca-se também o Projeto Tecnologia Alternativa (PTA), difundido em todo território nacional, com o intuito de promover práticas agrícolas sustentáveis junto aos movimentos sociais. Além disso, surgiram os Centros de Agricultura Alternativa (CAAs), os Centros de Tecnologias Alternativas (CTA) e diversas Organizações Não Governamentais (ONGs), formando uma sólida base social e acadêmica do movimento (Paulino e Gomes, 2020).

Na década de 1990, houve uma ampliação da abordagem do termo “agricultura alternativa”, que possuía um caráter mais empírico e prático, passando-se a usar o termo “agroecologia”, por representar um campo científico mais estruturado internacionalmente. Essa mudança ocorreu especialmente a partir da publicação de pesquisas científicas conduzidas junto a comunidades de camponeses tradicionais na América Latina, produzidas por Stephen Gliessman e Miguel Altieri e, no caso específico brasileiro, com grande influência da pesquisadora Ana Primavesi (Benísio e Costa, 2019).

A agroecologia surge, inicialmente, com um enfoque técnico-agronômico, centrado na aplicação de conceitos ecológicos ao manejo de agroecossistemas sustentáveis (Gleissman, 2005). Sua proposta envolve o resgate e a implementação de modelos produtivos que respeitem os ciclos naturais, a biodiversidade e a capacidade de regeneração dos recursos.

Segundo Caldart (2021), a agroecologia é a sistematização científico-cultural da transformação histórica da agricultura desde suas bases camponesas. A autora destaca o significado do termo “cultura” contido na palavra agri(cultura), enfatizando que, além do cultivo da terra, nela também se cultiva o modo de ser de quem a pratica, em uma relação ontológica entre ser humano e natureza (Caldart, 2021).

Nesse sentido, um dos princípios da agroecologia é a valorização da vida, incluindo o cuidado com a vida humana, com a agrobiodiversidade e com o solo, promovendo, assim, agroecossistemas mais sustentáveis, que conciliem a produção agrícola com a promoção da biodiversidade. Entende-se que, quanto mais próximo do ecossistema natural, mais sustentável é o agroecossistema (Sousa et al., 2021)

Segundo Ana Primavesi (2016), no livro *Manual do Solo Vivo*, o solo não é apenas um substrato inerte, mas sim um organismo vivo. Assim, quanto mais saudável o solo for, mais saudável será a planta por ele produzida. Para manter um solo saudável, é necessário manter a disponibilidade de matéria orgânica, pois ela estimula a atividade biológica, melhora as características físicas e químicas e aumenta a retenção de água (Benísio e Costa, 2019).

Portanto, respeitar a vida e a natureza requer a produção de alimentos sem agrotóxicos, o que pressupõe a existência de solos saudáveis, capazes de sustentar a agrobiodiversidade. Dessa forma, promove-se a saúde humana e a soberania alimentar por meio de agroecossistemas mais resilientes (Via Campesina, 2013).

A construção do conhecimento agroecológico tem suas raízes nas práticas tradicionais de cultivo da terra, em diálogo com o saber acadêmico. O termo “agroecologia” surge como necessidade de valorizar e sistematizar esses saberes tradicionais, articulando-os em uma proposta contra-hegemônica frente à expansão do agronegócio

Ao ser incorporada como bandeira de luta dos movimentos populares e organizações de trabalhadores camponeses, indígenas e quilombolas, a agroecologia extrapola as questões técnicas da agronomia e adquire dimensão política e social. Esse processo fortalece, por um lado, as lutas camponesas pela reforma agrária, ao afirmar a função social da terra e dos camponeses e, por outro, expande a agroecologia como movimento social (Caldart, 2021).

Um marco importante foi a criação do PRONERA, em 1998, a partir da reivindicação dos movimentos sociais camponeses por políticas públicas voltadas à reforma agrária. O programa viabilizou a criação de diversos cursos de agroecologia baseados na pedagogia da alternância, consolidando a convergência entre os movimentos da agroecologia, da pedagogia da alternância e da reforma agrária, dando vida ao movimento da Educação do Campo, que emerge nesse mesmo ano.

Na década de 2000, em um movimento de coevolução, enquanto a Educação do Campo ganha dimensão, a agroecologia se fortalece e amplia sua institucionalização com a realização do I Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), a criação da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) (Silva e Miranda, 2015).

Conforme afirma Caldart (2021, p.362), “Agroecologia e Educação do Campo são nomes femininos de processos que entrelaçados se fortalecem e germinam

futuro”. Contudo, apenas em 2009, no encontro internacional da Via Campesina realizado na Venezuela, a agroecologia foi oficialmente declarada como estratégia política do movimento, quando recomendou-se sua massificação e expansão internacional (Via Campesina, 2009).

A necessidade de dar dimensão à agroecologia requer o fortalecimento de processos formativos, os quais se materializam por meio da integração com o movimento da Educação do Campo (Caldart, 2021). Nesse contexto, a rede CEFFAs configura-se como pioneira na construção de processos de educação agroecológica, a partir da educação popular e da pedagogia da alternância. Conforme afirmam Benísio e Costa (2019, p.60), as EFAs são “centros de produção do conhecimento agroecológico e de processos de transição agroecológica dos agroecossistemas familiares”. Por intermédio da comunidade escolar, as EFAs promovem a territorialização da agroecologia.

O fortalecimento da Educação do Campo, impulsionado pela convergência de pautas entre os diversos movimentos sociais camponeses, impulsionou importantes conquistas políticas. Dentre elas, destacam-se a Política Nacional de Educação do Campo (2010), a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) (2012) e a ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo por meio do programa PROCAMPO, o que contribuiu para consolidar a educação agroecológica como estratégia central na luta camponesa.

Em 2013, foi realizado em Recife-PE o primeiro Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA), que marcou a sistematização coletiva da práxis educativa em agroecologia em nível nacional. Nesse evento, foram definidos quatro princípios norteadores da educação agroecológica: respeito à vida, à diversidade, à complexidade e à transformação.

Os princípios norteadores da Educação em Agroecologia incluem: (1) o princípio da vida, que enfatiza o respeito e a valorização da vida em todas as suas dimensões; (2) o princípio da diversidade, que abrange tanto a biodiversidade dos ecossistemas quanto a diversidade cultural, étnica e de gênero, combatendo o racismo ambiental e outras formas de preconceito; (3) o princípio da complexidade, que propõe uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, em oposição à fragmentação do conhecimento; e (4) o princípio da transformação, que defende a autonomia dos sujeitos em seus territórios e promove práticas educativas enraizadas no contexto local, visando transformações políticas, sociais e ecológicas (Aguiar et al., 2013).

A Educação agroecológica configura-se como uma prática educativa emancipatória e crítica, que parte da realidade concreta com o propósito de conhecê-la para transformá-la. Busca, assim, restabelecer a ligação entre natureza, cultura e trabalho, historicamente rompida com a imposição da lógica do agronegócio (Sousa et al., 2021).

É fundamental que as famílias agricultoras, a escola, os movimentos sociais, dentre outras instituições formadoras participem desses processos educativos como protagonistas. Esse protagonismo estabelece a construção de vínculos orgânicos entre quem faz e quem concebe o trabalho, evitando assim possíveis apropriações ou desvio, já que são práticas que se desenvolvem em contextos marcados pelas contradições do sistema capitalista (Caldart, 2021).

A educação agroecológica propõe-se a denunciar as contradições e contribuir para o rompimento da estrutura sociometabólica imposta pelo modelo capitalista de produção, que expropria os saberes tradicionais camponeses, degrada o meio ambiente e explora intensamente o trabalho em prol da reprodução do capital. (Sousa et al., 2021).

Segundo Altieri (2012), a agroecologia se constitui enquanto prática e movimento social, fornecendo as bases políticas, científicas, metodológicas e técnicas para um novo paradigma agrário. A intencionalidade formativa da educação em agroecologia está vinculada a uma educação crítica e humanista, que visa formar sujeitos comprometidos com a justiça social, a sustentabilidade e o fortalecimento dos territórios do bem viver (Almeida Aguiar, 2023).

No Brasil, como parte essencial do movimento da Educação do Campo, destacam-se os CEFFAs, que se constituem como experiências concretas de materialização da pedagogia da alternância e da educação agroecológica em todo território nacional. Abordaremos nas próximas seções a análise sobre os CEFFAs, seus princípios e mediadores pedagógicos, para na sequência tratarmos da experiência de articulação entre educação do campo e agroecologia na Zona da Mata mineira.

2.4. OS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Historicamente, as populações rurais foram excluídas do sistema educacional. As experiências de educação rural implementadas pelo Estado brasileiro, ao longo do século XX, ocorreram de forma precária, por meio de processos pedagógicos urbanocentrados, deslocados da realidade camponesa e, por isso, esvaziados de sentido. Isso contribuiu para que dezenas de gerações não tivessem acesso à escolarização (Molina, Martins e Antunes-Rocha, 2021).

A implementação da educação rural no Brasil esteve marcada pela intencionalidade de reprodução dos privilégios das elites. Para isso, visava, entre outros aspectos, conter os fluxos migratórios para os centros urbanos, como forma de equacionar problemas estruturais nas cidades e garantir mão de obra qualificada para o trabalho rural. Segundo Fernandes (2006), trata-se de uma educação que serve para formar sujeitos alienados dentro de um modelo de desenvolvimento excludente, razão pela qual predominaram experiências escolares rurais articuladas à formação técnica em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Diante da precariedade da educação fornecida pelo Estado, os trabalhadores rurais passaram a se organizar e criar alternativas adequadas à sua realidade. Nesse contexto, destacam-se os CEFFAs, que por meio da pedagogia da alternância, têm se revelado experiências significativas, tanto pela abrangência de suas ações, quanto pela profundidade epistêmica que alcançam (Begnami, 2019).

A pedagogia da alternância foi concebida na França, na década de 1930, como resposta à exclusão dos filhos de camponeses do processo educativo. Posteriormente, expandiu-se para diversos países da Europa e, mais tarde, chegou a África, América Latina e Ásia (Freitas, 2018).

As primeiras experiências brasileiras com a pedagogia da alternância foram conduzidas no estado do Espírito Santo, impulsionadas pela Igreja Católica. Em 1968, foi fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o objetivo de promover educação, assistência social e desenvolvimento comunitário, sendo responsável por fundar as primeiras EFAs do Brasil (Nosella, 2012).

As EFAs de Oliviânia, de Alfredo Alves e do Rio Novo do Sul, foram as três primeiras do Brasil, fundadas em 1969 e atendiam exclusivamente rapazes. Em 1971 e 1972, foram criadas, em Iconha e em São Mateus, duas EFAs voltadas para mulheres. Essas escolas funcionavam, inicialmente, de maneira informal, ofertando cursos com duração de dois anos. As alternâncias educativas eram realizadas com

uma semana de vivências na escola e duas semanas na propriedade agrícola familiar (Freitas, 2018).

Desde a fundação das primeiras EFAs no Brasil, a proposta vai além da oferta educacional, articulando-se diretamente ao desenvolvimento comunitário. Esse princípio, conhecido como “desenvolvimento do meio”, constitui um dos fundamentos da pedagogia da alternância e da educação do campo. A expressão “o meio”, refere-se à comunidade e ao território onde está inserida a escola, nesse sentido, este princípio expressa a intencionalidade pedagógica de associar o processo educativo à um projeto de desenvolvimento do território.

As EFAs surgiram e se difundiram pelo Brasil durante a vigência da ditadura militar, período em que o Estado investiu intensamente na industrialização e em propostas educativas orientadas pela lógica urbana. Nesse contexto, essas iniciativas de escolas rurais em alternância configuram um expressivo movimento de resistência, sobretudo diante da repressão que aos movimentos populares (Gohn, 1995).

Com a rápida capilarização das EFAs e da pedagogia da alternância pelos estados brasileiros, foram criadas associações regionais. Em 1982, foi fundada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), entidade responsável por representar e defender os princípios e objetivos da pedagogia da alternância no país (Santos e Macedo, 2019).

Além das EFAs, a rede CEFFAs também é composta pelas Casas Familiares Rurais (CFR), criadas na década de 1980 e inspiradas no modelo francês da pedagogia da alternância. Em contraste com as EFAs, que articulam a formação básica ao ensino técnico, as CFRs concentram-se em uma proposta técnica e profissionalizante. Assim como as EFAs, as CFRs também ampliaram sua rede de ação, se multiplicando pelo Brasil (Begnami, 2019).

As décadas de 1980 e 1990 marcaram a consolidação e expansão significativa das experiências de educação por alternância pelo Brasil. As CEB's figuram entre os principais vetores dessa difusão. Também integram esse grupo, o MST, diversos sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações camponesas, responsáveis pela fundação de diversas escolas em alternância, ao longo do território brasileiro (Queiroz, 2011).

Os primeiros marcos legais que regulamentam a pedagogia da alternância datam desse período e coincidem com a ascensão do movimento da educação do

campo no Brasil. A exemplo da LDB nº 9394/96, que no artigo 23º, prevê a possibilidade de as escolas organizarem cursos em alternância (Brasil, 1996).

O PRONERA, criado em 1998, representou a primeira ação governamental de financiamento da pedagogia da alternância, além de ser a primeira experiência desse modelo na educação superior. O PRONERA viabilizou a criação de cursos em alternância em diversas universidades públicas, com o objetivo de promover a educação nas áreas de reforma agrária (Begnami, 2019).

O fortalecimento do movimento da Educação do Campo no cenário nacional levou a regulamentação da política nacional de Educação do Campo, em 2010. Nesse contexto, a pedagogia da alternância consolidou-se não apenas como uma metodologia, mas como uma nova epistemologia de produção do conhecimento, pautada na articulação entre teoria e prática e articulada à realidade concreta enquanto referência central do processo educativo (Begnami, 2019).

Os CEFFAs foram criados por intermédio do protagonismo dos sujeitos do campo, com apoio da Igreja Católica, organizações não governamentais (ONGs) e organismos internacionais. Resistiram durante anos e mantiveram o funcionamento por meio de financiamento próprio ou via convênios com organizações internacionais, garantindo o direito à escolarização para milhares de camponeses e suprimindo a ausência do Estado. No entanto, a instabilidade financeira sempre representou um desafio para a continuidade de suas atividades. Apenas em 2012, mediante articulações políticas do movimento da Educação do Campo, a rede CEFFAs teve o caráter público de suas atividades reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, passando a acessar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Begnami, 2019).

A conquista mais recente da pedagogia da alternância foi a promulgação da Lei nº 14.767/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Com essa legislação, a pedagogia da alternância passa a ser oficialmente institucionalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2023).

Conforme estabelecido pela nova legislação, a educação ofertada à população rural deverá adequar-se às especificidades da vida rural de cada região. Para isso, é necessário adaptar conteúdos curriculares e metodologias às reais necessidades dos estudantes, com possibilidade de utilização, entre outras, da pedagogia da alternância (Brasil, 2023).

A referida legislação representa um avanço significativo ao reconhecer a importância de contextualizar os processos educativos aos territórios dos educandos. Questão que é historicamente uma pauta central da Educação do Campo. Além disso, possibilita o uso da pedagogia da alternância, com a organização de tempos letivos entre o ambiente escolar e o comunitário, possibilitando adequações do calendário escolar aos ciclos agrícolas, às condições climáticas e às especificidades do trabalho na zona rural.

A evasão escolar e o êxodo rural configuram-se como desafios significativos no contexto rural brasileiro. Entre os fatores que contribuem para esses fenômenos está a dificuldade enfrentada pelos jovens em conciliar as atividades escolares com o trabalho agrícola familiar. As alternâncias pedagógicas têm demonstrado potencial para equacionar esse problema, ao menos em parte, conforme indicam as experiências dos CEFFAs (Benísio e Costa, 2019).

A pedagogia da alternância rompe com os tempos e espaços tradicionais da escola rural ao valorizar os saberes do campo, estimular o protagonismo dos sujeitos na elaboração dos currículos e articular a prática com a teoria. Essa abordagem conecta o aprendizado à realidade vivida, evitando a ruptura entre o conhecimento acadêmico e a vida cotidiana dos estudantes, o que torna o processo educativo mais significativo e inclusivo.

Concordamos com Molina, Oliveira e Montenegro (2009), ao afirmar que a Educação do Campo, tendo a pedagogia da alternância e os CEFFAs como principais referências pedagógicas, dá lugar a um novo paradigma. Esse modelo constrói práticas político-pedagógicas que promovem a reflexão crítica sobre os territórios de existência social dos sujeitos do campo, articulando trabalho, meio ambiente e sociedade, possibilitando, assim, uma educação verdadeiramente libertadora.

Cabe destacar, no âmbito das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância (Lei nº 14.767/2023), o Art. 11, inciso IV, que indica a inclusão, nos currículos, de ações voltadas ao fortalecimento da agroecologia, das tecnologias sustentáveis, da convivência humana em diferentes biomas e climas, da economia solidária e da sustentabilidade da gestão territorial como parte dos processos formativos (Brasil, 2023).

A aprovação desse dispositivo legal representa um avanço significativo para o fortalecimento da educação agroecológica nas escolas do campo, ao determinar que todas as escolas que adotem a pedagogia da alternância em seus currículos devem

incorporar ações de fortalecimento da agroecologia. Isso implica reconhecer a educação agroecológica como intencionalidade formativa para os jovens e, a agroecologia como parte de projeto de desenvolvimento sustentável do campo.

A pedagogia da alternância e a educação agroecológica são respostas aos desafios educacionais historicamente enfrentados pelos camponeses, proporcionando o protagonismo dos sujeitos em um processo educativo contextualizado, baseado nos saberes populares e na construção coletiva do conhecimento, fortalecendo assim as possibilidades de permanência e desenvolvimento sustentável do território camponês.

Para que os objetivos da pedagogia da alternância e da educação agroecológica sejam efetivamente alcançados, é necessário que escolas do campo desenvolvam projetos formativos alinhados às intencionalidades para as quais esses movimentos foram concebidos. Visando garantir a perpetuação de uma identidade coletiva da Educação do Campo, articulada à agroecologia, foram sistematizados princípios e mediadores pedagógicos próprios da pedagogia da alternância, que são utilizados como referências instrumentais pelas escolas da rede CEFFAs. Por meio de seus mediadores pedagógicos, os CEFFAs articulam a educação formal ao mundo do trabalho fomentando e fortalecendo os vínculos territoriais. A seguir serão aprofundados esses fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância.

2.4.1. Princípios Pedagógicos dos CEFFAs

A partir da articulação da rede CEFFAs no Brasil, a pedagogia da alternância ganha maior organização institucional, o que favoreceu, com base na experiência internacional da Pedagogia da Alternância, a sistematização de princípios estruturantes e mediadores pedagógicos próprios. A seguir, visando aprofundar a compreensão da prática dos CEFFAs, serão apresentados os instrumentos pedagógicos da alternância.

A organização da rede CEFFAs se materializou por meio de diversas atividades de formação e ações políticas desenvolvidas pelas escolas da rede em todo território nacional. As orientações práticas, fundamentadas a partir dessa articulação, foram adotadas em todas as escolas em alternância do Brasil, o que favoreceu a consolidação de uma identidade coletiva dessa rede no âmbito nacional.

A pedagogia da Alternância, conforme implementada nos CEFFAs, possui quatro princípios estruturantes que orientam a sua prática e conferem identidade política ao movimento educativo. São eles: 1) Gestão Associativa; 2) Pedagogia da Alternância, 3) Formação Integral; 4) Desenvolvimento sustentável do meio (BEGNAMI, 2019; GIMONET, 2007).

Segundo Begnami (2019), a organização desses quatro pilares, no contexto brasileiro, remete à década de 1990. Conforme Gimonet (2007), esses pilares podem sofrer ressignificações de acordo com o contexto de cada CEFFA, mas se constituem como invariáveis no movimento em nível internacional.

Esses pilares são organizados em dois grupos: os “pilares meios”, que indicam os caminhos a serem percorridos para se alcançar os “pilares fins”, que expressam os objetivos a serem alcançados com a pedagogia da alternância nos CEFFAs. A seguir, detalha-se cada um desses pilares: os pilares meios são a Gestão Associativa e a Pedagogia da Alternância, e os pilares fins são a Formação Integral e o Desenvolvimento Sustentável do Meio (Benísio e Costa, 2019).

A gestão associativa busca garantir o protagonismo das famílias e da comunidade na gestão da escola. Cabe à associação elaborar, acompanhar e avaliar os planos de formação (currículo), bem como coordenar o projeto-político pedagógico da escola. A associação é um formato que potencializa o exercício da participação, pois gera um processo de aprendizagem social mais horizontal, promovendo um compromisso dos indivíduos e da comunidade com as causas coletivas (Benísio e Costa, 2019).

O princípio “Pedagogia da Alternância” permite vincular os processos de ensino à vida do estudante, superando a dicotomia entre teoria e prática. O “meio socio-profissional” é concebido como espaço formativo, de onde emergem questões que necessitam de aprofundamento e pesquisa no “meio escolar”. Através das mediações pedagógicas da alternância, os jovens passam a compreender as contradições existentes no seu contexto, assumindo o papel de sujeitos reflexivos e transformadores de sua própria realidade, ou seja, num processo de ação-reflexão-ação característico da *práxis* educativa crítica (Benísio e Costa, 2019).

A formação integral, enquanto pilar da pedagogia da alternância nos CEFFAs, preconiza o desenvolvimento pleno do indivíduo, equilibrando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Essa concepção pedagógica entende o educando enquanto protagonista de sua trajetória formativa e, para isso privilegia métodos de

construção de saberes, em oposição ao simples consumo de informações (Puig-Calvó e Gimonet, 2013).

Nesse sentido, o processo educativo se torna um espaço que leva a compreensão da realidade em sua totalidade, ampliando a visão de mundo e promovendo uma educação libertadora (Freire, 1987). Essa concepção exige mediações pedagógicas adequadas, de forma a envolver educandos e educadores em experiências pedagógicas integradas e orientadas por um plano de formação que valorize a produção coletiva do conhecimento. Conforme Benísio e Costa (2019, p. 39), “implica em levar a escola para a vida e trazer essa para a escola, não de forma idealizada, mas concreta; implica ainda em operacionalizar o pensamento sistêmico”.

O “Desenvolvimento Sustentável” é um dos pilares fins, da Pedagogia da Alternância, também nomeado de “Desenvolvimento do Meio”. Esse pilar materializa o objetivo de fortalecer a construção de um projeto de desenvolvimento do território camponês de forma sustentável e com enfoque agroecológico tendo vistas à promoção do bem viver (Begnami, 2019)

Para promoção do desenvolvimento sustentável local são fundamentais a participação ativa e a partilha de responsabilidades entre a escola e as famílias, associações, cooperativas e sindicatos, ente outros. Para isso, é necessário que esses sujeitos coletivos sejam protagonistas do projeto, estabelecendo uma relação colaborativa, que aproxime os saberes científicos dos saberes populares camponeses, com vistas à construção de uma nova consciência ecológica (Benísio e Costa, 2019).

O modelo hegemônico de desenvolvimento do campo, baseado no agronegócio, tem gerado graves consequências, como miséria, fome, concentração fundiária e de renda, êxodo rural e degradação ambiental. Diante dessas mazelas, esse paradigma produtivo tem sido cada vez mais questionado (Benísio e Costa, 2019).

A agroecologia enquanto projeto camponês, representa um novo paradigma produtivo, em oposição ao modelo hegemônico, ela reforça a necessidade de se estabelecer a produção de alimentos de forma saudável e integrada aos ciclos do ecossistema, reestabelecendo a relação de pertencimento entre ser humano e natureza e promovendo o bem viver (Begnami, 2019). Por isso, é a concepção de desenvolvimento sustentável do território que orienta a matriz curricular e os

instrumentos pedagógicos dos CEFFAs, assunto que aprofundaremos nas seções a seguir.

2.4.2. Mediadores Pedagógicos dos CEFFAs

Os instrumentos pedagógicos ou os “mediadores pedagógicos”, conforme termo utilizado por Begnami (2019), têm a função de articular os espaços e tempos de aprendizagem entre escola e a vida cotidiana. Seu objetivo é favorecer uma práxis educativa que possibilite a compreensão crítica da realidade e a atuação transformadora sobre ela.

Os mediadores pedagógicos não têm finalidade em si mesmos, pois são meios pelos quais se materializam os quatro pilares da alternância e viabilizam as finalidades educativas previstas no plano de formação. O plano de formação é o documento que dá sentido ao conjunto global do curso, como uma “linha mestra” que indica o caminho a ser seguido. Nele estão previstos os mediadores pedagógicos a serem utilizados, as sequências de alternância, os conteúdos programáticos, os temas dos planos de estudo e a organização entre os distintos tempos e espaços de formação (Begnami, 2019).

Os mediadores pedagógicos não são uma lista a ser seguida de forma rígida, pelo contrário, podem e devem ser ressignificados de acordo com a realidade de cada CEFFA. Desenvolvidos historicamente nas práticas educativas em alternância, esses instrumentos, quando utilizados, criam a articulação necessária para integrar as sequências de alternância em um fluxo contínuo de aprendizagem, superando as possíveis dicotomias entre o tempo escola e o tempo socio-profissional (Begnami, 2019).

O Plano de Estudo e a Colocação em Comum são os dois principais mediadores pedagógicos utilizados nos CEFFAs. Os planos de estudo orientam as pesquisas a serem realizadas nas sessões socioprofissionais, sendo organizados por temas escolhidos em colaboração com a associação. Essas pesquisas, em sua maioria, estão ancoradas em temáticas do mundo do trabalho camponês e, além de orientar a sequência de temas a serem estudados, também cumpre a função de elo entre a escola e a comunidade (Begnami, 2019).

Durante a sessão escolar, após a realização da pesquisa na comunidade, ocorre a Colocação em Comum. Nesse momento as interrogações e aprendizados,

decorrentes da pesquisa realizada, são compartilhadas entre os jovens estudantes. Como são jovens oriundos de realidades distintas, tais momentos trazem múltiplos pontos de vista sobre o tema pesquisado, o que enriquece o debate, possibilita aprofundamento teórico, e permite um diagnóstico mais preciso da realidade de cada um.

Após a Colocação em Comum, cada jovem elabora uma síntese individual, da qual emergem questões de aprofundamento a serem desenvolvidas ao longo da sessão escolar. Esses temas são trabalhados de maneira interdisciplinar e, sempre que possível, articulados aos conteúdos curriculares que integram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Begnami; Burghgrave, 2000).

As visitas de estudo e as atividades de retorno complementam os Planos de Estudo e a Colocação em Comum. As visitas ocorrem após o esgotamento do aprofundamento teórico e têm como objetivo proporcionar experiências concretas, que possibilitem a observação de práticas e procedimentos técnicos sobre os conteúdos estudados. Já a atividade de retorno marca o fechamento do ciclo de alternância, momento em que o estudante é orientado a aplicar ou retornar à sua realidade, os saberes adquiridos, aprofundando o tema do plano de estudo e inserindo-o no contexto familiar (EFA Puris, 2022).

Esse conjunto de mediadores pedagógicos articula, de forma intencional, um processo de construção do conhecimento centrado na formação integral do jovem. Desde o início, a comunidade participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem, ao elegerem os temas dos planos de estudo e ao acompanharem as atividades de pesquisa e de retorno. Esse envolvimento coletivo permite que a formação ultrapasse o indivíduo, incentivando a reflexão da comunidade sobre sua própria realidade e o encaminhamento de ações transformadoras.

O Caderno de Acompanhamento é o principal instrumento pedagógico de mediação entre a escola e a família. Nele, são registradas as atividades realizadas tanto no meio escolar quanto no meio sócio-profissional. No caderno também há espaços para registrar as avaliações realizadas pelos professores, pelos estudantes e pelos responsáveis que acompanham as atividades no tempo comunidade. Esse mediador promove a comunicação entre a família e a escola, sendo analisado pela equipe pedagógica no início e ao final de cada tempo escola (EFA Puris, 2022).

O Caderno da Realidade funciona como um portfólio que reúne as produções dos jovens, incluindo os planos de estudo, as sínteses individuais e demais produções

textuais. Serve como memória do percurso formativo e pode ser consultado tanto pelas famílias quanto pela equipe pedagógica ao longo do acompanhamento dos jovens (Begnami; Burghgrave, 2000; EFA Puris, 2022).

A Visita às Famílias é outro mediador pedagógico, embora utilizado com menor frequência. Anualmente, um grupo de profissionais da escola vai até a propriedade da família para dialogar com os familiares sobre o desempenho escolar, as condições de estudo e o envolvimento da família no processo formativo. Esse contato também visa diagnosticar aspectos sociais, econômicos e culturais da realidade local, possibilitando maior contextualização e sentido ao processo educativo (Begnami; Burghgrave, 2000).

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é uma sistematização escrita que deve ser apresentada a uma banca examinadora ao final dos três anos de formação. Trata-se de um requisito para obtenção do diploma do ensino médio e técnico em agropecuária, no qual o jovem deve sistematizar e analisar criticamente a experiência de execução de um projeto alinhado às suas aspirações profissionais e ao contexto socioterritorial em que vive (Begnami, 2019).

As intervenções externas, os estágios e os serões são mediadores pedagógicos que complementam o currículo com experiências externas ao contexto escolar e familiar. Ao longo do curso, os jovens devem realizar estágios para a aquisição de experiências práticas, podendo atuar na produção junto à agricultura familiar, em organizações sociais ou em empresas (EFAP, 2024)

Os serões são atividades realizadas no final do dia, durante as sessões escolares, e devem abordar temas da atualidade e de interesse dos estudantes, podendo incluir momentos de estudo, exibição de filmes ou atividades culturais. Já as intervenções externas compreendem todas as atividades extracurriculares, como cursos, palestra e projetos variados, que geralmente se relacionam com os temas abordados nos planos de estudo ou com questões do cotidiano dos jovens (EFA Puris, 2022)

A pedagogia da alternância, ao articular teoria e prática, em vivências no ambiente escolar e ambiente comunitário, concilia vivência, estudo e trabalho em uma proposta de formação integral do sujeito. Isso significa oportunizar o desenvolvimento do jovem nas suas dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética, física, cultural, ecológica e social. Dessa forma, mobilizando os saberes e fazeres necessários à inserção profissional e social dos jovens (Brasil, 2023).

Nesse contexto, a convivência com os pares no meio escolar, em regime de internato, também compõe a proposta formativa. Ao permanecerem imersos na escola, os jovens assumem coletivamente as responsabilidades de manutenção do espaço, desenvolvendo valores e habilidades associados ao convívio social, à solidariedade, a cooperação e cuidado com o bem comum. Entre as tarefas estão: limpeza dos banheiros, dos dormitórios, do pátio, das mesas e cozinha; regar a horta e o jardim, lavar louças, recolher lixos, bater o sino de avisos dos horários, coordenar e avaliar a realização das tarefas dos demais estudantes, entre outras que são adaptadas de acordo com a realidade de cada CEFFA. (Martins, 2018).

Por meio da pedagogia da alternância a equipe da escola, os familiares, os demais jovens do convívio escolar, a comunidade, os tutores do estágio e as organizações sociais compartilham com os jovens o processo educativo. Nesse sentido, uma boa mediação entre os diferentes espaços e sujeitos é fundamental para a qualidade do percurso formativo dos jovens. Por isso é importante trabalhar com os diferentes mediadores pedagógicos de forma articulada e integrada, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos, sem privilegiar determinados saberes em função de outros.

O plano de formação e o compromisso político com o projeto camponês de sociedade devem constituir a linha mestra condutora de todo processo educativo, para que se alcancem os objetivos formativos previstos. A seguir, no Quadro 2, sintetizamos os principais mediadores (instrumentos) pedagógicos da alternância utilizados nas EFAs e suas respectivas funções.

QUADRO 2. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

(continua)

Instrumentos pedagógicos	Função
Plano de Estudo (PE)	Pesquisa realizada pelo estudante durante a quinzena no meio socioprofissional
Colocação em Comum	Partilha, entre os estudantes, das pesquisas realizadas no PE; ocorre durante a quinzena escolar.
Visitas de estudo	Realizadas durante a quinzena escolar com o objetivo de aprofundar o tema de pesquisa do PE.
Atividades de retorno	Atividades realizadas no meio socioprofissional na quinzena seguinte à Colocação em Comum, com objetivo de socializar os resultados da pesquisa com a família/comunidade.
Caderno da realidade	Portfólio que reúne os produtos dos estudos realizados pelo jovem; pode ser consultado por educadores e familiares.

(conclusão)

Instrumentos pedagógicos	Função
Visitas a família	Realizadas anualmente pela escola para diagnóstico da realidade dos estudantes e fortalecimento do vínculo entre escola e família.
Caderno de acompanhamento	Instrumento de registro das atividades realizadas pelo estudante; principal meio de comunicação entre escola e família.
Projeto profissional do jovem	Atividade obrigatória para conclusão do ensino médio e técnico; consiste na elaboração e apresentação de um projeto vinculado ao contexto e aos interesses do jovem.
Intervenções externas	Atividades extracurriculares que abordam temas de interesse dos estudantes (cursos, palestras, projetos, oficinas etc.).
Estágios	Experiências práticas realizadas para aproximar os estudantes do mundo do trabalho; requisito para conclusão do curso.
Serões	Reuniões noturnas realizadas durante a quinzena escolar, com atividades culturais, estudos ou debates sobre temas relevantes para os estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (Begnami; Burghgrave, 2000; EFA Puris, 2022; EFAP, 2024)

Visto os princípios pedagógicos e os mediadores da pedagogia da alternância dos CEFFAs, e o movimento histórico de confluência da agroecologia e da educação do campo no contexto mais amplo, daremos sequência a construção do referencial teórico a partir das especificidades desses movimentos na Zona da Mata mineira, que é um dos territórios onde se materializa uma importante experiência de articulação entre a Educação do Campo e agroecologia Brasil. Por essa razão, esse território se tornou uma referência no desenvolvimento da educação em agroecologia, conforme análise a seguir.

2.5. AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ZONA DA MATA MINEIRA

Embora a Educação do Campo e a agroecologia tenham origens distintas, ambas emergem a partir da mobilização dos trabalhadores do campo, e se orientam pela perspectiva de enfrentamento às condições impostas pelo modelo de desenvolvimento hegemônico, responsável por explorar os trabalhadores e degradar o meio ambiente. Por essa razão, os dois movimentos se interseccionam em múltiplas dimensões e se desenvolvem de forma interdependente.

Na Zona da Mata mineira, esses movimentos se desenvolvem como reflexo de um contexto local integrado às dinâmicas nacionais. Suas raízes remetem as CEBs e

ao trabalho da CPT, fortemente inspiradas pela teologia da libertação, que articulava fé e reflexão política (Silva e Santos, 2016).

O movimento agroecológico na região se articula a partir da década de 1980, quando emergiram os primeiros grupos estudantis de agricultura alternativa. O Grupo de Agricultura Alternativa de Viçosa (GAAV) desempenhou papel importante ao realizar atividades extensionistas com agricultores familiares e articular-se em nível nacional por meio dos EBAA's (Silveira; Ramos, 2018).

Inspirado pela experiência do GAAV e articulado com sindicatos de trabalhadores rurais, o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) foi fundado em 1987, com forte influência do Projeto Tecnologias Alternativas (PTA-FASE). Desde então, o CTA-ZM tem desempenhado papel central na promoção e no desenvolvimento da agroecologia na região (Silva e Santos, 2016).

A década de 1990 marca a transição do termo “agricultura alternativa” para “agroecologia”, ampliando os espaços de debates e atuação. Nesse período, o CTA-ZM assume papel central ao incidir na formulação de políticas públicas e estabelecer articulações em rede, em nível nacional, das quais emergiu, posteriormente, a ANA, em 2002 (Barbosa, 2022).

Além do CTA-ZM, parcerias com outros atores foram fundamentais para a construção da agroecologia na região. Destacam-se a UFV, Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), associações de agricultores familiares e grupos de jovens rurais. Esses sujeitos promoveram diagnósticos, intercâmbios e projetos de pesquisa e extensão, baseados na valorização dos saberes populares e na promoção de práticas sustentáveis (Silva e Miranda, 2015).

Foi por meio desse amplo conjunto de relações estabelecido pelo movimento da agroecologia que se iniciaram, na região, os debates em torno da Educação do Campo, especialmente a partir da execução do PRONERA, ao qual a UFV integrou a execução de um dos projetos (UFV, 2024). Portanto, assim como no plano nacional, o PRONERA é também responsável em nível regional, por aproximar a Educação do Campo da agroecologia.

A partir dos anos 2000, com o acúmulo de experiências relacionadas à Educação do Campo e à agroecologia, diversos projetos de pesquisa e extensão foram articulados em parceria entre a UFV, o CTA e organizações de agricultores familiares. Dentre eles, destacam-se o Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/CAPES/INEP) e o Programa de Extensão TEIA, que se consolidou como

um dos principais espaços de diálogo entre a universidade e os movimentos sociais (Silveira; Ramos, 2018).

Ainda em meados dos anos 2000, foram criadas duas Escolas Famílias Agrícolas: a EFAP, no município de Acaiaca, e a EFA-Puris, no município de Araponga. Ambas desenvolvem significativas experiências de articulação entre Educação do Campo e educação agroecológica na região, por adotarem a pedagogia da alternância e promoverem a formação de jovens do campo com base em princípios agroecológicos.

Como resultado de mais de três décadas de construção dos movimentos da agroecologia e Educação do Campo na Zona da Mata mineira, importantes marcos institucionais foram estabelecidos: em 2011, iniciaram-se as atividades do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia na UFV; em 2013, foi criada a Licena; em 2016, fundou-se o ECOA na UFV; e, em 2018, foi instituído o Polo Agroecológico e de Produção Orgânica da Zona da Mata de Minas Gerais, por meio da Lei Estadual nº 23.207.

Em sua tese, Silva (2020) sistematiza a Pedagogia do Movimento Agroecológico (PMA) como um processo educativo historicamente construído na Zona da Mata mineira, a partir da articulação entre os saberes do trabalho camponês, a educação popular e a Educação do Campo.

Por meio da Educação do Campo, a PMA se institucionaliza formalmente, especialmente nas EFAs e na Licena. A PMA se expressa nos currículos fundamentados em uma matriz agroecológica, nos métodos participativos e na gestão democrática, com protagonismo das famílias, dos movimentos sociais e das lideranças camponesas (Silva, 2020).

A PMA fundamenta-se em uma *práxis* transformadora, mediando processos educativos com a materialidade da vida, com o trabalho e com a cultura camponesa. Ao romper com a agricultura capitalista, forma sujeitos críticos e emancipados, engajados na construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis (Silva, 2020).

Nas sessões seguintes, busca-se aprofundar a análise do contexto empírico da pesquisa, por meio de três experiências emblemáticas que integram o movimento da Educação do Campo e da agroecologia na Zona da Mata mineira: a EFA Paulo Freire, a EFA Puris e a Licena. Essas iniciativas foram selecionadas para compor o *lócus* dessa pesquisa por sua relevância, trajetória e maturidade institucional.

2.6. ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA

Em Minas Gerais, as EFAs surgem e se expandem a partir de iniciativas promovidas por organizações não governamentais, prefeituras, sindicatos e segmentos da Igreja Católica. A primeira EFA do estado foi fundada em 1983, no município de Muriaé. Atualmente, existem 22 EFAs em funcionamento, das quais cinco estão localizadas na Zona da Mata mineira (Begnami, 2019).

Fundada em 1993, a Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA) tem como objetivo apoiar política e pedagogicamente as EFAs do estado. Sua atuação foi fundamental para consolidar a Educação do Campo e a pedagogia da alternância em Minas Gerais, assegurando que a proposta pedagógica não se descaracterizasse e fomentando a construção de uma identidade coletiva do movimento (Begnami, 2019).

2.6.1. A Escola Família Agrícola PURIS

Figura 1. Vista aérea EFA Puris – Araponga -MG.



Fonte: Arquivo institucional EFA Puris

A EFA Puris, está localizada no município de Araponga-MG, região inserida no domínio morfoclimático dos mares de morro, cuja vegetação predominante é a Mata Atlântica. O município localiza-se no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, área habitada originalmente por povos indígenas da etnia Puri.

Com o declínio da mineração do ouro no final do século XVIII, e a posterior expulsão ou aldeamento dos povos indígenas, conduzidos por missionários e militares, iniciou-se a derrubada da Mata Atlântica. Esse processo abriu espaço para a implementação da cafeicultura e do cultivo de cana-de-açúcar em grandes propriedades, com uso de mão de obra escravizada (Carrara, 1999).

No século XIX, a intensificação da cafeicultura impulsionou o crescimento demográfico, a construção de ferrovias e a industrialização associada à cadeia produtiva do café (Campos, 2006). No entanto, com a abolição da escravidão, os grandes latifúndios cafeeiros entraram em declínio devido à escassez de mão de obra, resultando na fragmentação das propriedades e no surgimento de uma agricultura familiar de subsistência (Valverde, 1959)

Durante a década de 1960, programas do governo militar incentivaram o investimento nas lavouras de café, que se restabeleceram como a principal cultura da região (ANDRADE, 1994). Nesse mesmo período, as reflexões promovidas pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) sobre as condições socioeconômicas locais apontavam grande concentração de terras e desigualdades sociais. Essas discussões impulsionaram a organização política dos agricultores familiares (Pacheco, 2016).

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa de compra conjunta de terras, organizada pelos agricultores. Por meio dela, grupos de agricultores e agricultoras uniam recursos para compra de parcelas de terra, que eram divididas entre os membros do grupo. Aqueles que contribuíam com menos recursos assumiam uma dívida com os que haviam investido mais, possibilitando o acesso à terra sem recorrer ao endividamento bancário (Campos, 2006).

O STR de Araponga foi criado nesse período, com o objetivo de mediar os processos de compra conjunta de terras e assegurar os aspectos jurídicos e legais da documentação das propriedades. A partir da atuação do STR, a experiência deixou de ser isolada e passou a abranger um número crescente de famílias agricultoras, promovendo o acesso coletivo à terra (Pacheco e Simonini, 2016).

Foi em uma das compras conjuntas de terras organizadas pelo STR que um grupo de agricultores se mobilizou em prol da construção de uma escola comunitária,

destinando uma parcela de terra para esse projeto. Já se discutia, à época, a criação da escola para equacionar um dos principais problemas da comunidade: a dificuldade de acesso à escola. Muitos jovens do campo interrompiam os estudos devido à distância até o centro urbano, onde se localizava a escola de ensino médio. Como consequência, eram frequentemente obrigados a se mudar para a cidade. Além do acesso à escola, discutia-se também a necessidade de uma formação contextualizada à realidade dos jovens do campo (Pacheco, 2016).

Em 2002, foi organizado um seminário de Educação do Campo, no município de Orizânia, Zona da Mata mineira, com objetivo de avançar coletivamente na proposta de criação da EFA em Araponga. A AMEFA foi acionada para apoiar nas articulações com o poder público, enquanto o STR da região e o CTA-ZM mobilizaram agricultores e recursos. Como resultado, foi fundada a Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga (AEFA), entidade mantenedora da escola, cujo nome homenageia os povos originários da região, os indígenas da etnia Puri (Vieira, 2019).

Para viabilizar a estrutura física da escola, o STR mobilizou recursos por meio da política territorial voltada à região do entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro. O CTA-ZM foi fundamental para captação de recursos junto à Fundação Ford, enquanto grupos de pesquisa e extensão da UFV contribuíram na formulação da documentação e da proposta pedagógica necessária para a autorização de funcionamento da escola (Pacheco, 2016).

Assim, por meio de uma ampla articulação entre diferentes atores e segmentos sociais, a EFA Puris iniciou suas atividades em 2008, mesmo sem dispor da estrutura necessária e ainda sem a autorização da Secretaria de Educação. Essa autorização foi concedida apenas próximo ao final do ano letivo, após intensa mobilização e resistência (Vieira, 2019).

O profundo enraizamento comunitário foi decisivo para a fundação e continuidade da escola, permitindo a mobilização de recursos para superar toda e qualquer dificuldade ao longo do processo. Em diversas ocasiões, a escola recebeu doações de alimentos, de materiais de construção e de mão de obra das famílias agricultoras, para construção da infraestrutura, realizada em forma de mutirão (Pacheco, 2016).

A EFA Puris nasce de um intenso processo de mobilização comunitária protagonizado por meio da AEFA. Nesse contexto, os pilares pedagógicos da instituição foram estabelecidos de forma orgânica com a pedagogia da alternância.

São eles: (1) o protagonismo da comunidade por meio da associação; (2) a formação com base na pedagogia da alternância, estabelecida com apoio da AMEFA; (3) a formação integral orientada para a vida comunitária; e (4) o desenvolvimento do meio de forma sustentável por meio da agroecologia (EFA Puris, 2022).

Desde sua fundação, a EFA Puris tornou-se um espaço de confluência de diversas iniciativas que envolvem as organizações camponesas, atuando como protagonista nos processos de territorialização da agroecologia, de fortalecimento da Educação do Campo e na mediação de políticas públicas na região.

Em dissertação recente, Ferreira (2024) observou que a maioria dos estudantes da EFA é de origem camponesa e que cerca de 60% dos egressos permaneceram em seu território de origem. Destes, grande parte atua em projetos vinculados à agricultura familiar e às práticas agroecológicas, evidenciando a contribuição da escola para a permanência dos jovens no campo e para o desenvolvimento territorial.

Apesar dos resultados positivos, Ferreira (2024) aponta que a migração de jovens para as cidades continua sendo uma realidade. Entre os principais desafios estão a ausência de políticas públicas, o difícil acesso à terra e a escassez de oportunidades de trabalho e lazer. Ainda assim, a autora conclui que a EFA Puris tem contribuído para o desenvolvimento territorial, ao oferecer uma formação que capacita as juventudes camponesas como agentes de transformação social, por meio da valorização da agricultura familiar e das práticas agroecológicas, promovendo a sustentabilidade ambiental e econômica da região (Ferreira, 2024).

2.6.2. A Escola Família Agrícola Paulo Freire

Assim como outros municípios da Zona da Mata mineira, Acaiaca vivenciou os impactos do projeto de modernização da agricultura, o qual provocou uma forte ruptura nos modos de vida das populações camponesas. Esse processo intensificou o uso de agrotóxicos, expandiu os monocultivos em grandes latifúndios e agravou severamente a degradação ambiental. Como consequência, houve o aumento das desigualdades sociais e do fluxo migratório para os centros urbanos.

Os camponeses que permaneceram no campo se organizaram politicamente, com forte influência da Igreja Católica, especialmente por meio da Teologia da Libertação e dos grupos de reflexão promovidos pelas Comunidades Eclesiais de Base. Entre as pautas dessas reuniões estavam a necessidade de melhores

condições de acesso à educação para os jovens do campo, já que a ausência de uma escola no campo contribuía significativamente para o fluxo migratório desses jovens para as cidades (Pacheco, 2022).

Figura 2. Vista frontal EFA Paulo Freire – Arcaica-MG



Fonte: Arquivo institucional EFA Paulo Freire

Neste contexto, motivada pela Campanha da Fraternidade de 1991, cujo tema foi “*Juventude Caminho Aberto*”, surgiu em Acaiaca a Pastoral da Juventude Rural (PJR). A iniciativa tinha como objetivo articular a formação dos jovens do campo, sensibilizando-os para a valorização da cultura popular, a permanência no campo, a sucessão da agricultura familiar, a sustentabilidade ambiental e o manejo ecológico dos solos.

O ano de 1991 é considerado um marco importante para constituição da EFA Paulo Freire, pois foram as articulações desse período que motivaram o processo de construção da escola. Nos anos seguintes, diversos encontros comunitários foram realizados com esse intuito. No entanto, a escassez de recursos financeiros limitava o avanço do projeto. Realizou-se uma assembleia geral, em 1994, onde decidiu-se pela estratégia de envio de dois jovens da comunidade à EFA Camões, no município de Sem Peixe, com objetivo de capacitá-los para o processo de implementação da futura escola em Acaiaca. Um desses jovens, após concluir o ciclo de estudos em

Sem Peixe, deu continuidade ao Ensino Médio profissionalizante na Escola Técnica Família Agrícola Riacho de Santana, na Bahia (Melo, 2013).

Após oito anos de formação, Gilmar de Souza Oliveira retornou a Acaiaca e rearticulou o movimento em prol da construção da EFA. Um importante apoiador do projeto foi o então prefeito e pároco local, Padre João, que também esteve envolvido na construção da PJR no município. Ele foi responsável por articular parcerias com a UFV e com o CTA-ZM, fortalecendo o projeto de criação da EFA (Melo, 2013).

Em 2002, foi constituída uma comissão regional em prol da criação da EFA, mobilizando diversas lideranças e entidades para realizar um trabalho de base junto às comunidades. Após ampla mobilização, foi criada a Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire (AREFAP), responsável pela gestão da escola. A prefeitura doou o terreno e um prédio escolar, permitindo o início das atividades letivas em 2004, na comunidade rural de Boa Cama, em Acaiaca-MG (Pacheco, 2022).

Desde sua fundação, a EFAP oferece o ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, em regime de tempo integral e funcionamento baseado na pedagogia da alternância. Sua matriz formativa é a agroecologia, e a escola é voltada prioritariamente para jovens camponeses da região, embora também atenda jovens de outras regiões (EFAP, 2024).

Além de se consolidar como referência de escola do campo para as juventudes camponesas da região, a atuação da instituição extrapola a dimensão educacional, contribuindo para o desenvolvimento social, com impactos no mundo do trabalho agrícola, na geração de renda e no fortalecimento da cultura local (Pacheco, 2022).

A EFAP possui inserção social e expressiva atuação nas lutas e mobilizações políticas. Suas parcerias incluem desde articulações com escolas municipais e Secretarias de Educação, de Cultura, de Agropecuária e Meio Ambiente, até colaborações universidades federais do entorno como a UFV, a de Ouro Preto (UFOP), a de Juiz de Fora (UFJF), a de Minas Gerais (UFMG). Além disso, mantém relações com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (Pacheco, 2022).

A EFAP também mantém articulações com movimentos sociais e organizações, como o CTA-ZM, os STRs, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Rede de Povos e Saberes Quilombolas da região da Zona da Mata e Inconfidentes (Rede SAPOQUI), o Fórum Mineiro de Entidades Negras (FOMENE) e a Associação dos

Grupos Culturais e Artistas da Terra (AGCAT). Esses parceiros são importantes para a manutenção das atividades da EFAP, viabilizando projetos conjuntos, estágios e atuação política (Pacheco, 2022).

A EFAP, ao atuar no processo educativo de jovens do campo tem como objetivo valorizar a identidade camponesa e o protagonismo juvenil em processos de transformação social. Para isso, desenvolve uma proposta pedagógica contextualizada, que revela os processos históricos e as contradições dos territórios onde os jovens estão inseridos, a partir de vivências ancoradas no trabalho familiar e nas organizações camponesas. Dessa forma, busca contribuir com o desenvolvimento sustentável do meio através do fortalecimento da agroecologia (EFAP, 2022).

Em duas décadas de atuação, a EFAP formou 17 turmas compostas majoritariamente por jovens do campo. Esses jovens, participaram de um processo formativo voltado à valorização do pertencimento ao território camponês e do campo como lugar de produção de cultura, de sabedoria, de trabalho e de reprodução da vida. O projeto educativo da EFAP constitui-se como uma importante forma de resistência regional ao modelo de desenvolvimento hegemônico rural orientado para o agronegócio.

A partir da experiência acumulada historicamente pelo movimento da Educação do Campo e da agroecologia da região, no ano de 2014, foi criada a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa. Essa conquista regional ampliou as possibilidades formativas para os jovens egressos das EFAs, garantindo a continuidade de sua formação com base nos mesmos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, da pedagogia da alternância e da educação agroecológica, agora adaptados ao contexto universitário.

2.7. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

Criada em 1962, a UFV teve como objetivo inicial oferecer formação técnica em Agronomia e Veterinária, voltada à elite agrária de Minas Gerais, com vistas a efetivar uma transformação rural por meio da modernização da agricultura (Silva, 2007).

Desde sua fundação, a UFV é reconhecida por sua tradição no campo das Ciências Agrárias, com forte alinhamento ao agronegócio. Paradoxalmente, tornou-se também espaço de emergência de movimentos de contraponto a esse modelo, entre eles a agroecologia e a Educação do Campo (MARLIÉRE, 2018).

Conforme discorremos anteriormente, a partir de meados da década de 1980, na UFV, se articulam as bases para o desenvolvimento da agroecologia e da Educação do Campo na região da Zona da Mata mineira, por meio de parcerias com movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, o CTA e outras organizações.

Um marco importante na construção da Educação do Campo na UFV foi a participação de docentes nos conselhos estaduais e nacionais do PRONERA, a partir de 1998. A experiência do PRONERA, em âmbito nacional, estabeleceu pela primeira vez a pedagogia da alternância no ensino superior e fomentou a aproximação entre a Educação do Campo e a agroecologia (Marliére, 2018)

À luz das experiências do PRONERA, foi criado em 2007, o PROCAMPO, com o objetivo de formar educadores para atuarem nas escolas do campo. Nesse contexto, foram criadas quatro Licenciaturas em Educação do Campo, como projetos-piloto e de caráter experimental, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Bahia e Sergipe. As experiências desses cursos, subsidiaram a expansão da oferta, com o PRONACAMPO, que, em 2012, por meio do edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 instituiu 42 novas Licenciaturas em Educação do Campo no país.

As Licenciaturas em Educação do Campo representam uma nova modalidade de cursos de graduação, fruto da conquista dos movimentos sociais camponeses. Seu objetivo é atender à demanda histórica por formação de educadores comprometidos com a realidade do campo, não apenas para atuação docente, mas também para a gestão de processos educativos, tanto escolares quanto comunitários, em sintonia com as lutas dos movimentos sociais do campo (Molina e Sá, 2011).

A organização do percurso formativo das Licenciaturas em Educação do Campo, conforme previsto no edital, baseia-se na pedagogia da alternância. Essa proposta visa garantir a permanência dos futuros educadores no campo, articulando as atividades acadêmicas à materialidade da vida rural. Assim, os estudantes são estimulados a refletir criticamente e a intervir nas problemáticas concretas vivenciadas em suas comunidades (Molina e Sá, 2012).

A Universidade Federal de Viçosa foi uma das contempladas no edital do MEC para a criação da Licenciatura em Educação do Campo. A proposta apresentada pela UFV foi construída a partir da experiência histórica do movimento da Educação do Campo e da agroecologia na Zona da Mata mineira, dos quais a universidade participou desde sua constituição, por meio de grupos de pesquisa e extensão

vinculados a diferentes departamentos, conforme discutido anteriormente, ao revisarmos a história das EFA Puris e da EFA Paulo Freire.

A aprovação da proposta da UFV no edital deve-se à sólida experiência construída na atuação junto às organizações que compõem os movimentos da Educação do Campo e da agroecologia. Foram essas organizações, especialmente AMEFA e CTA-ZM, que apoiaram o corpo técnico da UFV na elaboração da proposta pedagógica submetida ao MEC (MARLIÉRE, 2018).

As atividades da Licena tiveram início em 2014, oferecendo, em sua primeira turma, o acesso à educação superior a 120 camponeses, jovens do campo, agricultores/as familiares, integrantes de movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas, professores e professoras de escolas do campo, sujeitos historicamente excluídos do ensino superior.

Segundo Marlière (2018), o processo de implementação da Licena enfrentou resistências desde sua concepção até sua consolidação institucional. Durante a constituição do curso, setores conservadores da UFV, alinhados ao modelo do agronegócio, opuseram-se ao viés político-pedagógico que articulava a Educação do Campo e a agroecologia. Já na fase de implementação houve tensões relacionadas às exigências estruturais do curso, como a adequação do calendário acadêmico à pedagogia da alternância, a organização de transporte entre os tempos universidade e comunidade, a necessidade de estruturação de alojamentos, além do acompanhamento das atividades nas comunidades. Tais demandas exigiram adaptações significativas por parte da administração da universidade.

O edital do MEC previa um financiamento específico para os três primeiros anos de funcionamento do curso. A partir do ingresso da quarta turma, a UFV institucionalizou de forma permanente o curso e assumiu a gestão financeira, com recursos próprios, o que provocou um novo momento de tensões entre a Licena e a administração. Uma das principais consequências dessa transição foi a redução na oferta de vagas, que passou de 120 para 60 vagas anuais, com o objetivo de reduzir os custos operacionais do curso (Marlière, 2018).

Apesar dos desafios, houve avanços e conquistas significativas com a materialização do curso. Por um lado, o curso ampliou o acesso de populações historicamente excluídas da universidade pública, por outro, contribuiu para consolidar a Educação do Campo e a agroecologia como áreas legítimas de ensino, pesquisa e extensão na UFV (Marlière, 2018).

Ao longo de mais de uma década de existência, a Licena tem se destacado pela qualidade e pelo impacto de sua formação, mesmo diante de adversidades. Isso é evidenciado pelo conceito máximo obtido nas duas avaliações realizadas pelo MEC, nos anos de 2019 e 2024.

Grande parte dos jovens do campo estudantes e egressos da Licena, têm origem na Zona da Mata mineira com trajetórias escolares nas EFAs da região. Parte desses egressos integram o grupo de educadores das EFAs; outros exercem papéis de lideranças em movimentos sociais e em organizações camponesas; e alguns permanecem como agricultores familiares. De maneira geral, como propõe a formação da Licena, seus egressos têm contribuído com a construção e manutenção das lutas camponesas por condições dignas de reprodução da vida no campo. É a partir desses jovens do campo, egressos da educação do campo da Zona da Mata, que se desenvolve esta pesquisa.

CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA NAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS

Neste capítulo, nosso objetivo é caracterizar e analisar as práticas de educação agroecológica desenvolvidas nas EFAs Paulo Freire e Puris. Para isso, conforme o desenho metodológico da pesquisa, nos valem de entrevistas semiestruturadas em profundidade (Triviños, 1987) e análise documental (Gil, 2002). Ao todo, realizamos quatro entrevistas, com profissionais das duas instituições, sendo duas com os/as atuais diretores/as que são também fundadores/as das EFAs e duas com jovens egressos/as que atuam como monitores internos e educadores/as de disciplinas do curso técnico em agropecuária.

Os/as diretores/as de ambas instituições nos autorizaram a publicação de seus nomes verdadeiros, pois consideram importante difundir de forma fiel, a sua trajetória de dedicação à instituição, situação que não seria possível com nomes fictícios. Já os nomes dos/as monitores preferimos manter em anonimato, de acordo com as orientações éticas para pesquisa e por isso utilizaremos nomes fictícios, conforme Quadro 3. Para escolha dos nomes fictícios, selecionamos nomes populares de pássaros da mata atlântica, critério também utilizado para os/as jovens egressos/as que colaboraram com o capítulo 3.

A partir do olhar dos profissionais entrevistados, articulado à análise dos projetos políticos pedagógicos, dos planos de cursos e dos regimentos escolares das duas instituições, foi possível compreender de que forma a educação agroecológica se materializa nas EFAs e qual a concepção e princípios norteadores das duas propostas educativas. Ainda identificamos, em colaboração com os/as profissionais das escolas: de que forma os/as jovens se posicionam diante dessa proposta educativa, de que maneira as famílias e organizações comunitárias se articulam com os projetos educativos e com a territorialização da agroecologia, bem como os principais desafios enfrentados pelas equipes pedagógicas nas duas instituições.

Abaixo apresentamos no Quadro 3, o perfil dos profissionais entrevistados, seguido de um breve relato da história de vida de cada colaborador/a. Nosso objetivo com o relato das trajetórias de vida é caracterizar com detalhes o lugar de fala desses sujeitos, para dessa forma buscarmos interpretar com maior precisão as opiniões e percepções relatadas a respeito do processo pedagógico que investigamos.

QUADRO 3. PERFIL DOS/AS PROFISSIONAIS DAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS

Nomes	Idade	Ocupação na instituição	Tempo na instituição	Formação
Maria Rosânia	51 anos	Fundadora e atual Diretora	Desde a concepção do projeto – cerca de 20 anos	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Licena), Mestrado
Tucano-de-bico-preto	25 anos	Monitor Interno professor agroecologia	Ex aluno (3 anos) e monitor desde 2016 (9 anos)	Técnico Agropecuário, Graduação em Administração
Gilmar	54 anos	Fundador Atual Diretor e responsável pelo PPJ	Desde a concepção do projeto – cerca de 34 anos, Ficou na AMEFA de 2007 à 2015	Especialização em Pedagogia da Alternância
Macuco	23 anos	Monitora Interna professora Matemática e Agricultura	Ex aluna (3 anos) Monitora desde 2020 (5 anos)	Técnica Agropecuária, Estudante Licena

Fonte: Elaboração do próprio do autor

3.1. PERFIL DOS PROFISSIONAIS COLABORADORES

3.1.1. Maria Rosânia Lopes Duarte

Maria Rosânia Lopes Duarte, mais conhecida como Rosânia, nasceu em Araponga e foi criada no contexto da agricultura familiar, acompanhando os pais nas atividades da roça, da horta e dos animais desde a sua infância. Durante a adolescência, envolveu-se com os movimentos sociais da região, acompanhou a construção do Sindicato de Trabalhadores Rurais, a fundação do Centro de Tecnologias Alternativas e testemunhou as primeiras Conquistas Conjuntas de Terras (Campos, 2006) em Araponga, entre outras iniciativas de organização camponesa. Nas palavras da educadora:

com 14 anos, já estava nos movimentos sociais. Cresci vendo as organizações acontecerem, então eu aprendi, como se diz, a construir o sindicato, o CTA, a questão do acesso à terra, né? Acompanhei muito, desde o início, as primeiras conquistas de terra. Depois, fui para o catecismo, para pastoral da criança. Então, os movimentos sociais que Araponga teve na minha juventude, eu fazia parte deles (Informação verbal Rosânia).

Ao relatar seu envolvimento com os movimentos sociais, a educadora enfatiza a expressão “eu aprendi”, evidenciando que esse processo foi formativo em sua trajetória. Nesse contexto, ela teve contato com temas como a questão agrária, as

lutas camponesas e as formas de organização e mobilização política. Tais experiências de educação popular lhe conferiram as condições e habilidades para atuar na condução do processo de criação da EFA.

Em relação à sua trajetória escolar, relata que, ao concluir o ensino médio, cursou o magistério, única formação ofertada no município à época. Logo após a conclusão, iniciou sua atuação profissional como educadora, primeiro em uma escola rural e, posteriormente, em uma escola urbana localizada no distrito de Estevão de Araújo. Desde então, conciliou a docência com o trabalho na agricultura familiar. Sobre suas experiências iniciais na docência, ela nos relata:

Na escola, lá em Estevão Araujo eu falei que nunca mais queria ser educadora, porque o sistema de educação ele era tão complexo, tão complicado... uma meninada complicada dentro da cidade. Lá na zona rural era ótimo, mas lá na cidade, naquela época, já era horróroso. Isso foi em 1995. Eu não queria mais ser educadora (Informação verbal Rosânia).

Essa experiência como educadora proporcionou à Rosânia, reflexões sobre as distinções entre a educação rural e urbana. Apesar de demonstrar maior afinidade com a educação rural, ela acabou se desacreditando do sistema educativo convencional e decidiu que não seguiria a carreira docente.

Após o casamento, mudou-se para Viçosa, onde trabalhou no comércio por aproximadamente 10 anos, mas mantendo um forte vínculo afetivo com Araponga. Seu retorno à terra natal ocorreu após o convite dos agricultores da região para que ela contribuísse na criação da escola. A Educadora nos relata esse episódio da seguinte forma:

até que o pessoal resolve então construir a escola. Eu já sabia da discussão da escola, e eles queriam um pedagogo. Caçou pra tudo quanto é lado, mas não tinha dinheiro para pagar um pedagogo. Eles foram atrás de mim e me fizeram a proposta de vir ajudar a construir uma escola. E eu falo que eu era bem sem juízo..."Vamos construir a escola?" "vamos, né!" imagina você pegar uma escola, eu tinha ensino médio e eu ia ajudar a construir uma escola de ensino médio. Então eu vim para ser articuladora da EFA (Informação verbal Rosânia).

O vínculo afetivo com seu território de origem, aliado à sua atuação anterior em organizações camponesas e à experiência docente, foram determinantes para que os agricultores familiares da região, organizados por meio do Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), confiassem a ela a tarefa de viabilizar o sonho de construção da escola da comunidade. Assim, a trajetória de Rosânia, passou a se entrelaçar com a história da EFA Puris. Desde então, há cerca de 20 anos, ela se dedica diariamente à

instituição, sendo a principal liderança no processo de mobilização social que tornou a escola uma realidade.

Ao longo de sua trajetória na escola, desempenhou diversas funções: atuou como secretária da associação, secretária e diretora da escola, professora das disciplinas de Extensão Rural, Administração Rural, Agroecologia, Artes, Turismo Rural e também como orientadora dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ). Além dessas funções, assumiu tarefas pontuais sempre que necessário, como cuidar da limpeza, do quintal, dos plantios, dos animais, da cozinha, bem como substituir professores. Relata, no entanto, que não se identifica com a sala de aula, tendo maior afinidade com as atividades administrativas e o acompanhamento pedagógico.

3.1.2. Tucano-de-bico-preto

O educador e também egresso da EFA Puris, colaborador da pesquisa, será aqui chamado de Tucano-de-bico-preto, nome de uma ave do bioma Mata Atlântica. Ele é filho de agricultores familiares, que à época de seu nascimento, trabalhavam e residiam em terras de fazendeiros. Em 2023, quando tinha três anos, seus pais participaram da Compra Conjunta de Terras, promovida pelo STR de Araponga. Dessa forma, adquiriram uma propriedade na comunidade de São Joaquim, em Araponga. Essa propriedade, onde o Tucano-de-bico-preto passou toda sua infância e adolescência está localizada próxima a EFA Puris.

O Tucano-de-bico-preto é o filho mais velho entre os 4 irmãos, razão pela qual, durante boa parte da infância, assumia a responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos mais novos, enquanto seus pais trabalhavam nas lavouras de café. Ele relata ter tido uma boa infância, porém financeiramente restrita, o que o levou a trabalhar a partir dos nove anos no manejo do café, junto ao seus pais. Aos doze anos, já possuía sua própria lavoura e, sempre que possível, prestava serviço a terceiros, recebendo diárias para complementar a renda, mantendo, ao mesmo tempo, o compromisso com os estudos.

Em relação à sua trajetória escolar, relata boas memórias da primeira escola que frequentou, destacando a localização próxima a sua residência e o fato de atender exclusivamente crianças da zona rural, o que tornava o ambiente familiar. Além disso, ressalta o vínculo afetivo que criou com a professora, que o acompanhou até o quinto ano do ensino fundamental.

No sexto ano, precisou mudar de estabelecimento escolar e passou a estudar na escola estadual localizada no centro da cidade de Araponga. Suas lembranças desse período não são positivas, pois enfrentou muito preconceito por parte dos colegas de turma, em razão de sua origem rural e condição econômica. Tal situação o levou a considerar abandonar os estudos, mas resistiu e conseguiu finalizar o ano letivo. Ao final do ano, porém, estava decidido a não retornar à escola no ano seguinte.

Após muita insistência de seus pais, para que ele não interrompesse os estudos, encontrou como alternativa a matrícula EFA de Jequeri, localizada a cerca de 45 Km de sua residência. Ao conhecer a escola e a pedagogia da alternância, ficou encantado e rapidamente se adaptou à nova realidade escolar. Relata ter boas memórias das disciplinas da área técnica, especialmente as disciplinas de agricultura e zootecnia, por se aproximarem muito de sua realidade camponesa. Já em relação às disciplinas do ensino básico, tinha dificuldade com alguns conteúdos. Porém, mantém boas recordações dos professores, que, devido ao regime de internato, dispunham de tempo e paciência para oferecer auxílio individualizado, e, dessa forma, foi aos poucos superando as dificuldades, especialmente em matemática, química e biologia e assim, aos poucos conseguiu restabelecer sua relação afetiva com a escola.

Embora residissem próximo à EFA Puris, e conhecessem alguns de seus funcionários, ele e sua família desconheciam a proposta pedagógica das EFAs. Foi enquanto cursava o ensino fundamental na EFA de Jequeri, a ter contato com a pedagogia da alternância e com os princípios da Educação do Campo, que compreendeu a proposta da Educação do Campo conduzida na EFA. A partir de então, passou a ter como meta cursar o ensino médio na EFA Puris. O que, de fato, se concretizou.

Na EFA Puris, cursou todo o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Relata que esse foi um dos melhores períodos de sua vida, pois se sentia muito acolhido na escola, onde conhecia parte dos professores, funcionários e estudantes, por serem moradores da sua região. Esse sentimento de pertencimento contribuiu para que se dedicasse intensamente aos estudos, especialmente na área técnica, com a qual possuía maior afinidade.

Durante os três anos que estudou na EFA Puris, conciliou os estudos com o trabalho na agricultura familiar, atuando tanto na propriedade dos seus pais quanto em propriedades de terceiros, onde recebia diárias. Essa vivência possibilitou adquirir significativa experiência prática no manejo agrícola. Quando questionado sobre a

influência que sua da formação na EFA exerce no seu trabalho e de sua família, ele relata:

Bastante. Igual, por exemplo, a nossa família trabalha no campo, mas a gente não tinha uma organização, sabe? A gente não tinha um planejamento de produção. Para você ter uma ideia, eu não sabia que existia uma análise de solo. E, quando eu vim estudar aqui, por exemplo, o café. O forte nosso lá é café. O café nosso tinha 10 brotos ladrão. Aí, aprendi aqui, levei para lá, a gente começou a desbrotar o café. Descobri a análise de solo. Não aprendi a interpretar no começo, mas eu sabia que existia, então já comecei a trabalhar em cima da nutrição equilibrada, sabe? É que o adubo químico, a gente também usa na propriedade, usa até hoje. E, nisso, o que aconteceu? A gente teve uma organização melhor da nossa produção. Então, a gente deixou de gastar mais porque, no começo, por ser desorganizado, a gente gastava mais para colher o mesmo tanto que a gente colhe hoje. Hoje, a gente gasta menos e colhe mais. Então, ajudou bastante, sabe? Nessa situação (Informação verbal Tucano-de-bico-preto).

Esse exemplo ilustra como a proposta pedagógica da escola gera um fluxo de aprendizados que vai além dos estudantes, alcançando também suas famílias. Essa dinâmica promove reflexões e mudanças concretas na organização do trabalho agrícola no território, contribuindo para o desenvolvimento local, em consonância com os objetivos da pedagogia da alternância.

Ao ser questionado sobre sua trajetória após concluir a formação na EFA Puris, ele relata como se tornou educador. Inicialmente, não tinha intenção de atuar na área da educação, na verdade, tinha certeza que seguiria trabalhando como técnico agrícola. Sua única dúvida era se daria continuidade aos estudos em um curso superior ou se seguiria diretamente para o mercado de trabalho com a formação técnica.

O fato mais significativo que o levou a incluir a educação como parte de seu projeto de vida aconteceu durante um estágio na EFA Serra do Brigadeiro, quando ainda cursava o segundo ano na EFA Puris. Ao final do estágio, seus tutores, em conversa com a direção da EFA Puris, relataram que seu perfil se alinhava muito bem às características desejáveis para atuar como educador em uma Escola Família Agrícola. Desde então, o corpo docente da EFA Puris iniciou um processo de orientação e acompanhamento visando prepará-lo para essa futura atuação.

No terceiro ano de curso, realizou um novo estágio, desta vez na EFA de Jequeri, onde havia cursado o ensino fundamental. Ao finalizar o estágio, recebeu a proposta para assumir o cargo de professor na disciplina de agricultura. Assim, mesmo antes de se formar na EFA Puris, já havia iniciado sua trajetória de educador.

Após se formar na EFA Puris, seguiu atuando como monitor na EFA de Jequeri, conciliando ao mesmo tempo, o trabalho de agricultor familiar na propriedade da família. Ingressou, ainda neste mesmo ano, na Licença mas, pela rotina intensa, acabou abandonando o curso. Para garantir a conclusão de um curso superior, matriculou-se em uma graduação em administração, na modalidade à distância, na qual se formou.

No ano de 2016, foi aberto um processo seletivo para monitor na EFA Puris. Ele se candidatou e foi aprovado. Desde então, atua como monitor interno, tendo inicialmente assumido as práticas agrícolas e, posteriormente, a disciplina de Agroecologia, na qual permanece atuando até os dias atuais. Nesse ínterim, casou-se, tornou-se pai e adquiriu sua própria propriedade na zona rural, conciliando atualmente a profissão de monitor interno na EFA Puris com o trabalho como agricultor familiar.

3.1.3. Gilmar de Souza Oliveira

O Gilmar de Souza Oliveira, atual diretor da EFAP, também possui uma trajetória de vida profundamente entrelaçada ao território camponês e às organizações camponesas. Nasceu na comunidade rural Carrapato, no município de Acaiaca. Filho de agricultores familiares, desde criança esteve envolvido com a lida na roça, e cresceu aprendendo o ofício de agricultor.

Ele estudou os primeiros anos do ensino fundamental na escola rural da comunidade do Maracujá, próxima à sua residência. No entanto, interrompeu os estudos após concluir a quarta série, pois sua comunidade não dispunha de escola com oferta dos anos finais do ensino fundamental. Ao longo de toda década dos anos 1980, permaneceu afastado da escola, dedicando-se principalmente ao trabalho de agricultor junto a sua família.

Ainda na infância, aos oito anos de idade, passou a integrar o grupo de jovens vinculado à Paróquia de Acaiaca, que desenvolvia um importante trabalho social no município. Esse envolvimento com a pastoral da juventude foi se aprofundando ao longo do tempo, levando-o a se tornar liderança das Juventudes Rurais no município e região. Inicialmente no grupo de jovens local, depois em organizações da região de Ponte Nova, chegando a coordenar um grupo de jovens do Estado de Minas Gerais e Espírito Santo.

Essa experiência possibilitou que ele contribuísse ativamente na fundação da Pastoral da Juventude Rural (PJR) e das CEBs no município, importantes organizações, tanto para o processo de criação da EFA, quanto para o desenvolvimento da Agroecologia na região.

Em razão de seu destaque enquanto liderança das juventudes da região, foi convidado a retomar os estudos e cursar o ensino fundamental na EFA do Município de Sem Peixe. Assim, aos 21 anos, ingressou na quinta série na EFA Camões. Como a escola utilizava a pedagogia da Alternância, ele pôde, ao longo dos 4 anos de formação, manter um forte vínculo com seu município de origem.

Durante os períodos de Tempo Comunidade, permaneceu envolvido com a PJR e com as CEBs. Também participou da retomada do STR de Acaiaca e da criação de partidos políticos de orientação progressista na região. Essas experiências lhe proporcionaram ampla inserção social e desenvolveram sua capacidade de articulação política e comunitária.

Ao concluir o ensino fundamental, a comunidade, que por meio de suas organizações já debatia, desde o início dos anos 1990, a construção de uma escola família agrícola, traçou como estratégia incentivar que jovens da região, egressos da EFA de Sem Peixe, prosseguissem os estudos em outra EFA de Ensino Médio. O motivo desse direcionamento coletivo, era para que esses jovens adquirissem experiência na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, para que posteriormente pudessem contribuir com o projeto de implementação de uma EFA de Ensino Médio na própria região. Assim, em 1998, durante uma assembleia comunitária com mais de 300 agricultores e agricultoras, Gilmar foi indicado para cursar o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária na EFA de Riacho de Santana, na Bahia.

Durante esse período, em função da distância, acabou se distanciando parcialmente de sua terra natal e dos movimentos sociais da região. No entanto, agricultores/as das comunidades rurais do Maracujá e Boa Cama, com intuito de manter seu vínculo com o projeto de criação da EFA, passaram a financiar coletivamente os custos de suas passagens, para que ele retornasse para casa duas vezes ao ano. Em 2002, após finalizar o curso na Bahia e retornar para comunidade, iniciou o trabalho de base para construção da EFA, que, à época, ainda não se chamava EFA Paulo Freire.

Gilmar ao longo dessa trajetória tem sido a principal liderança no processo de organização e manutenção das atividades da EFAP. Ele já atuou como diretor, como secretário, como monitor interno e como professor de diversas disciplinas da área técnica, como a de Agricultura, a de Extensão Rural e a condução do Projeto Profissional dos Jovens. Após cinco anos de atuação na EFAP, Gilmar foi convidado para trabalhar na AMEFA, onde ficou por dez anos.

Na AMEFA, Gilmar assessorou a criação de mais de dez EFAs no estado de Minas Gerais, adquirindo uma significativa experiência na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Nesse período teve a oportunidade de visitar as Experiências da Pedagogias da Alternância na Europa e realizar um curso de especialização na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre a Pedagogia da Alternância.

De toda forma, ao longo desses dez anos enquanto assessor da AMEFA, sempre manteve o vínculo com a EFAP, contribuindo anualmente com algumas atividades e auxiliando pontualmente na gestão da escola. A EFAP, com a ausência de Gilmar, passou por grandes dificuldades de gestão e de mobilização das juventudes no território, chegando prestes a encerrar suas atividades por dificuldades financeiras. Por esse motivo, Gilmar deixou seu trabalho na AMEFA e retornou ao posto de diretor da EFAP, inclusive doando os valores que tinha a receber relativos à dez anos sem retirar férias na AMEFA para que a escola pudesse reequilibrar suas contas. Desde então, Gilmar se dedica a EFAP, que apesar das dificuldades que tem enfrentado para se reorganizar e mobilizar novas matrículas, segue em funcionamento. Inclusive, foi nesse período, após o retorno de Gilmar que a Agroecologia se institucionalizou, passando a compor o currículo da escola enquanto disciplina e principal eixo formativo.

3.1.4. Macuco

A Educadora e egressa da EFAP colaboradora da pesquisa, será aqui tratada por Macuco. Ela e seus dois irmãos, nasceram e foram criados na comunidade quilombola Santo Antônio dos Quilombolas, localizada no município de Piranga, a aproximadamente uma hora de Acaiaca, onde está localizada a EFA Paulo Freire. Seus pais, agricultores familiares, mantinham uma produção diversificada voltada principalmente para a subsistência, comercializando apenas o excedente, como forma

de complementar a renda familiar. Produziam hortaliças, feijão, milho, mandioca, pimenta, inhame, amendoim, e criavam gado para leite e corte, entre outras atividades.

Desde a infância, ela e seus irmãos foram incentivados a trabalhar, como forma de desenvolverem autonomia. Aos nove anos, realizou seu primeiro plantio de milho voltado à comercialização e, desde então, manteve cultivos anuais como forma de geração de renda, além de sempre ter duas cabeças de gado para engorda e posterior comercialização. Também atuava no manejo de propriedades de terceiros, em troca de diárias, quando dispunha de tempo. A renda obtida com seu trabalho era utilizada para suprir suas próprias necessidades, conforme relata no seguinte trecho:

Mas a gente cresceu assim. Meu pai falava: “vocês estão conseguindo dinheiro seus, mas aí quando vocês precisarem vão gastar o dinheiro seus”. Se a gente precisava de um chinelo, a gente comprava. Se a gente precisava de um material escolar, a gente comprava. Porque é ali que ele ensinou a gente a dar valor às coisas. Pra não ganhar tudo, como se diz (Informação verbal Macuco).

No que diz respeito a forma de manejar a propriedade, a família nunca utilizou, sistematicamente, agrotóxicos. Toda capina era realizada manualmente e o uso de adubação química ocorria apenas quando necessário, sempre em pequenas quantidades. A produção era bastante diversificada. Apesar de adotarem práticas sustentáveis, desconheciam o termo agroecologia.

Em relação à trajetória escolar, Macuco afirma sempre ter sido dedicada aos estudos. A primeira instituição que frequentou foi uma escola rural localizada em sua comunidade, onde estudou até o quinto ano. No sexto ano, precisou ir para uma escola rural um pouco mais distante, onde concluiu o ensino fundamental. Dentre as disciplinas, destacava-se em matemática, demonstrando grande afinidade com os professores dessa área, que era a sua preferida.

Sua ida para EFA Paulo Freire aconteceu após participar de uma reunião em que o diretor da EFAP, Gilmar, divulgava o período de matrículas da escola. Ela se interessou pela proposta, principalmente pelo fato de poder conciliar o ensino médio com o curso técnico em agropecuária. De acordo como seu relato, o processo se deu da seguinte forma:

Não lembro se foi o último, mas eu sei que foi um dos últimos dias de aula. Um menino despedindo e falando que ele não ia mais estudar em Piranga. Despedindo de nós, porque ele ia vir para a EFA. Na hora, eu nem me toquei. Beleza, passou esse dia. Aí, no início de janeiro teve uma reunião. O Gilmar foi lá em Santo Antônio, que é a comunidade que eu morava, ele foi lá fazer

uma reunião. Reuniu várias pessoas em frente à igreja. E ele falou um pouco do projeto EFA. E tinha até algumas pessoas interessadas a estar indo. Por isso que ele foi lá. Aí, eu estava nessa reunião. Tinha uma estudante que já estudava aqui no primeiro ano e eu sentei logo do lado dela. E ela perguntou assim: você tem vontade de ir? Aí, eu escutei o Gilmar falando, falando e despertou interesse. Eu falei assim: teria vontade sim, só que o meu pai não deixa. Na minha cabeça, ele não ia deixar nunca. Ele sempre foi muito, como que se diz? Segurava nós muito em casa, sabe? Tinha medo de a gente sair, enfim. Muito conservador. Aí, eu falei: claro que eu tenho vontade, mas que o meu pai não deixa. Então, para mim, estava descartado a possibilidade. Aí, ela comentou com o Gilmar. Aí, o Gilmar ele foi lá em casa. Essa menina falou com o Gilmar que eu tinha interesse e ele foi lá em casa. Aí, comecei a conversar com o meu pai. Aí, eu falei que eu queria vir. E ele: não, não, não, não. Conversando super tranquilo, mas dizendo que era difícil para deixar eu vir. Aí, o Gilmar foi conversando, conversando. Minha irmã também entrou para conversar. Minha irmã é mais velha, tem uns três anos de diferença. E ela falou também da oportunidade que seria eu vir para cá. Enfim, aí ele falou que ia pensar. Não deu resposta na hora não. Que ia pensar no caso. Aí, depois o dia foi passando e chegou o dia de vir. Aí, aqui tinha, a gente chamava de semana de adaptação. Hoje é semana de vivência, né? Mas essa semana de adaptação já tinha passado. Eu não vim nela. Eu vim logo na primeira sessão de aula. E a primeira quinzena foi muito difícil porque eu não estava acostumada a ficar fora. Então, a gente acaba sentindo falta do lugar que a gente vive, da família, né? Então, os primeiros quinze dias foram mais complicados, mas eu estava gostando. Então, eu quis continuar. Aí eu continuei vindo. Teve momentos que eu pensei em desistir, em parar. Mas aí eu consegui até o final, graças a Deus (informação verbal Macuco).

Desse modo, ela ingressou na EFA Paulo Freire como estudante. Ao longo dos três anos de formação, desenvolveu grande interesse pela área técnica, especialmente após participar de um curso de olericultura oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em parceria com a escola. Relata ainda boas memórias das viagens de campo realizadas com a EFA e das amizades que construídas durante esse período.

Ela afirma ter escutado o termo agroecologia pela primeira vez durante sua trajetória como estudante da EFA. No entanto, afirma que não era um tema trabalhado com profundidade naquele período, conforme descreve a seguir:

Aqui na EFA foi a primeira vez. Eu não sabia que existia agroecologia. Hoje a agroecologia é uma disciplina aqui na EFA. Na minha época, que eu estava estudando, não era uma disciplina. Eu entrei aqui em 2017 e ela se tornou uma disciplina em 2018. E ela só entrou pra quem estava entrando em 2018. Pra nós que já estávamos aqui há um ano, não fez parte da nossa grade, infelizmente. Então é uma disciplina que eu não aprofundi muito aqui. Ouvia falar por alto, mas é uma disciplina que a gente não conseguiu aprofundar. A gente via um pouco em algum evento que a gente participava, que tinha ligação com agroecologia, um pouco na disciplina de agricultura, mas não focava nesse termo. No curso que eu faço hoje, no caso a Licena, enfatiza muito a agroecologia. Então, lá eu pude ver mais um pouco. E hoje, trabalhando com agricultura, que eu também consigo ligar um pouco da agroecologia. E eu vejo também nos movimentos, nos eventos, um pouco da agroecologia. Mas não é algo que eu cheguei a aprofundar sobre (informação verbal Macuco).

Macuco formou-se na EFAP em 2019. No ano seguinte, durante o período de isolamento social por conta da pandemia do Covid-19, assumiu o cargo de professora na escola, atuando em duas disciplinas do curso técnico em agropecuária. Ainda esteve responsável por conduzir o PPJ. No mesmo ano, foi aprovada no processo seletivo para Licena e iniciou sua graduação.

Com retorno das atividades presenciais, após a pandemia, assumiu a docência também em disciplinas da base nacional comum. Como já estava cursando a Licena, obteve autorização da Secretaria de Educação para assumir as disciplinas. Em razão dessa mudança, acabou reduzindo sua carga horária nas disciplinas do curso técnico. No ano de 2023, ela se afastou da escola em razão da gravidez, conciliando a licença-maternidade com o período de férias que havia acumulado.

Atualmente, Macuco atua como monitora interna da escola, é responsável pelo setor de produção de mudas e ministra disciplinas tanto na área técnica quanto da base nacional comum. Ela relatou que pretende continuar trabalhando como professora da escola após concluir a graduação na Licena, e almeja cursar uma pós-graduação no futuro. No entanto, não descarta a possibilidade de buscar outras oportunidades de trabalho que ofereçam melhor remuneração.

3.2. A EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA NAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS

As EFAs Paulo Freire e Puris, conforme já analisado, são frutos de um processo histórico de mobilização camponesa ocorrido na Zona da Mata mineira, em oposição as opressões advindas do modelo de desenvolvimento rural hegemônico. Regionalmente, essa mobilização se concretizou, principalmente, por meio das Comunidades Eclesiais de Base, da articulação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, do envolvimento de grupos de pesquisa e extensão da UFV e do CTA (Pacheco, 2016; 2022).

Portanto, ambas instituições, tanto a EFA Puris quanto a Paulo Freire, compartilham a mesma matriz social de origem, que constituem também a matriz originária do movimento agroecológico da região. E ainda, ambas se organizaram pedagogicamente com auxílio da AMEFA e, por isso, materializam a pedagogia da Alternância de maneira semelhante.

Apesar de tantas semelhanças, existem distinções entre as duas instituições, que se refletem em suas formas de atuação. Tais distinções são determinadas por características locais, relacionadas tanto as condições geográficas de cada território quanto ao processo histórico de mobilização e organização camponesa. Nesse contexto, a educação agroecológica desenvolvida em cada uma das instituições é influenciada pelas dinâmicas da agricultura familiar e pelo movimento agroecológico local e, por isso, têm características próprias.

Ao revisitarmos o processo histórico de constituição das duas EFAs, percebemos uma distinção significativa quanto à concepção e à mobilização social envolvida em sua criação. A fundação da EFA Paulo Freire teve como um de seus principais articuladores o então Pároco do município, Padre João. Ele esteve à frente da organização da PJR no município, de onde emergiu a principal liderança camponesa do processo de constituição da EFAP. Foi também o pároco, durante o período em que exerceu o cargo de prefeito municipal, quem articulou, inicialmente, parcerias com o CTA e a UFV e, ainda, foi ele quem mediou a doação, em regime de comodato, do terreno e prédio escolar da prefeitura onde a EFAP está sediada (EFAP, 2024).

O longo período entre as primeiras reuniões para constituição da escola, ocorridas em meados de 1991, e sua efetiva criação em 2002 (EFAP, 2024), evidencia um processo inicial de mobilização social ainda incipiente, que demandou tempo para se consolidar e gerar as condições políticas, organizativas e materiais necessárias à sua implementação. Esse período prolongado revela, portanto, o tempo histórico necessário para que as organizações camponesas da região amadurecessem e desenvolvessem a capacidade de articulação e mobilização social em torno do projeto da escola.

No caso da EFA Puris, a criação da escola parte da mobilização dos próprios camponeses, já organizados em Sindicatos de Trabalhadores Rurais. De acordo com a Diretora Rosânia: “Na época, já percebiam (os/as camponeses/as) a necessidade de uma escola que atendesse a demanda dos jovens do campo, pois os jovens em um número cada vez maior estavam interrompendo o processo educativo ou migrando para as cidades para continuar a estudar” (Informação Verbal Rosânia). Portanto, as mobilizações em torno da criação da EFA Puris partem da percepção coletiva acerca da necessidade de uma educação contextualizada, que valorizasse a cultura, a identidade e os modos de vida dos jovens do campo, para que esse pudessem dar

continuidade aos estudos sem a necessidade de migrar para os centros urbanos. Motivos esses que coincidem com as razões para constituição do Movimento da Educação do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 1998)

A coesão social em torno do projeto da escola foi o que garantiu sua materialização, uma vez que a construção da escola foi realizada mediante mutirões e doações dos próprios agricultores, inclusive o terreno onde está localizada foi adquirido através de uma compra conjunta realizada por mobilização do STR (Pacheco, 2016). Após o início das atividades escolares foram então firmadas parcerias com o CTA e a AMEFA, possibilitando mobilizar recursos para apoiar as atividades pedagógicas e a manutenção da infraestrutura (Informação Verbal Rosânia).

Uma outra diferença, que repercute em diversas outras distinções entre as duas EFAs, se refere as condições morfoclimáticas de cada região. Essas distinções possibilitaram à Araponga e entorno, se desenvolver economicamente a partir do cultivo do Café, enquanto em Acaiaca se estabeleceu a pecuária Leiteira como principal atividade econômica da agricultura familiar.

A cultura cafeeira constitui um produto agrícola altamente valorizado no mercado internacional, e o Brasil ocupa posição de destaque enquanto maior produtor mundial (Cavaton e Ferreira, 2025). A região em torno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, onde está localizada a cidade de Araponga, consolidou-se como um importante polo cafeeiro, favorecendo uma economia mais dinâmica, com geração de empregos e ampliação das possibilidades de permanência dos jovens no campo. Em contrapartida, nos municípios da região de Acaiaca e entorno verificam-se menores oportunidades econômicas e menor diversificação produtiva, o que desencadeia fluxos migratórios entre os jovens, que se deslocam para centros urbanos em busca de estudo e/ou trabalho. De acordo com Zago (2016), municípios rurais com menor dinamismo econômico são afetados por um vetor de atração urbana, que tende a intensificar os fluxos migratórios juvenis se comparado a regiões com mais vitalidade econômica, ele aponta que o acesso ao ensino superior, emprego e progressão profissional figuram com as principais forças motriz desse vetor.

Outro fator que contribui para a distinção econômica entre as duas regiões refere-se às diferenças nas dimensões territoriais e populacionais. O município de Araponga tem uma área territorial cerca de três vezes maior e uma população aproximadamente duas vezes superior à de Acaiaca, o que favorece uma economia

mais dinâmica na região onde está situada a EFA Puris, em comparação com o território onde se localiza a EFAP (IBGE, 2022).

Essa diferença populacional também se reflete na demanda escolar, que tende a ser mais escassa em municípios de menor porte, especialmente no caso das EFAs, por atenderem prioritariamente jovens do campo. Ao entrevistamos o Gilmar, ele nos revelou uma grande preocupação quanto à dificuldade de mobilizar matrículas para compor as novas turmas da EFAP. Nas palavras dele:

Então eu diria pra você hoje que a maioria dos jovens que estão na EFA foi onde eu fiz trabalho de base. Eu tenho uma facilidade de convencer o jovem a vir conhecer as experiências por onde eu caminho, seja quando eu mexo com cultura, com esporte, com política. Em qualquer lugar eu consigo trazer o jovem para a experiência. Depois ele que decide, né? E é até muito preocupante, porque mesmo quando eu não estava na EFA como monitor, porque eu fiquei 10 anos na AMEFA, todo ano nas férias eu fazia isso. E sempre a maioria dos alunos estava ligado à vertente que eu articulava. E esse ano (2024) piorou, foi drástico. Muito preocupante (Informação verbal Gilmar).

Segundo ele, nos últimos anos, praticamente 100% das matrículas efetivadas foram resultado direto do seu trabalho de divulgação nas comunidades e escolas rurais do entorno. Em muitos casos, tem sido necessário convencer não apenas o jovem, mas também seus familiares, sobre a oportunidade que representa estudar na EFAP, para os jovens do campo. Esse foi o caso, por exemplo, de Macuco (conforme relatado por ela em sua trajetória de vida), que só ingressou na EFAP após o diretor Gilmar visitar sua residência e convencer o seu pai a autorizar a sua matrícula na instituição.

Outro fator que influencia na atual escassez de matrículas na EFAP é o fato de que, no momento de sua fundação, havia uma demanda reprimida de jovens do campo por uma escola de ensino médio que oferecesse a educação do campo contextualizada. Esse contexto é evidenciado, por exemplo, na história de vida de Gilmar, que se mudou para Bahia para estudar em uma EFA de ensino médio. A EFAP foi a primeira escola desse tipo em toda região da Zona da Mata e, por isso, mobilizava jovens do campo, inclusive oriundos de regiões mais distantes (Informação verbal Gilmar).

Atualmente, além da EFAP e da EFA Puris, as EFAs de Jequeri e de Sem Peixe, que anteriormente ofertavam apenas o ensino fundamental, também passaram a oferecer o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Com isso, passaram a atrair jovens que antes seriam potencialmente direcionados à EFAP,

contribuindo para redução da demanda por matrículas nesta última. No caso da EFA Puris, além de contar com uma demanda naturalmente maior por estar localizada em um município mais populoso, a escola costuma receber estudantes egressos da EFA Serra do Brigadeiro, que oferta apenas o ensino fundamental e se localiza relativamente próxima.

Ao analisarmos como a agroecologia foi incorporada aos projetos pedagógicos das duas EFAs, também identificamos algumas distinções. No caso da EFAP, durante o período de mobilização para sua criação, a agroecologia ainda não havia sido consolidada como estratégia dos movimentos camponeses da região. Naquele contexto, discutiam-se temas como sustentabilidade ambiental, agricultura alternativa, conservação de sementes crioulas e técnicas tradicionais de cultivo. No entanto, o termo “agroecologia” ainda não era utilizado como referência para essas práticas, por isso, não houve um direcionamento específico para agroecologia na concepção pedagógica inicial da escola (Informação verbal Gilmar).

Da mesma forma que na EFAP, o movimento nacional da educação do campo não surge articulado à agroecologia, inicialmente a educação do campo se articula aos movimentos camponeses por reforma agrária e em oposição às escolas rurais (Caldart, 2005). Somente a partir de 2008 é que a agroecologia passa a fazer parte da estratégia nacional dos movimentos sociais camponeses (Via campesina, 2009; 2013).

A inserção da agroecologia no currículo da EFAP ocorreu de forma gradual, acompanhando o avanço do movimento agroecológico no território. Antes mesmo da criação de uma disciplina específica, o tema já era abordado de forma transversal, em diversas disciplinas da área técnica, especialmente na disciplina de Agricultura, que sempre fez parte do currículo da instituição (Informação verbal Gilmar).

Na EFAP, entre as disciplinas do curso técnico que abordam temas relacionados à agroecologia, estão: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria Familiar, Planejamento de Projetos, Administração e Economia Rural e Legislação Ambiental e Políticas Públicas para Agricultura Familiar (EFAP, 2024). Além dos mediadores pedagógicos da alternância, especialmente os Planos de Estudo (PE) e Colocações em Comum, que também abarcam a temática (EFAP, 2024).

A criação da disciplina “Agroecologia” foi motivada por um processo de formação conduzido pela AMEFA em parceria com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com o objetivo foi capacitar os monitores das

EFAs de Minas Gerais para o trabalho pedagógico com essa abordagem (Fávero, 2009). O curso aconteceu entre os anos de 2008 e 2010, mas a inclusão da agroecologia no currículo da EFAP como disciplina específica só se concretizou em 2018 (Informação verbal, Macuco).

A educadora Macuco relata que, apesar de ser filha de agricultores familiares, ter crescido envolvida com o trabalho na roça e nunca ter feito uso de agrotóxicos em sua propriedade, ouviu falar a respeito da agroecologia pela primeira vez apenas quando era estudante da EFAP. No entanto, afirma que sua turma na EFAP não chegou a aprofundar os estudos nessa temática:

Aqui na EFA foi a primeira vez. Não sabia que existia agroecologia. Hoje a agroecologia é uma disciplina aqui na EFA. Na minha época, que eu estava estudando, não era uma disciplina. Eu entrei aqui em 2017 e ela se tornou uma disciplina em 2018. E ela só entrou pra quem estava entrando em 2018. Pra nós que já estávamos aqui há um ano, não fez parte da nossa grade, infelizmente. Então é uma disciplina que eu não aprofundei muito aqui. Ouvia falar por alto, mas é uma disciplina que a gente não conseguiu aprofundar. A gente via um pouco em algum evento que a gente participava, que tinha alguma ligação com a agroecologia, um pouco na disciplina de agricultura, mas não focava nesse termo. No curso que eu faço hoje, no caso da Licena, enfatiza muito a agroecologia. Então, lá eu pude ver mais um pouco. E hoje, trabalhando aqui, que eu também consigo ligar um pouco da agroecologia nas minhas aulas (Informação Verbal Macuco).

O relato de Macuco, revela que a agroecologia é abordada na EFAP mesmo antes da criação da disciplina específica, sendo para muitos estudantes o primeiro contato com a temática. No entanto, foi apenas a partir de 2018, com a criação da disciplina, que essa temática ganhou centralidade no plano de formação da EFA. Em outro trecho, ela afirma: “Então tinha, assim, um pouco de agroecologia. Mas, como eu disse, não aprofundava. Era mais superficial” (Informação verbal Macuco). Dessa forma, podemos concluir que até 2018, a agroecologia era abordada de maneira superficial, com enfoque direcionado à produção agrícola, sem assumir o papel de eixo filosófico central da proposta pedagógica da instituição.

É relevante destacarmos que a EFAP enfrentou um período de grande dificuldade na gestão pedagógica e financeira. Esse contexto coincidiu com o período em que a sua principal liderança, Gilmar, se afastou da escola para atuar junto a AMEFA. Ele relata ter permanecido neste trabalho entre os anos de 2007 e 2015, contribuindo diretamente com a criação de 13 novas EFAS em Minas Gerais. Essa experiência lhe proporcionou amplo conhecimento sobre a pedagogia da alternância e gestão dessas instituições. No entanto, seu afastamento da EFAP dificultou o

acompanhamento da escola. Posteriormente, retornou para EFAP para ajudar a reerguer a escola, que estava prestes a ser fechada naquele período, conforme seu relato:

Aí eu volto em 2015, porque eu tinha 5 anos sem pegar férias na AMEFA. Doeí minhas férias tudo para ajudar a segurar EFA Paulo Freire. Ai, eu junto com outros educadores, fizemos uma mobilização bem forte e ajudamos a segurar a EFA, porque ela estava para fechar, não tinha dinheiro, devendo muito, muitos desafios pedagógicos, administrativo, muita coisa, né? E a gente retomou este processo. Foi por isso eu sai da AMEFA. (Informação Verbal Gilmar)

Após o retorno de Gilmar, a EFAP iniciou um processo de reorganização, no qual, uma das mudanças significativas foi a criação da disciplina Agroecologia. A partir de então, o tema ganhou relevância nas mediações pedagógicas, tornando-se mais presente no cotidiano escolar. Essa mudança é perceptível no relato da Macuco a respeito de sua experiência como estudante da EFAP:

Quando eu estudava a disciplina de agroecologia foi criada, porque a grade mudou um pouquinho, né? Mas assim, tinha a disciplina de agroecologia e tinha a agricultura, que andavam muito ligada uma na outra, né? Eunão cursei a agroecologia, mas a gente discutia, principalmente nos setores produtivos da horta e do viveiro. A gente aprendia a agricultura na sala de aula e nos setores. E aí a gente envolvia a agroecologia, né? Eh, as práticas de produção sustentáveis agroecológica, né? E tinha também as tecnologias sociais. (Relato verbal Macuco)

O relato da Macuco destaca que para além da disciplina Agroecologia, outras disciplinas como a Agricultura também abordavam a temática. Durante as seções escolares, os jovens vivenciavam práticas agroecológicas nos setores produtivos da escola, como nas hortas, viveiros, e tecnologias sociais, incluindo biodigestores e compostagem, entre outros. Desse modo, é possível perceber que, a partir de 2018, a agroecologia passou a ser incorporada com maior intensidade no cotidiano da EFAP.

Já no contexto de surgimento da EFA Puris, o debate sobre a agroecologia se encontrava mais consolidado na região, se comparado ao momento em que a EFAP foi fundada. O município de Araponga, onde a EFA Puris está sediada, foi um dos pioneiros na construção da agroecologia na Zona da Mata mineira. Esse contexto contribuiu para que a agroecologia, pela sua inserção social local, fosse concebida como eixo estruturante do projeto político e pedagógico da escola. Assim, desde a sua concepção, a escola nasce com intencionalidade agroecológica, proposta pelos próprios agricultores (Informação verbal Rosânia).

Dessa forma, a disciplina de agroecologia integra o plano de formação da EFA Puris desde sua fundação. Além da disciplina específica, faz parte também, enquanto tema transversal, dos conteúdos de outras disciplinas da área técnica e do ensino médio. Compõe também, aspectos da formação integral, assumindo papel filosófico, político e cultural no projeto pedagógico da escola (EFA Puris, 2022).

No caso da EFA Puris, entre as disciplinas da área técnica que abordam a agroecologia, estão: Legislação e Gestão Ambiental; Construções e instalações Rurais; Administração e Economia Rural; Zootecnia; Agroindústria; Turismo Rural e Ecologia; Mecânica de Máquinas Agrícolas; Empreendimentos e Projeto Profissional; e Organizações Sociais Rurais, além dos demais mediadores pedagógicos da alternância também incluem a discussão da temática (EFA Puris, 2022).

Atualmente, em ambas as escolas, a Agroecologia é a disciplina com maior carga horária do currículo, totalizando 240 horas em cada instituição (EFA Puris, 2022; EFAP, 2024). No entanto, conforme destacou Rosânia “não basta apenas incluir a disciplina Agroecologia no currículo e ensinar de forma teórica, é necessário demonstrar no cotidiano da escola que a agroecologia é viável” (Informação verbal Rosânia).

Na EFA Puris, para se estabelecer a agroecologia ano cotidiano, um dos desafios iniciais foi implementar a produção agroecológica na propriedade da escola. Para construção, o local passou por uma terraplanagem que removeu toda a camada superficial do solo, tornando-o compacto e infértil. Produzir de forma agroecológica em tais condições exigiu grande esforço, conforme nos relata Rosânia:

hoje se você for lá, depois tiver a oportunidade de passar e dar uma olhada, você não acredita que era aquele local, porque não tinha, máquina rapou tudo, tirou tudo e aquilo ali foi um processo de construção, mas eu falo que um processo de construção também assim que é o estilo São Tomé, no início os estudantes não acreditavam muito naquilo, né? Quem acreditava naquilo era nós que sabia que podia fazer a diferença, enquanto aquilo não começou a produzir, a ter planta, de todo mundo envolver, de trazer as coisas, a galera não acreditava, portanto que a gente teve um questionamento até assim, mas por que vocês querem falar em produzir sem veneno se a realidade é produzir com veneno? (Informação verbal Rosânia)

Em ambas as escolas, uma das principais estratégias adotadas para promover a educação agroecológica consiste na implementação de processos práticos de produção durante as sessões presenciais. Nessas ações, os estudantes são responsáveis por planejar, implementar e acompanhar o desenvolvimento de pequenos projetos de produtivos. Como exemplos dessas práticas estão: a troca de

mudas e sementes entre a escola e as famílias dos jovens; a realização de compostagem e biodigestores com os resíduos orgânicos da escola; a produção de adubos e caldas ecológicas; plantios de jardins comestíveis; hortas orgânicas e medicinais; além da produção de pomares agroflorestais. A fala de Rosânia, ilustra bem esse processo:

para demonstrar que a agroecologia acontece aí que a gente começou a ter pequenos projetos, que eu falo assim, que é o diferencial da Educação do campo, mas da própria questão da agroecologia, é as tecnologias sociais que você insere ali, eu falo que a primeira delas é a troca de mudas e de sementes, eu falo que aquilo, o plantar e trazer é a cara de cada educadora, de cada pai e cada mãe de cada menino, mas de como que você insere isso com o plano de estudo por exemplo Ah vão discutir plantas medicinais. Tem a ver com agroecologia? Tem. Mas o que que tem a ver com a família desse estudante? Esse estudante conhece isso? Ele utiliza? Não utiliza? Como que ele planta? Quem fazia isso antes? E aí a gente foi fazendo esse processo. (informação verbal Rosânia).

Esse relato de Rosânia evidencia como o plano de estudo estabelece o envolvimento do jovem e sua família no processo de ensino-aprendizagem. O Plano de Estudo é o principal instrumento pedagógico da Alternância e uma das principais ferramentas de promoção da educação agroecológica nas EFAs. Seu objetivo é integrar prática e teoria, por meio da articulação entre os tempos escola e socioprofissionais, favorecendo a construção do conhecimento agroecológico a partir da interlocução entre os saberes populares e científicos (Begnami, 2019). Esse processo é descrito por Gilmar, ao abordar a elaboração dos Planos de Estudos na EFAP:

Sobre a questão pedagógica, o movimento EFA já tem uma base, uma orientação, a gente faz então uma assembleia todo ano, divide em grupos com os jovens, famílias e entidades presentes, para responder à pergunta: quais os desafios de viver e produzir atualmente? No campo e na cidade? Pois hoje cerca de 50% dos estudantes vem de origem urbana, então tivemos que ampliar a metodologia para incluir a cidade. Então todo ano a gente vai ajustando o plano de formação a partir da realidade dos estudantes que estão chegando (informação verbal Gilmar)

O bom funcionamento da pedagogia da Alternância exige a participação ativa das famílias, que se inicia por meio da gestão associativa da escola (Gimonet, 2007). Em assembleia, envolvendo as famílias os jovens e as entidades camponesas é que se constrói o plano de formação e são definidos os temas que irão integrar os Planos de Estudo ao longo do ano, conforme prevê o princípio “gestão associativa” da Pedagogia da Alternância (Benísio e Costa, 2019). Ambas as escolas têm centralidade na realidade do estudante como ponto de partida para definição desses

temas, distinguem-se apenas pela forma como organizam e operacionalizam essa mediação. Como exemplifica Gilmar: “Imagina se a gente pega uma turma toda cafeeira, o plano de formação deles vai ser diferente, se pega uma turma toda de garimpeiro, o plano vai ser diferente, se pega uma turma de atingidos por barragem, o plano vai ser diferente” (Informação verbal Gilmar).

A análise dos PPC e Planos de Cursos das escolas revelam que os Planos de Estudo (PE) da EFA Puris apresentam uma estrutura mais bem definida, com temas organizados por períodos e eixos temáticos, integrando a agroecologia de forma gradativa e didática. Já a EFAP, adota uma abordagem mais flexível, com temas adaptados à realidade dos estudantes, mas sem uma sistematização rígida. Em ambas as instituições, os temas pesquisados envolvem a participação das famílias e comunidade, sendo recorrente abordagens envolvendo as formas de manejo convencional e agroecológico. O diretor Gilmar comenta como acontece a articulação da agroecologia no processo de construção desses planos de estudo:

Então, todo processo, né. Porque vai aparecer, na hora que faz o diagnóstico, o povo vai trazer a questão, compactação do solo, então o que fazer? Plantio de forrageira e leguminosa. Traz a problemática da falta de água, então o que que tem que fazer? recuperação de nascentes, plantio de nativas. Se traz a questão de machismo, violência, traz a articulação em gênero e por aí vai, então tudo vai vindo a partir dos diagnósticos, a valorização das sementes nativas? por causa da perda da biodiversidade. Então a todo instante a agroecologia está. Está vendo? De forma transversal. (Informação verbal Gilmar)

Após os estudantes desenvolverem as pesquisas dos Planos de Estudo junto as famílias e comunidade, é então realizada a chamada “colocação em comum”, momento em que os jovens compartilham entre si os resultados do trabalho e acabam revelando as diversas realidades em que estão inseridos. Os temas de destaque da colocação em comum, são aprofundados com a mediação dos educadores, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Begnami, 2019). Ao final do processo, são realizadas as “atividades de retorno”, nas quais os jovens devem buscar de forma prática, retornar à comunidade e à família, as aprendizagens adquiridas com o plano de estudo (Martins, 2018). Com esse grupo de mediadores pedagógicos da alternância: Plano de Estudo; Colocação em Comum; Atividades de Aprofundamento e Atividades de Retorno, é que a pedagogia da alternância promove o objetivo de desenvolvimento do meio (Benísio e Costa, 2019). No caso das EFAs Puris e Paulo Freire, o desenvolvimento do meio se orienta para a promoção da territorialização da agroecologia (EFAP, 2024; EFA Puris, 2022). Rosânia complementa: “[...] geralmente

é o plano de estudo que é o direcionador, é dos projetos e da questão da agroecologia” (Informação verbal Rosânia).

Outro aspecto interessante relatado por Rosânia, é que a agroecologia deve estar presente em todos os momentos da vida escolar: “[...] a gente precisa pensar agroecologia na hora do plantar, na hora do comer, na hora de tratar dos animais, na hora de fazer a teoria, na hora que tem que escrever, na hora de cuidar dos dejetos” (Informação verbal Rosânia). Esse relato reforça a concepção da agroecologia como um princípio filosófico e estruturante do projeto pedagógico da EFA Puris, conforme pode ser verificado no Projeto Pedagógico da instituição (EFA Puris, 2022).

Além dos Planos de Estudo, outros mediadores pedagógicos da alternância importantes para o processo de educação agroecológica são: o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), as Visitas Técnicas e os Estágios. Esses três instrumentos têm como objetivo aproximar os jovens da realidade concreta e desenvolver habilidades práticas relacionadas à agroecologia. Os estágios e as visitas proporcionam contato com experiências agroecológicas já consolidadas, enquanto o Projeto Profissional do Jovem tem o papel de trabalho de conclusão de curso, no qual o jovem elabora o planejamento de uma proposta de atuação profissional no território, que, preferencialmente, se articule com a agroecologia (EFAP, 2024; EFA Puris, 2022).

Gilmar destaca a importância de realizar o maior número possível de visitas técnicas, como o objetivo de orientar os estudantes sobre às diversas possibilidades de atuação na área da agroecologia após a conclusão do curso:

O que que tem lá fora? É as feiras, é o PENA (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), é o serviço de extensão, os quintais produtivos, o que tem? no mundo acadêmico iria para onde? quais cursos? Eh parece que a gente precisa de em uma certa hora alguém nos ajudar a fazer esse panorama todo assim onde esse jovem tem de base, e essa família, a partir daqui. A gente tem que fazer isso ao longo do curso para que quando termine ele conhece na prática essas possibilidades. Por isso que a gente faz muito intercâmbio, estágio, visita, intervenção externa, para mostrar que as possibilidades estão acontecendo, né? Estão acontecendo. (informação verbal Gilmar)

Corroboramos com o diretor, ao afirmar que quanto mais ampliada a percepção dos jovens do campo sobre as possibilidades de atuação profissional na área da agroecologia, maiores são as chances de projetarem a inclusão dessa dimensão em seus projetos de vida. Dayrell (1999) também defende que os projetos de vida são construídos a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos e com o mundo.

O relato de Gilmar revela que, embora seja necessário avançar na sistematização dessas possibilidades, há um esforço intencional de demonstrar aos jovens as múltiplas possibilidades de atuação profissional, a partir das experiências já consolidadas na área.

Os estágios e as visitas técnicas são instrumentos importantes para ampliação da percepção dos jovens sobre os campos de possibilidades. Um exemplo desse efeito, é a história de vida de Tucano-de-bico-preto, que relatou ter passado a projetar a carreira de educador somente após realizar um estágio na EFA Serra do Brigadeiro. Antes disso, acreditava que atuaria como técnico agrícola. Há 9 anos, desde que se formou, ele leciona a disciplina Agroecologia na EFA Puris, conforme verificamos no relato de sua história de vida.

É por meio desse conjunto articulado de práticas pedagógicas que as EFAs conseguem cumprir a sua intencionalidade de desenvolvimento do meio a partir da difusão da agroecologia. A diretora Rosânia relata a existência de diversas experiências agroecológicas sendo conduzidas por egressos da EFA Puris, enfatizando que observa a territorialização da agroecologia como resultado direto das ações da escola:

tudo enquanto é lavoura que a gente vai aí, tem banana, tem abacate, por mais que ele não entenda que o nome é agroecologia, que é essa diversidade, pode ter as vezes alguns que estão utilizando até o veneno ainda, mas já vai lá e já tem uma diversidade muito grande por influência de um trabalho que foi aparecendo, e assim, é uma coisa que fortaleceu aqui no nosso município (Informação verbal Rosânia).

Um outro exemplo que evidencia o processo de territorialização da agroecologia promovido pela EFA Puris é o apresentado por Tucano-de-bico-preto. Ele nos relata que sua família utilizava agrotóxico no manejo das lavouras de café, mas que, a partir das orientações que recebeu na EFA Puris na época que era estudante, sua família abandonou completamente essa prática. Além disso, passaram a otimizar o uso de adubos químicos, melhorando o manejo produtivo e reduzindo os custos de produção (Informação verbal Tucano-de-bico-preto).

O diretor Gilmar, da EFAP, também ilustra que, a partir das vivências da EFAP, muitos jovens do campo desenvolvem experiências de territorialização da agroecologia. Em seu relato, ele conta que diversos ex-alunos trabalham com a agroecologia ou estão buscando a transição para o sistema agroecológico:

Eh temos ex-alunos que tá no processo convencional e construindo a ida para agroecológico e tem vários que estão no agroecológico. Então agora vem uma outra questão que tá ligado à terra, assim, mais de 90% dos meninos nossos, que tá dentro na EFA hoje, o máximo que eles têm de terra se chama uma chácara, correto? o máximo, mas às vezes é menos, é horta apenas ou não é nada. Então é um outro desafio. Aonde ele tá e mexe com alguma coisa quem que manda ali não é ele. Como é que é o processo junto a família? Então é um processo que a gente, sozinho, a EFA não dá conta de fazer. Ele sabe! A gente com a visita à família a gente tenta fazer as pontes, daqui e dali, né? Eu diria para você que quando a turma forma na EFA a maioria dos jovens tivessem um projeto de compra de terra ali já organizadinho com governo subsidiando, a maioria ia entrar. Que ele ali ele enxerga que dá pra trabalhar agroecológico, ali ele enxerga, mas não tem isso e vai perdendo isso depois (Informação verbal Gilmar).

O relato de Gilmar evidencia que, ao concluírem os três anos de formação na EFAP, os jovens saem preparados e motivados para atuar com a agroecologia. No entanto, muitos não encontram oportunidades concretas de inserção no mercado de trabalho nessa área. Diante da análise das narrativas dos diretores de ambas instituições, entre os principais obstáculos para territorialização da agroecologia pelos jovens das EFAs está a falta de acesso à terra, corroborando com os resultados encontrados por Ferrari (2021) em sua tese de doutorado.

Gilmar argumenta que, “nos casos em que os jovens não possuem terra, acabam abraçando as oportunidades que aparecem” (Informação verbal Gilmar). Nessa casos, de acordo com os relatos de Gilmar e Macuco, os egressos da EFAP, em sua maioria, optam por continuar os estudos em cursos superiores na cidade, enquanto outros se inserem em empresas de regeneração ambiental, que atualmente oferecem boas remunerações, especialmente após o rompimento da barragem da Samarco, ocorrido em 2015, na bacia hidrográfica do Rio Doce, que ampliou esse campo de trabalho na região.

Segundo Gilmar, as empresas de regeneração ambiental têm absorvido uma parcela significativa dos egressos da EFA e, inclusive, recrutando membros da equipe de educadores que, em alguns casos, acabam deixando a EFA, por questões financeiras, conforme esse trecho de sua narrativa:

Projetos de reparação tem um monte, um monte. Isso dificulta até manter a equipe por muito tempo na EFA, porque as empresas aqui de reparação pagam três tantos do que a gente recebe, né? Então por exemplo de vez em quando me chamam para ajudar a coordenar algum projeto aqui na região, oferecem 10 a 12 mil, eu ganho 2800, né? E então a identidade com o que a gente tá envolvido fala mais alto para ficar (Informação verbal Gilmar).

Assim como os relatos de Gilmar, os educadores da EFA Puris também nos apontam a posse da terra como fator central na definição da trajetória dos jovens

egressos. Rosânia relata que, “nas primeiras turmas da escola, os jovens em sua maioria projetavam dar continuidade aos estudos em um curso universitário” (Informação verbal Rosânia). Segundo Tucano-de-bico-preto, que foi estudante da EFA Puris nas primeiras turmas da instituição, relata que atualmente observa-se uma mudança significativa no perfil dos egressos, a maioria tem feito a opção de seguir trabalhando no campo como técnico agropecuário, pois financeiramente tem sido mais vantajoso (Informação verbal Tucano-de-bico-preto). Conforme já argumentamos, a cafeicultura na região no entorno da EFA Puris tem proporcionado uma grande dinamicidade na economia local, se tornando muito atrativa para os jovens egressos da EFA, especialmente por terem experiência no segmento desde a infância e pela formação como técnicos agropecuários, este provavelmente é um dos motivos para essa mudança de perfil relatada pelos educadores. Aprofundaremos nesta análise no próximo capítulo ao dialogarmos com as narrativas dos jovens estudantes e egressos colaboradores.

É relevante percebermos, ainda de acordo com os educadores da EFA Puris, que a opção de permanência no campo para atuação como técnicos agropecuários, que tem se tornado mais comum entre os jovens atualmente, está articulada a oportunidades de trabalho vinculada ao agronegócio, seja em propriedades de terceiros ou em casas agropecuárias (Informação verbal Rosânia e Tucano-de-bico-preto). A diretora Rosânia explica como se configuram as possibilidades de atuação dos jovens egressos da EFA Puris:

o sistema convencional ele trabalha muito forte para não deixar é isso expandir (a agroecologia), é por exemplo, qual que é o maior acesso que nós temos hoje? os nossos técnicos são assediados para ser vendedor de veneno, inclusive são contratados por empresas que paga muito melhor que qualquer outro lugar para se vender veneno, não é que ele não entenda, ele entende, só que aí já é algo que nem tá mais no poder da gente. Mas para aqueles que tem propriedade, que tá nela, para eles faz diferença, porque eles já perceberam que eles podem plantar diversificado, que eles podem ter mais coisas, que eles podem ter dinheiro e pode estar lá com a qualidade de vida, então a gente tem famílias, nós temos muitos projetos nesse sentido, então tem coisas que a gente consegue fazer e tem coisas que a gente não vai conseguir porque o sistemão em si abraça, então o sistema do monocultivo hoje, eu falo que as grandes empresas que vende agrotóxicos, as agropecuária, elas quer os nosso egressos e tão trabalhando em cima disso (Informação verbal Rosânia).

Ao afirmar que: “eles entenderam que podem ter dinheiro e qualidade de vida”, Rosânia enfatiza que, a partir da formação promovida pela EFA Puris, os jovens compreendem os princípios da agroecologia e reconhecem os benefícios de atuar

nessa área. No entanto, percebemos pelo relato da diretora que a autonomia para seguir nesse caminho da agroecologia depende principalmente do acesso à terra e à políticas públicas de financiamento. Na ausência da propriedade para trabalharem com autonomia, muitos jovens acabam aceitando as propostas de trabalho vinculadas ao agronegócio.

O educador e egresso da EFA Puris Tucano-de-bico-preto corrobora com a perspectiva de Rosânia, reforçando que a ausência da propriedade da terra é o principal empecilho para que os jovens possam atuar com a agroecologia. Na percepção do educador, quando os jovens não tem acesso à terra, acabam aceitando a primeira oportunidade de trabalho que recebem, que atualmente tem sido trabalhar nas casas agropecuárias, sobretudo devido à remuneração oferecida:

Agora o que mais pega os estudantes daqui é que eles não têm propriedade. Ai quando você é novo, você quer o que? Você quer dinheiro, e a primeira oportunidade que você tem você vai. É a oportunidade que eles estão tendo para não sair da região que ele está atuando no lugar que eles conhecem, e é bem remunerado, pra você ter ideia, um salário base de um técnico agrícola aqui tá dando dois mil e quinhentos, três mil fora a comissão, eles chegam a tirar cinco mil por mês (Informação verbal Tucano-de-bico-preto).

O Tucano-de-bico-preto ainda relata sobre as mudanças que percebe nesse cenário: “na minha época de estudante a gente não tinha essa oportunidade, de pouco menos de dois anos abriu mais de seis casas agropecuária aqui em Araponga, e eles querem nossos técnicos”. Essa fala de Tucano-de-bico-preto evidencia como o cenário de valorização do café têm aquecido a economia da região e incorporando os jovens camponeses em trabalhos articulados ao agronegócio.

De toda forma, nem sempre o fato de a família ter propriedade significa autonomia do jovem. De acordo com Tucano-de-bico-preto, entre as famílias que possuem propriedade, existem aquelas que mantêm as práticas de produção convencionais e, nesses casos, mesmo o jovem compreendendo os princípios da agroecologia e manifestando interesse em trabalhar dessa forma, a falta de autonomia acaba impedindo (Informação verbal Tucano-de-bico-preto). Em grande parte desses casos, o jovem acaba atuando de forma convencional, de acordo com o costume da família, conforme o educador relata:

é uma disputa...por exemplo, seu pai e sua mãe já trabalham no ramo da agricultura, agricultura convencional, o aluno vem pra aqui jovem, sem uma propriedade dele, pode aprender, mas até ele colocar isso na cabeça do pai e da mãe dele também e lá já dando certo, já tá dando certo, já tá dando resultado, pra ele fazer a transição do convencional pro agroecológico, aí o

estudante não consegue e talvez ele opta por ficar por aquilo ali mesmo (Informação verbal Tucano-de-bico-preto).

Nesse sentido, para que os/as jovens possam desenvolver experiências agroecológicas, é fundamental que tenham acesso aos meios de produção familiar com autonomia para decidir sobre a forma de trabalhar (Ferrari, 2021). Ao estudar as juventudes do campo e a agroecologia na Zona da Mata mineira, Ferrari (2021) identificou que a posse da terra e autonomia são fatores importantes para permanência do/da jovem no território camponês e para o protagonismo no desenvolvimento de experiências agroecológicas. Segundo o autor, é mais comum que famílias engajadas no movimento agroecológico concedam autonomia aos jovens para manejarem parcelas da propriedade familiar, permitindo que usufruam do retorno financeiro de seu trabalho (Ferrari, 2021).

A diretora Rosânia acrescenta, em diversos trechos de sua entrevista, outra dimensão que influencia a autonomia das juventudes do campo e o processo de territorialização da agroecologia: a desigualdade de gênero. Segundo ela, as jovens agricultoras tendem a ter menos autonomia do que os rapazes, tanto nas tomadas de decisão quanto no acesso à renda familiar. De acordo com Rosânia:

se o filho não tiver renda própria, que aí é o outro desafio para as mulheres, geralmente o menino ele tem uma lavoura de café, ele tem um lugar que ele trabalha, ele tem a fonte de renda dele, as meninas não e isso é muito visível porque dentro da mesma família inclusive estudantes que vem para EFA, o menino geralmente ele vem de moto, a menina não tem a moto. Por que ela não tem? Ela trabalha tanto quanto, mas ela não tem a lavoura dela (...) então assim, o que a gente percebe, os jovens que já tem um trabalho dele, a renda dele, ele fica (informação verbal Rosânia).

A fala de Rosânia evidencia que o acesso à renda é um dos principais fatores que influenciam a escolha dos jovens entre permanecer ou deixar o campo, independente se o trabalho está associado ao manejo convencional ou ao agroecológico. Ela observa que os rapazes tendem a ter mais oportunidades de trabalho, seja pela concessão de parcelas da propriedade dos pais para atuação autônoma ou em propriedades de terceiros. Já as jovens mulheres, apesar de trabalharem significativamente nas tarefas domésticas, normalmente não recebem remuneração. Por isso, é mais comum que optem por migrar para as cidades, em busca de oportunidades de trabalho ou estudo.

De acordo com Brumer (2014), a divisão sexual do trabalho na agricultura familiar privilegia os homens em relação às mulheres, que acabam ocupando uma

posição subalterna. As menores oportunidades de acesso ao trabalho e renda entre as mulheres no campo revela uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, o que provoca uma saída do campo em maior número entre as moças (Spanevello, 2008).

Rosânia reforça essa percepção ao destacar a maior tendência das jovens mulheres de deixarem o campo:

tanto homem quanto a mulher, ele quer ter a fonte de renda dele, quer ter liberdade, só que eu falo que para as mulheres não é Araponga, eu acho é o mundo, a questão do machismo é muito forte, a maioria percebe que pra ela sair da casa, do julgo dos pais, ela vai ou casar achando que tá fazendo a melhor coisa ou vai ser empregada em algum lugar e ter o dinheiro dela, é o que a maioria faz, ai chega ali pros 18 anos elas não fica, acaba saindo (Informação verbal Rosânia).

Essa fala corrobora com os estudos de diversos autores (Camarano e Abramovay, 1999; Ferreira e Alves, 2009; Boscardini et.al., 2021; Moreira; Sulzbacher, 2020), que apontam a tendencia de masculinização do campo no Brasil. Esse fenômeno revela a maior propensão entre as mulheres de migrar para os centros urbanos do que entre os homens. Entre os motivos que provocam esse maior fluxo, estão as dificuldades enfrentadas pelas mulheres de acesso ao trabalho e à renda no campo.

Ferrari (2021) também identificou a desigualdade de gênero como um fator que impacta o desenvolvimento da agroecologia entre os/as jovens do campo da Zona da Mata mineira. Em sua tese, o autor argumenta que as mulheres possuem menor autonomia em comparação aos rapazes, o que acaba desmotivando a as moças a empreenderem experiências agroecológicas.

Portanto, diante da análise documental e das narrativas dos/as educadores/as, fica evidente que conduzir um processo educativo contra hegemônico, em um contexto atravessado por tensões, advindas da coexistência de modelos de desenvolvimento territorial antagônicos, se constitui um grande desafio. Destacam-se como os principais desafios para o protagonismo juvenil na territorialização da agroecologia o acesso à terra com autonomia, as desigualdades de gênero, a ausência de oportunidades de trabalho e estudo no território camponês. Diante de tantas barreiras, mesmo quando sensibilizados pela educação agroecológica vivenciada nas EFAs, parte das juventudes do campo acaba migrando para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades.

Além desses desafios, os/as educadores compreendem que a composição de uma equipe de professores qualificados e comprometidos com os princípios da educação do campo e da agroecologia também é um desafio histórico, presente desde a constituição das instituições. Como relatado anteriormente, no momento da criação das duas escolas, havia escassez de profissionais qualificados na região. Assim, a equipe inicial foi formada pelos profissionais que estavam disponíveis, a maioria deles se envolveu com projeto pela afinidade política com a proposta e não por terem habilitação na área. Segundo Gilmar e Rosânia, a maioria das disciplinas do currículo já foi ministradas por mais de 4 profissionais diferentes ao longo desses anos, o que evidencia a alta rotatividade da equipe.

Esse desafio, atualmente tem sido parcialmente superado. Uma tendência observada em ambas as EFAs é o retorno de ex-alunos, agora na condição de educadores. Alguns desses profissionais são formados na Licenciatura em Educação do Campo, que se dedica a formação de professores/as para esse contexto específico. Porém, independente da área de formação, apresentam uma atuação pedagógica coerente com a proposta da educação do campo, por conhecerem profundamente a instituição e o território. Esta realidade reflete os avanços positivos do movimento da educação do campo, em especial da criação da Licena, que têm contribuído significativamente para a formação de educadores do campo, preenchendo essa lacuna histórica na região. Especialmente por ser um curso que também tem como proposta a Educação agroecológica, se alinhando assim a demanda das EFAs da região.

Uma das principais conquistas do movimento da educação do campo, conforme apontamos na revisão teórica, foi a promulgação do PRONACAMPO, que, em 2012, por meio do edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 instituiu 42 novas Licenciaturas em Educação do Campo no país (Molina e Sá, 2012). A partir dessa política pública, passaram a ser formados educadores, em todo território nacional, para atuarem nas escolas do campo. Na região da Zona da Mata mineira, foi instituída Licena, que recebeu parte dos educadores e egressos das EFAs da região, suprimindo a demanda histórica dessa formação superior.

O retorno dos/as egressos/as para atuarem como monitores nas EFAs, para preencherem a ausência de profissionais qualificados na área da educação do campo e da pedagogia da alternância, é uma tendência, não só na Zona da Mata, mas em toda rede CFFEAs (Paixão; Leal; Leão, 2023). Exemplos dessa tendência são as

histórias de Tucano-de-bico-preto e Macuco, os/as educadores/as colaboradores/as desta pesquisa, que são também egressos/as das EFAs.

Um último desafio relatado pelos educadores/as refere-se às mudanças no perfil dos jovens estudantes. De acordo com os relatos de Rosânia, diretora da EFA Puris, uma transformação perceptível nas novas turmas é que, ao contrário das primeiras gerações, muitos jovens têm optado por permanecer no campo ao invés de buscar o ensino superior. Segundo a ela, a maioria dos jovens, ainda enquanto estudantes, já atuam como trabalhadores rurais, possuem sua própria lavoura de café, ou trabalham em propriedade de terceiros, como meeiro ou diarista. Por já estarem inseridos no mundo do trabalho e em condições de se sustentar de forma autônoma, muitos acabam optando por permanecer no território atuando como agricultores/as e como técnicos agrícolas. Porém, é relevante observarmos, conforme já analisamos, que as principais oportunidades são de trabalho alinhados com o modelo do agronegócio.

No caso da EFAP, o diretor Gilmar observa uma mudança distinta da observada na EFA Puris, relacionada ao envolvimento dos/as jovens com as organizações camponesas e com o trabalho agrícola. Segundo ele, atualmente, apenas cerca de 50% dos/as jovens têm origem camponesa e, em sua maioria, chegam a escola sem qualquer vínculo com as organizações camponesas ou experiência na agricultura. Nas primeiras turmas, por outro lado, os/as estudantes já chegavam engajados nos movimentos sociais camponeses, como os STR, as associações comunitárias ou as CEBs, e atuavam como trabalhadores/as rurais (Informação verbal Gilmar). Segundo Gilmar, as organizações locais têm enfrentado dificuldades em realizar o trabalho de base com os/as jovens, o que têm comprometido o processo de renovação política e organizativa dos camponeses na região. De acordo com as palavras do diretor:

A maioria chega sem saber fazer nada, eles aprendem até o trabalho é de cuidar da casa, da horta, da planta, porque da onde ele vem não tem. O máximo que às vezes faz é cuidar de alguma coisa dentro de casa. A maioria tá vindo sem nada, entendeu? Eu tô falando maioria, não é todos não, tem menino que tá vindo dentro de um projeto produtivo costurado, sabe, uma família com clareza para onde vai (Informação verbal Gilmar).

Em outro trecho de sua fala, Gilmar complementa, a respeito do perfil dos/as jovens atualmente:

Eles são de uma família desestruturada, no aspecto de um processo produtivo, de um projeto de gerar a própria oportunidade ali, essa coisa toda. Ele vem sem isso, né. A maioria. E às vezes a gente tem dificuldade

justamente com as famílias que estão nas entidades na região, e quem diz que aquele jovem vem para EFA? não vem, não vem! E a gente tem dificuldade de vir para EFA o filho de alguém que tá na cooperativa, na associação, no sindicato. Olha só! Quem deveria estar defendendo de cabo a rabo o projeto. Aí ele não vem, ele vai pro convencional. Eh a linha dele é uma outra, é medicina, é não sei o quê, é uma linha convencional. Olha os desafios. E aí nós pegamos então um jovem que vem sem nada nesse aspecto e aí nós agora que vamos provocar nele. Em três anos. (Informação verbal Gilmar).

Os relatos indicam uma distinção significativa no perfil dos jovens das duas regiões. No caso da EFA Puris, localizada em um território onde a economia da agricultura familiar é mais dinâmica, devido a presença da cafeicultura, a vida no campo tende a ser mais atrativa para os/as jovens. Esse contexto, favorece o envolvimento precoce no trabalho camponês. Já na região de Acaiaca, marcada pela predominância da pecuária leiteira e oleicultura e lavouras anuais, em pequenas propriedades rurais, os jovens, em geral, encontram menos oportunidades no campo. Como consequência, muitos optam por buscar trabalho, renda e autonomia fora de casa, projetando a migração para os centros urbanos (Costa e Moreira, 2018; Castro et al., 2009)

Por fim, este capítulo teve por objetivo analisar as práticas de educação agroecológicas desenvolvidas nas Escolas Família Agrícola Puris e Paulo Freire, a partir da análise documental e da narrativa de educadores das instituições. A investigação buscou evidenciar os desafios e as potencialidades da educação agroecológica para a formação das juventudes do campo e para o desenvolvimento sustentável dos territórios camponeses. As falas dos educadores revelam um cenário complexo, em que desafios estruturais atravessam a realidade das juventudes do campo e impõem barreiras a sua formação. No entanto, a partir da articulação das famílias, das organizações camponesas e das Escolas Famílias Agrícolas, os dados indicam que significativas experiências de educação agroecológica vêm sendo promovidas nos contextos investigados.

A educação agroecológica promovida pelas EFAs está fortemente ancorada no vínculo dos educadores com o território e no engajamento político-pedagógico das equipes escolares. Situação que se apresentou, inicialmente, como um grande desafio, mas que vem sendo parcialmente equacionada, especialmente com a integração de jovens egressos da escola na equipe pedagógica, reforçando a identidade camponesa das instituições.

Apesar de revelarem resultados positivos, ao confirmarem diversas experiências de territorialização da agroecologia a partir do engajamento dos egressos das instituições, existem desafios, de ordem estrutural que competem com o avanço da proposta educativa das EFAs. Entre eles, destacam-se a permanência dos jovens no meio rural e a sucessão da agricultura familiar, questões que estão condicionadas ao acesso à terra, à geração de renda, autonomia e à políticas públicas específicas. As desigualdades de gênero também emergem como fator estruturante, uma vez que as moças enfrentam maiores obstáculos para conquistar trabalho, renda e autonomia, contribuindo para sua migração em maiores proporções do que a dos rapazes.

Além disso, as diferenças territoriais entre Araponga e Acaiaca, desencadearam distinções na proposta pedagógica de educação agroecológica entre as duas EFAs. A EFA Puris, apesar de ser uma instituição mais nova, desenvolve a mais tempo a educação agroecológica, de forma que, este modelo ocupa centralidade filosófica, cultural e política desde a concepção da escola. Já na EFAP, a educação agroecológica ganha maior destaque na proposta pedagógica recentemente, especialmente a partir de 2018, quando foi criada a disciplina de Agroecologia no currículo da instituição. Esse contexto influencia diretamente as trajetórias dos jovens egressos e o grau de enraizamento comunitário, sendo mais comum, em Araponga, o envolvimento precoce com trabalho camponês e, em Acaiaca, a busca por alternativas fora do campo.

A análise das narrativas dos educadores permitiu constatar que, embora as EFA se configurem como espaços de resistência e formação crítica, a consolidação de uma educação agroecológica no campo, esbarra em contradições profundas. O trabalho docente nas escolas do campo, se dá em constante disputa com as lógicas do agronegócio, que influenciam as narrativas e os imaginários dos jovens do campo, limitando seus campos de possibilidades e projetos de vida.

Portanto, a permanência dos jovens no campo, depende de condições materiais que as instituições sozinhas não conseguem garantir. A escassez de políticas públicas e a limitação no alcance das existentes, a fragilidade institucional das organizações camponesas e a reprodução das desigualdades de gênero e de geração, limitam o potencial da educação agroecológica promovida pelas EFAs. Dessa forma, o desafio que se impõe à proposta pedagógica dessas instituições é o de seguir tensionando essas estruturas, promovendo a educação agroecológica de

maneira crítica e com compromisso ético-político, em articulação permanente com os sujeitos e as organizações camponesas que constroem a educação do campo e a agroecologia como projeto de sociedade.

Este capítulo permitiu compreender os limites e potencialidade da proposta pedagógica das EFAs, a partir da narrativa dos educadores. No entanto, para aprofundar o entendimento sobre os sentidos atribuídos à experiência educativa e os projetos de vida construídos a partir dela, é fundamental escutar os sujeitos que protagonizam o cotidiano das escolas: os/as jovens do campo estudantes e egressos/as. No próximo capítulo, portanto, serão abordadas às narrativas de discentes e egressos/as das duas escolas, com o objetivo de entender como vivenciam o processo educativo em alternância e a educação agroecológica, bem como, qual a influência dessas experiências na formação das identidades e projetos de vida e trajetórias profissionais desses/as sujeitos.

CAPÍTULO 4. JUVENTUDES DO CAMPO DAS EFAS PAULO FREIRE E PURIS

Este capítulo tem por objetivo identificar as influências da educação agroecológica na conformação dos projetos de vida de jovens do campo, estudantes e egressos, das EFAs Puris e Paulo Freire, localizadas na Zona da Mata mineira. A escolha por realizar a pesquisa com todos os jovens estudantes matriculados no terceiro ano, prestes a se formar no ensino médio e no curso técnico em agropecuária, se justifica por possibilitar acessar percepções mais consolidadas sobre o percurso experienciado na escola e por consideramos um momento do ciclo formativo adequado para compreender as influências desse processo educativo na constituição de suas identidades, nas expectativas, escolhas e direções que pretendem seguir, especialmente no que diz respeito à adoção da agroecologia como filosofia de vida e trabalho, e à permanência ou não no campo.

A seleção dos/as jovens egressos/as foi realizada com auxílio dos educadores/as das duas EEFAs. Buscamos identificar jovens do campo que vivenciaram a agricultura familiar desde a infância, em respeito a equidade de gênero, selecionamos um número igual de moças e rapazes com esse perfil. Procuramos também contemplar no grupo de entrevistados/as, jovens com experiências prévias em agroecologia anteriores ao ingresso nas EFAs, jovens com trajetórias na Licena e jovens que tinham atuação enquanto monitores das EFAs.

Compõe o corpo empírico desse capítulo a análise das narrativas de 31 jovens do campo. Entre os estudantes, treze são da EFA Puris (5 mulheres e 8 homens) e seis da EFA Paulo Freire (4 mulheres e 2 homens). Entre os jovens egressos, seis são da EFA Puris (3 mulheres e 3 homens) e seis da EFAP (3 mulheres e 3 homens). O grupo de entrevistados engloba distintos contextos sociais, que variam em relação à conformação familiar, às condições econômicas, ao vínculo com o território camponês e às trajetórias escolares. Essa diversidade de sujeitos enriquece a compreensão sobre como a educação agroecológica se articula às distintas juventudes do campo.

As entrevistas semiestruturadas com os jovens estudantes foram realizadas de forma presencial no ambiente escolar, durante uma das quinzenas letivas. Já as entrevistas com os jovens egressos foram realizadas de forma remota, por meio de videoconferência através do Google Meet. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de questões que abordou os temas: trajetórias escolares, relações familiares,

relação com o trabalho agrícola e com a agroecologia, motivações para ingressar na EFA, sentidos atribuídos à educação agroecológica, expectativas profissionais e de permanência no campo e projetos de futuro. Para os egressos acrescentou-se a esse roteiro questões relacionadas às trajetórias profissionais e de vida após a conclusão do curso na EFA.

Este capítulo está organizado de acordo com quatro eixos temáticos, que foram construídos a partir da análise de conteúdo das narrativas dos/as Juventudes do campo (Bardin, 1977), assim definidos: 1) Trajetórias escolares; 2) Trabalho na Agricultura Familiar; 3) Educação Agroecológica e 4) Projetos de vida.

Inicialmente apresentamos um perfil geral dos jovens entrevistados, seguindo com a análise das trajetórias escolares nas instituições de ensino fundamental e as motivações que os levaram a se matricular nas EFAs. Na sequência direcionamos a investigação para a relação com o trabalho na agricultura familiar, os vínculos estabelecidos com o território camponês e a conformação das identidades juvenis. No item seguinte discorreremos sobre os sentidos atribuídos à educação agroecológica experienciada nas EFAs e as tensões e desafios desse processo. Por fim, analisamos os projetos de vida e as perspectivas de migrar ou permanecer no campo, assim como as influências da educação agroecológica na conformação desses projetos. A escuta dos jovens do campo, que cotidianamente têm vivenciado a realidade concreta da educação do campo, aqui sistematizada, constitui uma etapa fundamental para compreendermos os alcances e limites desse projeto de educação com enfoque agroecológico.

Para anonimato dos/as jovens do campo que colaboraram com a pesquisa, utilizaremos nomes populares de árvores para identificar os/as estudantes, e nomes populares de pássaros para identificar os/as egressos/as. Todos os nomes utilizados na identificação dos/as jovens, são referentes à fauna e flora da mata atlântica, que é o bioma onde está inserida a experiência pesquisada, conforme apresentados nos quadros 4,5,6,7,8 e 9 que descrevem o perfil dos/as jovens colaborados/as da pesquisa.

4.1. PERFIL DOS(AS) JOVENS ENTREVISTADOS(AS)

O Quadro 4 apresenta o perfil geral dos jovens estudantes, do sexo masculino da EFA Puris, matriculados no 3º ano do ensino médio, à época das entrevistas. Estão

descritas as idades, a origem se urbana ou rural, a ocupação atual e uma descrição sucinta dos projetos de vida.

QUADRO 4. PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PURIS

Nome	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de vida
Jequitibá-rosa	18	Rural	Estudante e Agricultor Familiar	Pretende seguir como agricultor, projeta realizar a transição agroecológica. Quer dar continuidade aos estudos, sonha em ser monitor da EFA
Ipê-amarelo	18	Rural	Estudante e Agricultor Familiar	Pretende seguir como agricultor, quer fazer a transição agroecológica e sonha em trabalhar como fotógrafo
Copaíba	18	Rural	Estudante e Agricultor Familiar	Permanecer no campo, adquirir uma propriedade e seguir como agricultor, quer fazer a transição agroecológica
Guapuruvu	19	Urbano com forte vínculo rural	Estudante e agricultor familiar	Pretende adquirir uma propriedade e seguir atuando como agricultor, está indeciso sobre ir pra cidade estudar
Cedro	18	Rural	Estudante e agricultor familiar	Pretende permanecer como agricultor familiar e ampliar sua produção
Araucária	19	Rural	Estudante e agricultor familiar	Pretende trabalhar de técnico agropecuário com revenda de insumos para agricultura e seguir como agricultor
Canela	19	Rural	Estudante e agricultor familiar	Pretende seguir como agricultor, adquirir mais uma propriedade e ampliar sua produção
Embaúba	19	Rural	Estudante e Agricultor familiar	Pretende seguir como agricultor, mas quer ir pra cidade temporariamente para estudar agronomia

Fonte: Elaboração do próprio autor

O perfil dos oito jovens estudantes da EFA Puris do sexo masculino é composto integralmente por jovens do campo, trabalhadores na agricultura familiar com atuação principal na cafeicultura. Ainda destaca-se a intenção de seguir atuando na agricultura no futuro, manifestada por todos os jovens.

O Quadro 5, a seguir, apresenta o perfil geral das jovens estudantes, do sexo feminino, da EFA Puris, também matriculadas no 3º ano do ensino médio, no momento da realização das entrevistas.

QUADRO 5. PERFIL DAS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PURIS

Nome	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de vida
Pau-brasil	18	Urbano – Com forte vínculo rural	Estudante e técnica agropecuária na prefeitura	Quer dar continuidade aos estudos, Sonha em residir no campo um dia e ser agricultora agroecológica
Peroba-rosa	18	Rural	Estudante e Agricultora Familiar	Indecisa se permanece como agricultora ou se vai para cidade estudar agronomia
Jatobá	18	Urbana	Estudante Filha de Agricultores Familiares	Pretende retornar para cidade para estudar Medicina Veterinária para trabalhar com gado
Jacarandá- da-bahia	18	Rural	Estudante e Agricultora Familiar	Está indecisa se continua como agricultora ou se migra pra cidade para estudar
Sucupira	18	Rural	Estudante filha de agricultores	Pretende ir pra cidade e trabalhar em loja agropecuária na revenda de insumos e assistência técnica, no futuro quer estudar medicina

Fonte: Elaboração do próprio autor

Entre as cinco jovens estudantes do sexo feminino da EFA Puris, uma delas tem origem urbana com recente aproximação com o campo. As outras quatro possuem maior vínculo rural, sendo uma oriunda de um pequeno centro urbano, mas que possui forte vínculo com o campo e as demais têm origem rural desde a infância. Duas das jovens atuam como agricultoras familiares, outras duas apesar de filhas de agricultores familiares disseram não se envolver no trabalho agrícola e uma delas atua como técnica agropecuária na prefeitura de seu município. Todas as cinco jovens manifestaram interesse em migrar para uma cidade maior para dar continuidade aos estudos. Algumas, apesar de considerarem a possibilidade, demonstraram dúvidas

sobre residir e atuar no campo no futuro. O Quadro 6 abaixo, apresenta o perfil geral dos jovens estudantes, do sexo masculino da EFA Paulo Freire.

QUADRO 6. PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PAULO FREIRE

Nome	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de vida
Manacá-da-serra	25	Rural	Estudante e Agricultor familiar	Pretende ir para cidade estudar e no futuro adquirir uma propriedade na roça
Uvaia	18	Rural	Estudante e Agricultor familiar	Pretende migrar para cidade e fazer um curso de restauração ecológica e conseguir um bom emprego para ajudar a família

Fonte: Elaboração do próprio autor

Apenas dois rapazes estavam cursando o terceiro ano na EFA Paulo Freire na ocasião das entrevistas, no ano de 2024. Ambos têm atuação na agricultura familiar, e manifestaram vontade de migrar para cidade para dar continuidade aos estudos. Um deles projeta no futuro retornar para o campo, caso consiga adquirir uma propriedade e o outro quer atuar na área ambiental, com restauração ecológica. O Quadro 7, abaixo apresenta o perfil geral das jovens estudantes, do sexo feminino da EFA Puris.

QUADRO 7. PERFIL DAS JOVENS ESTUDANTES DA EFA PAULO FREIRE

Nome	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de vida
Pau-ferro	25	Urbano com forte vínculo rural	Estudante filha de trabalhadores rurais	Pretende ir para cidade estudar e sonha em empreender no ramo alimentício
Pitanga	18	Rural	Estudante e filha de agricultores familiares	Pretende ir para cidade estudar agronomia E quer trabalhar na área ambiental
Cambuci	18	Rural	Estudante e filha de trabalhadores rurais	Pretende ir para cidade para estudar, está em dúvida se faz agronomia, medicina veterinária ou Licença depois quer conseguir um bom trabalho
Angico-vermelho	18	Urbana sem vínculo rural	Estudante e Agricultora Urbana	Pretende seguir na cidade, quer cursar a Licença e atuar como professora

Fonte: Elaboração próprio autor

O perfil geral dos jovens estudantes entrevistados é composto, em sua maioria, por sujeitos com origem no meio rural e vinculados à agricultura familiar, mas com exceções. O grupo possui 10 homens e nove mulheres, 13 são estudantes da EFA Puris e seis da EFAP. Entre os jovens, 14 foram criados no campo, outros três em cidades de pequeno porte, mas que possuem forte vínculo com o campo, e duas jovens foram criadas em centros urbanos, com uma relação parcial com a vida no campo. Destaca-se, dessa forma, o forte vínculo desse grupo com o território camponês.

No caso dos/das jovens estudantes da EFAP, todos/as têm a pretensão de migrar para centros urbanos para dar continuidade aos estudos, tanto homens quanto mulheres. Já entre os/as jovens estudantes da EFA Puris, nove projetam permanecer residindo no campo, enquanto três estão indecisos/as e, apenas duas afirmam ter a intenção de migrar para centros urbanos. Esse cenário, evidencia uma forte diferença no perfil dos jovens entre as duas EFAs.

Entre os jovens estudantes da EFAP, apesar de serem em sua maioria de origens rurais e terem vivenciado um processo educativo conduzido à luz dos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, que tem como proposta fortalecer os vínculos identitários com o território camponês, a maioria projeta migrar para as cidades, indicando que a trajetória escolar na EFA não foi suficiente para influenciar a intencionalidade de permanência no campo. Já no caso da EFA Puris, a maioria dos jovens projeta permanecer residindo e trabalhando no campo, indicando um forte vínculo identitário estabelecido entre esses sujeitos e o território camponês. Contudo, essas distinções não podem ser atribuídas unicamente aos processos educativos conduzidos pelas duas instituições. A escola é uma das instituições que pode influenciar a conformação desse vínculo identitário com o campo, entretanto outras variáveis, que serão analisadas com maior profundidade nas próximas seções, também influenciam.

Ao compararmos os perfis dos jovens estudantes de acordo com o sexo, observamos que todos os rapazes trabalham na agricultura familiar e possuem renda própria. Já a maioria das moças não tem trabalho remunerado, se dedicando principalmente aos estudos. Verificamos também, que entre as moças, a maioria projeta migrar para centros urbanos, seja para trabalhar ou para dar continuidade aos estudos, apenas uma tem a intenção de permanecer no campo como agricultora

familiar. Já entre os rapazes, a maioria projeta permanecer no campo atuando na agricultura familiar, alguns projetam conciliar o trabalho de agricultor ao estudo em um centro urbano. A seguir, no Quadro 8 apresentamos a análise do perfil dos/as jovens egressos da EFA Puris.

QUADRO 8. PERFIL DOS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA EFA PURIS

Nome	Sexo	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de Vida
Saíra-setecores	Masculino	25	Rural	Agricultor Familiar	Construir sua casa na roça, ampliar a produção de café agroecológico e dar boa condição para sua família
Jacutinga	Masculino	26	Rural	Educador, Agricultor e Assistência Técnica a agricultores	Construir sua casa e ter uma propriedade autossustentável e retornar para roça e constituir família
Tucano-de-bico-preto	Masculino	25	Rural	Educador e Agricultor Familiar	Seguir como monitor na EFA, ampliar sua produção de café e dar boa condição para família
Tiê-sangue	Feminino	27	Rural	Agricultora Familiar, Dona de casa	Construir sua casa e retornar para roça, constituir família e ampliar a produção de café
Gavião-pomba	Feminino	24	Rural	Agricultora Familiar, Confeiteira, Presidenta da Cooperativa de Agricultura Familiar	Seguir na roça como agricultora agroecológica, ampliar a produção de café e constituir família
Sabiá-laranjeira	Feminino	23	Rural	Agricultora Orgânica	Pretende seguir como agricultora orgânica, talvez fazer faculdade de agronomia no futuro, quer construir uma casa e pretende viajar o mundo

Fonte: Elaboração do próprio autor

Entre os/as egressos/as da EFA Puris, todos/as seguiram trabalhando na agricultura. Sendo que desses/as, quatro (2 homens e 2 mulheres) conseguiram conciliar o trabalho e a continuidade dos estudos. Um rapaz e uma moça cursaram administração, a outra moça cursou enfermagem e o outro jovem cursou a Licença.

No Quadro 9, a seguir, descrevemos o perfil dos/as jovens egressos/as da EFA Paulo Freire. O quadro de descrição dos egressos apresenta o sexo, a idade, a origem: se rural ou urbana, a ocupação: se estudante ou trabalhador/a e uma descrição sucinta dos projetos de vida.

QUADRO 9. PERFIL DOS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA EFA PAULO FREIRE

Nome	Sexo	Idade	Origem	Ocupação	Projeto de Vida
Surucuá-variado	Masculino	28	Rural	Analista de Educação Ambiental	Pretende conseguir retornar para o campo, empreender no ramo de alimentos orgânicos
Araponga-da-serra	Masculino	20	Rural	Estudante	Pretende se formar em Biologia e atuar na área da educação ambiental, apoiar agricultores e quer residir na área rural
Tangará	Masculino	20	Rural	Estudante	Pretende se formar e atuar na área regeneração ambiental e quer retornar para o campo
Macuco	Feminino	24	Rural	Educadora Estudante	Pretende seguir como agricultora e monitora na EFAP e se formar na Licena
Beija-flor-de-fronte-violeta	Feminino	24	Rural	Estudante	Pretende se formar na Licena, conseguir um bom emprego e constituir família
Coró-coró	Feminino	19	Rural	Estudante Agricultora	Pretende se formar na Licenciatura em Ciências Agrárias e seguir atuando como agricultora

Fonte: Elaboração do próprio autor

Dos/as jovens egressos da EFAP, todos/as deram continuidade aos estudos após concluírem a formação na EFA. Dois desses jovens precisaram migrar para cidade para estudar, um deles está fazendo a graduação em Ciências Biológicas e o outro o curso Pós-Técnico em Restauração Ecológica, os demais (4 jovens) ingressaram em cursos que utilizam a pedagogia da alternância e, por isso, conseguiram permanecer residindo na zona rural. Desses/as quatro, duas jovens cursam a Licena e os outros dois a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias no Instituto Federal do Sul de Minas (LECCA). Entre os/as egressos da EFAP apenas duas mulheres seguiram atuando na agricultura após a conclusão da formação na EFA, três se dedicam exclusivamente aos estudos e um deles, que se graduou na LECCA, está trabalhando em uma ONG na área da educação ambiental.

Na próxima seção iremos aprofundar na análise das trajetórias escolares nas instituições de ensino fundamental dos jovens do campo, visando identificar possíveis vínculos e deslocamentos com território camponês provocados pela relação com as primeiras escolas que frequentaram.

4.2. TRAJETÓRIAS ESCOLARES: VÍNCULOS E DESLOCAMENTOS COM O TERRITÓRIO CAMPONÊS

As trajetórias escolares dos jovens entrevistados revelam percursos marcados por tensões entre o pertencimento ao território camponês e as experiências de escolarização, muitas vezes descontextualizadas. Nos territórios de origem dos/das jovens, é comum a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais. A maioria (74%) iniciou sua formação nessas instituições, situadas próximas às suas residências, e relatou experiências afetivas positivas, especialmente pela presença de colegas e professores da mesma região, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

Uma escola muito boa, quando eu comecei eu gostei muito, até o finalzinho foi muito boa, aquela escola é muito boa até hoje, muito boa, todo mundo gosta (Informação verbal Embaúba)

Gostava, a escola era bem bacana, fiz do meu prézinho até o quinto ano. Ficava bem pertinho da minha casa, uns 5 a 10 minutos a pé (Informação verbal Copaíba)

Ah, lá era bom demais. Comida boa, professor bom, era perto de casa. Mesmo quando o ônibus não levava, eu ia a pé. Do lado de casa, lá era a minha escola (Informação verbal Cedro)

A escola aqui da roça era muito tranquila, convivência muito boa com os colegas, a merenda era boa, pertinho de casa, nunca tive problema nenhum, eu lembro da professora de lá até hoje. Foi uma época muito boa, a gente brinca muito. (Informação verbal Tucano-de-bico-preto)

Apesar do sentimento de pertencimento e das boas memórias relatadas pela maioria dos jovens a respeito das escolas rurais dos anos iniciais, alguns nos relataram que vivenciaram momentos de preconceito em relação a sua origem rural, mesmo nas escolas rurais. Um dos jovens narrou uma situação em que se sentiu humilhado a partir de um diálogo em uma festa na escola rural em que estudava, quando a professora falou com sua mãe: “estávamos em uma atividade ontem e perguntando o que as crianças queriam ser, ele falou que queria ser engenheiro, eu acho que vocês já podem conversar com ele que o máximo que ele vai conseguir vai ser igual vocês, trabalhar na roça aí, então não vai passar de uma quarta séria primária e tal. Então eu lembro da minha mãe me tirando da festinha lá indo embora para casa chorando por causa dessa fala” (Informação verbal Jacutinga).

As escolas rurais, em sua maioria, são instituições municipais que seguem diretrizes pedagógicas urbanocentradas. Segundo Hage (2008), essa pedagogia, originada na racionalidade moderna tende a hierarquizar os modos de vida, fragmentar os conhecimentos e deslocá-los da realidade concreta dos sujeitos do campo, promovendo muitas vezes, a separação entre o rural e o urbano.

Nesse sentido, é importante distinguir a “educação no campo” da “educação do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 1998; Caldart, 2005). Nem todas escolas localizadas em áreas rurais se configuram como escolas de educação do campo, uma vez que muitas seguem orientações curriculares, livros didáticos e propostas pedagógicas produzidas sob uma lógica urbanocentrada. Essa lógica acaba por promover processos pedagógicos descontextualizados, deslocados da realidade sociocultural dos sujeitos atendidos por ela. Além disso, a própria arquitetura do sistema educacional tende a induzir os(as) jovens à migração para centros urbanos, tratando a escola rural dos anos iniciais como uma etapa transitória e preparatória para o ingresso em instituições urbanas.

A escola rural, que se orienta por uma pedagogia urbanocentrada, tende a hierarquizar o território urbano em de relação ao camponês, contribuindo para rupturas dos vínculos juvenis e seus territórios de origem. Esse modelo reforça o imaginário de que é necessário migrar para a cidade para “crescer na vida” e alcançar melhores oportunidades. Como destaca Castro (2005), essa tensão representa um dos principais dilemas vivenciados pelas/pelos jovens camponesas/es: o de ficar ou sair do campo.

É justamente na transição para escola urbana, que muitos desses/as jovens vivenciaram os momentos de maior tensão na relação com a escola formal. Ao concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais rurais, a maioria dos/as entrevistados/as migrou para instituições localizadas nas sedes dos municípios, visando dar continuidade aos estudos.

Nesse sentido, Rodrigues et al. (2005) afirmam que o deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida. Em consonância, Caldart (2005) observa que, ao desconsiderar a história e a realidade de seus educandos, a escola deixa de

reconhecê-los como sujeitos do processo educativo, contribuindo para seu desenraizamento e para fragilização dos vínculos territoriais.

As tensões provocadas pela ruptura nas trajetórias escolares e pelos processos educativos descontextualizados são permeadas de desafios e amadurecimentos, que acabam provocando deslocamentos socioculturais que impactam diretamente nos vínculos dos/as jovens com seus territórios de origem, influenciando a construção ou desconstrução de valores, costumes e identidades juvenis.

Conforme Carmo (2017), o processo de educação descontextualizado, frequentemente conduzido a partir de uma ótica de descaso, negação de direitos, afirmação de estereótipos e incentivo ao êxodo rural, provoca marcas sociais profundas nos jovens do campo. Tais marcas podem interferir na conformação de suas identidades, que longe de serem estáticas, estão em constante construção. Além disso, dentro dos limites impostos pelas estruturas sociais, esse processo pode influenciar diretamente nas escolhas de caminhos e direções de vida desses sujeitos.

Nesse sentido, Alarcão (2001) afirma que a escola e todos que dela participam influenciam significativamente na construção das identidades, sendo um local de vivência da cidadania que vai além de preparar o sujeito para vida, constituindo-se como parte integrante dela. Talvez, por conta dos desafios enfrentados na transição para as escolas urbanas, alguns jovens tenham manifestado um saudosismo em relação as escolas rurais nas quais cursaram as séries iniciais do ensino fundamental. A seguir, destacam-se alguns relatos que evidenciam as dificuldades vividas nesse processo de transição:

Porque lá em Barro Branco é asfaltado. Onde eu moro não é asfaltado. E tinha vezes que o carro, a Combi da escola, não subia até a minha casa pra me buscar. Porque é um morro de muito barro. Aí minha mãe tinha que me levar, às vezes a pé, às vezes a cavalo, pra eu poder pegar o carro de escola. Aí eu chegava com um tamancão de barro desse tamanho. Aí marcava. Por mais que eu raspasse o pé lá de fora, ficava barro, o pé sujava, querendo ou não. Aí eu sofri preconceito por causa disso. Bastante. E por ser preta também, por causa do meu cabelo. Também sofri bastante preconceito. Mas eu não ligava muito não, sabe? No início eu ligava sim, depois eu passei a não ligar (Informação verbal Pitanga).

Naquela época ali, como eu era mais calado, né? Tipo assim, os outros mexiam comigo assim, por causa do meu cabelo também. Aí ficavam colocando apelido, essas coisas. Naquela época eu era gordinho, né? Também, aí era um outro fato também. Me incomodava bastante. Era racismo, preconceito mesmo. Porque naquela época, como eu falo, não cortava os cabelos desse jeito, né? Era, tipo, como é que eu falo? Tipo,

ficavam todos de um tamanho só. Deixava o cabelo maior. Ai mexiam comigo. Era bem incomodante (Informação verbal Uvaia).

Por que muitas vezes eu sofria bullying, porque eu vim de outra escola e eu era do congado, mesmo sendo uma realidade da comunidade, mas mesmo assim as crianças faziam bullying, eu me sentia bastante mal. Eu odiava estudar, todo dia eu chagava em casa chorando, falando com minha mãe que eu queria ir embora, que eu queria voltar para Cajuri, por que foi uma mudança assim muito radical, porque eu ia tão bem em Cajuri. Não dava para ignorar, sabe? Tinha vezes que juntava a escola inteira, sabe? Numa rodinha, aí no final da aula eles me batiam. Eu lembro de uma vez que me deu um soco dentro da sala (Informação verbal Pau-ferro).

No quinto eu fui pra Acaiaca. pra mim foi...foi uma experiência nova. Mas...eu vivi muitos desafios. Porque eu era zoadado pela minha forma de andar e tal. Só que eu não baixei a cabeça não e segui. Mas eu sentia meio pra baixo, né? Tipo assim, você tá numa comunidade que você não é bem recebido, que você é zoadado toda hora. Isso deixa meio pra baixo, mas... eu segui. Ai, depois de ser zoadado desde o sexto ano, eu falo assim, ah... pra mim, cansei. Parei de ser zoadado. Ai eu conversei com a minha mãe e tal. Minha mãe concordou. Ai eu saí da escola. Ai eu parei de... de estudar. Parei de estudar no primeiro ano (Informação verbal Manacá-da-serra).

Ai no sexto ano eu sai da escola na roça e fui para escola em Acaiaca. Lá eu sofria muito bullying porque eu tinha cabelo cacheado. Esse é um trauma meu até hoje. E o pessoal mexia comigo porque eu era magrelinha e tinha um cabelão cachado cheio. Ai eu sofria bullying pelo meu sorriso também. Porque eu chupava dedo. Então eu sofria muito bullying. É... minha mandíbula era muito marcada. Eu sofria muito bullying. E também por ser da roça. Chegar com o pé sujo. Muito, muito bullying. Foi bem difícil pra mim. Me marcou muito essa parte (Informação verbal Cambuci).

Lá na escola da roça era legal. Ai Eu fui pra de Canaã, na escola lá do centro. Rapaz, lá, eu falo com você, tá! Lá eu estranhei demais, porque lá é gente demais, fora do normal. Ô doido. eu cheguei lá dentro da sala, era gente demais, umas 30 pessoas dentro da sala. Eu estava acostumado a estudar só com 6, desde o primeiro ano. Mas cheguei lá, rapaz, sozinho, meio que numa muntueira de gente, estranhei demais, rapaz, não tinha base não. No começo foi ruim demais. Custei fazer amizade. E eu tinha dificuldade com as matérias. Sempre ficava de recuperação. Tanto que cheguei a tomar bomba no oitavo ano. Tive que repetir (Informação verbal Canela).

Quando eu saí da escola da comunidade e fui pra escola na cidade, eu tive muita dificuldade de adaptação, para você ter ideia eu ficava tipo calado, na minha o tempo todo na escola, não consegui interagir, foi muito difícil pra mim. Tanto que eu cheguei a abandonar a escola, eu não queria ir. Por ser assim da zona rural, eu não me sentia a vontade, e por isso eu não conseguia aprender. Ai eu mudei pra outra escola, que tinha mais aluno da zona rural, ai melhorou (Informação verbal Surucuá-variado).

De acordo com os relatos destacados acima, entre as dificuldades enfrentadas pelos jovens na transição escolar, destacam-se atos discriminatórios relacionados à origem rural, características corporais, cor da pele, deficiências motoras e participação em manifestações culturais afro-brasileiras. Tais situações reforçam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos sujeitos do campo.

Um dos jovens, com deficiência motora decorrente de complicações no parto, sofreu intensa discriminação ao migrar para uma escola urbana, o que o levou a interromper os estudos por três anos. Em outro caso, uma jovem relatou dificuldades de estabelecer relações de amizade no novo ambiente escolar, sendo vítima de preconceito que chegou a desencadear agressões físicas contra ela.

Essa forma de segregação vivenciada por jovens do campo nas escolas urbanas pode ser compreendida como expressão do racismo institucional ou sistêmico. De acordo com Correa Xakriabá (2018), esse tipo de racismo pode ser motivado por fatores diversos, tais como origem, cultura, identidade ou religião dos sujeitos, caracterizando-se como um ato de discriminação que ocorre nos espaços institucionais e órgãos públicos, como a escola.

As experiências de discriminação sofrida pelos jovens do campo desencadearam sofrimento, repercutindo diretamente nos processos de aprendizagem e sociabilidade. De acordo com Souza e Almeida (2011), a discriminação no ambiente escolar pode gerar graves sequelas, afetando a formação emocional, autoaceitação e a capacidade de afirmação identitária desses sujeitos.

A ausência de acolhimento ao ingressarem em novas escolas, especialmente em ambientes urbanos, profundamente distintos daqueles que estavam habituados, somadas às experiências de discriminação, acabaram provocando rupturas e deslocamentos simbólicos na relação desses sujeitos em relação aos territórios de origem e aos processos de construção de suas identidades (Reis; Dayrell, 2020).

Alguns dos jovens estudantes enfrentaram desafios adicionais durante os anos de 2020 e 2021, em razão do ensino remoto imposto pelas medidas de isolamento social no contexto de pandemia de Covid 19. No caso dos jovens do campo, esse contexto educacional se agravou, devido à instabilidade das conexões de internet rurais e pela distância entre as residências e a escola, resultando em um acompanhamento pedagógico precário e esporádico. A seguir, são apresentados relatos das tensões na relação dos/as jovens com a escola durante esse período:

Estudei ali no centro a vida inteira. Aí quando deu pandemia, fiz 2 anos online, aí depois, quando voltou as aulas, fui no primeiro dia de aula, assim, aí eu já tinha acostumado a trabalhar mais na zona rural, mesmo na roça, no primeiro dia eu fui na aula, assim, eu falei, ah, não vai dar pra mim não, porque

trabalhar de meio dia pra tarde já dá uma preguiça danada. Aí eu vim cá no mesmo dia, e resolvi vir pra cá. Ia fazer o segundo lá na rua já, vim pra cá, voltei pro primeiro ano (Informação verbal Guapuruvu).

A Araponga lá foi bem ruim, tá? Comecei lá, aí chegaram bastante nota fraca, cheguei a repetir dois anos lá. Aí depois, teve a pandemia, né? Aí eu tirei o nono ano remoto e vim pra cá, resolvi vir pra cá. Porque lá eu tinha muita dificuldade. E aqui já notei uma diferença, sabe? Mais fácil de aprender, mais fácil de lidar com o povo (Informação verbal Araucária).

E a gente veio pra fugir da pandemia, porque a gente não sabia que vírus era esse. E aí estudei remoto. Quando abriu de novo as escolas, as escolas começaram assim com aquele negócio restrito. Eu fiz a minha transferência pro primeiro ano de ensino médio em Araponga. Já estava até construindo a nossa casa atualmente. Então aí eu passei pro primeiro ano daqui, terminei o ano, mas não adaptei na escola. E aí depois que eu vim pra EFA aí eu voltei de novo fazer o primeiro ano. Eu tive início de depressão. Fiquei muito mal. Mas com o tempo assim, eu acho que a minha salvação foi literalmente a EFA. Porque depois que eu vim pra cá que eu posso falar pra você que eu melhorei. Porque antes, eu só queria ir embora (Informação verbal Jatobá).

Eu fiquei do nono ao primeiro ano em pandemia. Não ia na escola, né? E no segundo ano, eu voltei a estudar. Só que estava tendo muita paralisação. O ônibus, por nós morar na roça tem que ter um ônibus levando você para São Bento, aí o ônibus atrapalhava. Então, tipo assim, eu fiquei muito tempo sem ir para a escola. E aí também entrou paralisação. Nisso que entrou a paralisação, eu vim para cá. Aí eu voltei um ano. Então, eu estudei lá em São Bento do sexto ao início do segundo ano. Aí eu vim para cá. Aí eu voltei de novo no primeiro ano (Informação verbal Peroba-rosa).

Nesse período de ensino remoto, muitos jovens relataram desânimo com a educação tradicional, o que reforçou as tensões já presentes na relação desses sujeitos com a escola. Em diversos casos, essas tensões se manifestaram como motivação para abandonar os estudos. Alguns interromperam a formação escolar durante a pandemia, enquanto outros, mesmo que tendo dado continuidade, optaram por reiniciar o ensino médio a partir do primeiro ano após o retorno presencial, por considerarem que o aprendizado no período remoto não havia sido satisfatório. Em todos esses casos, as EFAs foram a alternativa encontrada por esses jovens para reiniciar o processo formativo após a pandemia. Especialmente por possibilitar, devida as alternâncias pedagógicas, a conciliação entre os estudos e o trabalho na agricultura familiar, condição estabelecida por muitos jovens durante a pandemia, além de oferecer a formação técnica na área da agropecuária, profissão que agrega maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho para os jovens camponeses, e proporciona a contextualização do ensino ao território camponês.

Cabe destacar ainda, que entre os/as jovens entrevistado/as, dois realizaram toda trajetória escolar em instituições rurais, iniciando-a em escolas comunitárias e, nos anos finais do ensino fundamental, ao invés de se matricularem em escolas

urbanas, como fazem a maioria dos jovens, optaram pela EFA Serra do Brigadeiro, que oferece além das séries finais do ensino fundamental, o curso pré-técnico em agropecuária. E ainda, verificamos dois casos de jovens que não se adaptaram a escola urbana e migraram para EFA de Jequeri para finalizar o ensino fundamental. Para esses jovens, os relatos trazem memórias positivas a respeito da transição para nova escola, conforme exemplificado nos trechos a seguir:

Fui pra EFASB porque a minha família mesmo já tinha muita gente formada lá e falava que gostava muito de lá. Eu fui para lá e até hoje foi um dos melhores anos que eu já tive. Todo mundo que eu conheci lá, até hoje eu converso. Tipo assim, se eu encontrar, eu falo um oi. Aí eu acho que foi um dos melhores anos pra mim lá na EFASB (Informação verbal Ipê-amarelo).

Aí eu fui pra EFASB. Eu já conhecia, porque um primo meu trabalhava lá. Aí eu me interessei ainda mais por lá. Aí eu fui e foi uma ótima coisa. Gostei muito. Lá eu parei de sofrer bullying. A relação com os professores melhorou muito também, porque lá os professores são mais acolhedores, eles escutam os alunos, conversam e trazem dinâmicas para o pessoal se enturmar mais. Me adaptei bem, o que eu estranhei de início é que a gente tinha que escrever tudo que a gente faz em casa. Por exemplo, se limpou a casa, fez tal tarefa, as coisas (Informação verbal Sucupira).

Eu fiz o sexto ano na escola da cidade, mas não consegui adaptar, porque a gente que é da roça sofria muito bullying. Eu lembro que o pessoal que era da zona rural era bem discriminado. Por exemplo, na época de chuva que a gente tinha que ir a pé, ficava com pé sujo de barro e o pessoal ficava olhando diferente pra gente, ficava fazendo piadinha, sabe? Isso acabava atrapalhando até pra gente aprender, porque a gente não ficava à vontade na escola. Aí eu fui pra EFA de Jequeri, porque já tinha conhecidos que estavam indo pra lá (Informação verbal Tiê-sangue).

Eu fiz até o oitavo ano na rua. Na escola da rua. Ai quando foi no nono ano eu fui pra EFA de Jequeri. Eu já queria ir pra EFA e como uns amigos e um primo meu foram e falaram que era bem melhor que na cidade, aí eu pequei e fui também. E não arrependo, não. Ruim só porque era longe, as vezes no final de semana tinha que ficar na escola. Mas tirando isso, pra gente que é da roça é muito melhor (Informação verbal Saira-sete-cores).

Os/As jovens que foram pra as EFAs nos anos finais do ensino médio relatam ter encontrado na nova escola um ambiente acolhedor e com forte vínculo rural, situação que amenizou as tensões decorrentes da transição de escolas. O principal estranhamento relatado nesses casos, refere-se à pedagogia da alternância, tanto em relação ao ritmo da alternância quanto à utilização dos mediadores pedagógicos específicos das EFAs. Para os/as dois jovens, o internato por quinze dias na escola representou a primeira experiência longe dos pais por um período tão extenso, o que gerou inicialmente certo desconforto. Além disso, os instrumentos mediadores da

alternância, como os planos de estudo, cadernos da realidade, demandaram um período de adaptação.

Destacamos, que no relato desses jovens, não houve nenhuma menção a respeito de tensões nas relações com os colegas e com a instituição, pelo contrário, o fato de os colegas e o ambiente terem fortes ligações rurais acabou reforçando os vínculos afetivos com território de origem, facilitando os processos de aprendizagem e a conformação de suas identidades enquanto jovens do campo.

Nesse sentido, observa-se que o processo educativo, quando contextualizado, como ocorre na proposta pedagógica das EFAs, favorece o autoreconhecimento social dos/das jovens, contribuindo para a formação de identidades camponesas e, impedindo o desenraizamento provocado pelas experiências de discriminação vivenciadas por muitos/as jovens do campo nas escolas urbanas.

As experiências escolares dos/as jovens do campo revelam trajetórias marcadas por tensões, deslocamentos e, em alguns casos, rupturas com os territórios de origem, especialmente quando submetidos a contextos escolares urbanos descontextualizados de suas realidades. Não observamos, em relação as trajetórias nas escolas de ensino fundamental, distinções significativas ao compararmos os/as jovens estudantes com as/aos egressos/as.

Os relatos indicam que, em contrapartida às rupturas provocadas pela transição para as escolas urbanas, instituições de educação do campo como as EFAs, têm se materializado como espaços de acolhimento, valorização das identidades camponesas e ressignificação da relação com a escola e com o próprio território. Ao desenvolverem uma formação articulada à vida no campo, esses processos educativos contribuem não apenas para o fortalecimento dos vínculos territoriais e identitários, mas também, para a inserção dos jovens no mundo do trabalho de forma autônoma e para sua permanência no campo. Portanto, é fundamental compreender como o trabalho na agricultura familiar assume papel central na socialização juvenil, na construção da autonomia e na conformação dos projetos de vida dos jovens do campo, tema que será aprofundado na seção seguinte.

4.3. TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR: AUTONOMIA, GERAÇÃO DE RENDA E SUCESSÃO FAMILIAR

No contexto da agricultura familiar, o trabalho constitui uma etapa fundamental para os processos de socialização juvenil e de sucessão rural, não se restringindo apenas a uma necessidade financeira. Tradicionalmente as crianças e jovens, das famílias agricultoras, por extensão do convívio familiar, crescem integradas ao mundo do trabalho e, por isso, quando há o envolvimento dos/as jovens no cotidiano da produção rural, este se torna um elemento significativo na constituição de suas identidades e na construção de vínculos com território camponês.

A maioria dos/as entrevistados/as têm em sua trajetória o envolvimento nas atividades de produção agrícola desde a infância. De acordo com os relatos, todos os/as jovens com essa experiência, afirmam não considerarem que os pais os/as forçaram a trabalhar. Na verdade, no contexto da agricultura familiar esse envolvimento precoce é naturalizado como parte constituinte da formação camponesa. Segundo seus próprios relatos, o ambiente de trabalho é o mesmo que o ambiente familiar, assim, à medida que cresciam aprendiam a trabalhar “brincando”, revelando uma dimensão educativa do trabalho, que ultrapassa a mera função produtiva.

Em um dos relatos, o jovem explica que “a gente que é da roça costuma ir recebendo umas tarefas desde cedo, prender um bezerro, descascar um milho, ajudar a plantar um feijão, eu com cinco anos já ia acompanhando pai e mãe.” (Informação verbal Saíra-sete-cores). Dessa forma, ao acompanharem os pais e outros familiares no trabalho, naturalmente aprendiam os ofícios da agricultura familiar, reconhecendo os saberes tradicionais através da oralidade, de geração em geração e assim, criando o vínculo e enraizamento territorial. Conforme ilustram os relatos a seguir:

Comecei a trabalhar com 13 anos, tipo não era que eu fazia serviço pesado não, eu ia para lavoura depois das aulas ajudar pelo menos repartir uma água e ajudar o que eu podia fazer o que eu aguentava fazer (Informação verbal Jequitibá-rosa).

Desde muito novo eu sempre tava junto, fazia as coisas lá, tudo na roça fazia. Em casa quando o café chegava e tava todo mundo panhando e eu era mais novo, aí eu ficava cuidando do café, rodando o café, juntava o café. Eu sempre gostei muito de juntar, espalhar eu já não gostava não. Mas sempre tive muito junto essas coisas, sempre tive presente (Informação verbal Ipê-amarelo).

Desde criança eu sempre fui de ajudar, então eu nunca tive muita dificuldade de ir. Então, desde criança eu ajudava meu pai a enfileirar o café, ajudava minha avó a catar café. Então assim, eu sempre tive esse vínculo com a roça. Via minha mãe trabalha na horta. Então assim, eu não tive dificuldade. Quando eu comecei realmente a apanhar café, eu comecei com 10 anos. Eu ia só por ir mesmo, sabe? Deixar ir pra ir aprendendo. Minha mãe sempre me levava. Então eu nunca tive muita dificuldade. No início é difícil, porque você não está acostumado, dava uma fome ali, você passava mal. Mas nada que me dificultava a fazer. Então assim, eu sempre gostei de mexer com a agricultura. Até hoje eu gosto. Eu prefiro mil vezes uma roça do que cidade. Eu não me vejo em cidade (Informação verbal Peroba-rosa).

Quando eu comecei, na roça mesmo. Aí eu comecei com o meu tio. Ficava ajudando no terreiro de café lá. Ficava lá. E depois de meio dia, quando eu chegava da escola. Isso aí eu tinha uns 11 anos, mais ou menos. Aí eu ia pra lá. Não ganhava muito não, mas dava pra ter noção mais ou menos. Eu mexia só com café. Só rodava café no terreiro. Ajudava a ir buscar um café na lavoura. Não era nada pesado assim não (Informação verbal Copaíba).

Aham, eu comecei quando, dizer assim, ia pra roça muito novo, né? Mas ficava lá só brincando mesmo, pai trabalhava, eu era o companheiro, ficava lá à toa, bem dizer (Informação Verbal Guapuruvu).

Aí quando eu peguei uns nove, dez anos, o meu pai falou pra gente trabalhar, aí eu fui, vai lá pra tu me ajudar. Aí eu carregava uma muda, adubava o café no balde, e ia, sabe? Eu só não mexia nem com inchada, sabe? Mas tudo eu já fazia. Aí na hora que eu já fui pro sétimo ano, eu comecei a ter uns trabalhos aqui, uns trabalhos ali. Tinha época ainda que eu lembro que eu trabalhava de dia, nós chegava de tarde, eu ia brincar (Informação Verbal Cedro).

Ah, rapaz, com uns 12 anos eu já trabalhava. No café, mas também com açúcar mascavo e cachaça. A gente planta cana-de-açúcar. E aí desde novo, assim, ajudo meus pais na propriedade deles (Informação Verbal Araucária).

Eu trabalho aqui na roça mesmo, aqui. Trabalho desde novo. Fui aprendendo com meus pais e quando peguei uma certa idade aí já comecei a trabalhar mais sério. Aí meu pai foi me dando mais responsabilidade, sabe? Hoje eu Trabalho, faço de tudo, esqueleto café, mexo com lavoura, faço cisterna e tudo, né? (Informação verbal Canela).

Eu cresci sempre trabalhando na roça, porque eles me ensinaram, né? Como agricultura familiar. Eu trabalho desde os nove anos. Eu panho café, capino, sabe? Cuido da minha lavoura, porque hoje também eu tenho dois mil pés de café, sou agricultora também, e é isso. Mexo com o gado também, tiro o leite também, corto a capinha ali pra tratar deles, essas coisas. E lá ainda temos horta, planta milho e feijão todo ano, mas é mais pro nosso consumo (Informação verbal Jacarandá-da-bahia).

Eu sou filha de agricultores familiares mesmo, meu pai mexe com lavoura de café. Mas produz de tudo um pouco, tem pomar, tem criação de galinha, de porco, e planta feijão, amendoim, milho. Quando eu era mais nova meus pais me levavam pra lavoura, eu ajudava em alguma coisa ali, o que eu dava conta, mas eu era criança e não sabia fazer muita coisa, né?! Depois fiquei mais tomando conta do café no terreiro mesmo, e das criações da casa. Hoje em dia eu não ajudo muito não, porque não tenho muito tempo (Informação verbal Sucupira).

Minha família sempre foi trabalhadora rural, trabalhava com gado, depois com horticultura. Plantava roça, milho, feijão, amendoim, de tudo o que você imaginar um pouco. Quando eu era bem pequenininha eu participava, ajudava a plantar milho, feijão, aprendi a trabalhar, sabe? Mas aí depois eu parei, porque eu não gosto. Mas na parte da hora eu já participo, gosto um pouco mais. Aí lá em casa minha mãe acaba ficando mais com serviço doméstico e acaba que meu pai é que mexe mais na roça (Informação verbal Pitanga).

Entre os/as jovens entrevistados, 24 (77%) relatam o envolvimento no trabalho agrícola desde a infância, dois (6%) tiveram envolvimento parciais e apenas cinco (16%) não tiveram essa experiência. A maioria dos jovens que tiveram esse envolvimento narram que, em média, a partir dos nove ou dez anos já contribuíam com tarefas laborais leves, como distribuir água e alimento entre os trabalhadores, cuidar das criações, ajudar no manejo da horta, espalhar e juntar o café nos terreiros para secagem.

As narrativas valorizam o trabalho no âmbito familiar como um espaço privilegiado de aprendizagem prática, onde se desenvolvem habilidades técnicas, senso de responsabilidade e, especialmente autonomia. À medida que se envolvem com as tarefas produtivas no interior da unidade familiar, os jovens desenvolvem saberes ancorados em experiências concretas e, aos poucos, vão ganhando maior confiança e ampliando suas possibilidades de participação. Os relatos indicam que a maioria dos jovens, entre os treze e quinze anos de idade, passaram a assumir maior protagonismo na vida produtiva e social do campo, conforme podemos constatar no relato de Jequitibá-rosa: “com 15 anos já comecei a trabalhar mesmo, tipo ter meu dinheiro, meu próprio dinheiro.” (Informação verbal Jequitibá-rosa). Outros/as jovens também vivenciaram experiências semelhantes, conforme destaques a seguir:

Aí veio a pandemia. Eu estava com uns 15 anos, aí na pandemia eu já peguei uma lavoura com esse tio mesmo. Quatro mil pés de café. Aí eu comecei a tocar. Aí veio a pandemia. Aí sim eu já comecei a trabalhar na roça mesmo. Com o meu padrasto. Com o pessoal que nós troca dia de serviço. Aí daí pra cá não parei mais (Informação verbal Copaíba).

Aí depois veio a pandemia. Dois anos sem escola. Aí meio que eu não brincava não, sabe. Desde então eu trabalho no café. Tinha uns 14 anos nessa época. Mexia com leite também, sabe? Mexia com leite por dois anos. Foi nos dois anos da Pandemia que eu mexia com leite. Aí depois eu fiquei só mexendo com café (Informação verbal Cedro).

Hoje eu já tenho minha lavoura, sabe? Que fica por minha conta mesmo. Tem uns três anos. Aí a renda que eu tiro da lavoura fica pra mim mesmo. Quando sobra tempo eu trabalho fora também. E ajudo meu pai também (Informação verbal Araucária).

Eu já trabalho desde criança mesmo, tipo com uns 6 anos eu já tinha minhas obrigações. Mas quando fiz 15 pra 16 anos ai meu pai separou uma lavoura pra eu cuidar. Desde então eu toco essa lavoura. Hoje em dia já ampliei minha produção (Informação verbal Sabiá-laranjeira).

Podemos perceber, a partir dos relatos, que a maioria dos/as jovens distinguem a sua inserção no mundo do trabalho em duas etapas, a primeira, aquela em que acompanham e apoiam os pais ou familiares no trabalho agrícola enquanto estão em processo de aprendizagem e, a etapa seguinte, que acontece por volta dos 15 anos de idade, quando passam a assumir maiores encargos e responsabilidades, mas também, momento em que, de forma geral, passam a ser remunerados pelo trabalho executado.

Existem distintas configurações possíveis para a inserção desses jovens no mundo do trabalho camponês, a depender do contexto territorial e condições familiares. De forma geral, destacamos dois grupos, um em que a família é proprietária da terra e, outro, em que a família não possui propriedade, necessitando trabalhar para terceiros.

Entre as famílias proprietárias da terra, verificamos que é frequente os/as jovens receberem a responsabilidade de manejar uma parcela da propriedade, onde podem trabalhar de forma autônoma, usufruindo dos retornos financeiros de seu trabalho. Porém, no grupo de proprietários, também há casos em que os/as jovens não criam interesse em atuar na agricultura familiar mesmo tendo acesso à terra ou, ainda, casos em que a família, não concede autonomia para os/as jovens trabalharem.

Nos casos em que a família não é proprietária ou em que a propriedade não tem tamanho suficiente para retirarem seu sustento, os/as jovens acabam trabalhando para terceiros como alternativa para obtenção de renda própria. Nesses casos, os relatos nos revelam ser comum a atuação como “meeiros”, forma de trabalho onde recebem o direito de cultivar uma propriedade e, em contrapartida, a obrigação de dividir uma parcela dos rendimentos com o proprietário. E ainda, independente se proprietários ou não, alguns/as jovens relataram a atuação como diaristas, especialmente nos momentos da entressafra do café.

Em todos esses cenários, a remuneração, mesmo que em pequena escala, representa para os jovens a conquista de maior autonomia em relação à família, conforme verificamos nos relatos. A maioria dos/as jovens trabalhadores/as faz a

gestão financeira de forma independente dos pais, passando a ter maior liberdade de consumo. Entre as formas de utilização dos recursos destacam-se o investimento em lazer, a compra de motocicletas, roupas, material escolar, reservas de emergência e o apoio nas despesas familiares quando necessário.

Percebemos que a possibilidade de gerar e administrar de forma autônoma os recursos financeiros, gera entre os jovens um sentimento de valorização do trabalho e modo de vida camponês e amplia as possibilidades de permanência no campo e sucessão familiar. Já entre os jovens em que a família ou contexto socioeconômico não permite o acesso ao trabalho e, especialmente, à renda, verificamos ser mais frequente o projeto de migrar para um centro urbano como forma de buscar autonomia financeira em relação à família.

De acordo com Brumer (2014), nos casos em que o empreendimento agrícola da família ainda não está consolidado economicamente, a permanência dos/as jovens no campo e a sucessão familiar implica em restrições econômicas e materiais, nesse contexto migrar para as cidades em busca de melhores condições se apresenta como uma alternativa viável.

Nesse sentido, quando analisamos as trajetórias dos/as jovens egressos/as, apesar de a maioria ter se inserido no trabalho agrícola desde a infância, após concluírem a formação na EFA, percebemos que a maioria se dedicou principalmente à continuidade dos estudos e inserção em um curso superior almejando melhores condições de vida. Dos egressos/as da EFA Puris, quatro (2 homens e 2 mulheres) conciliaram os estudos com o trabalho agrícola e os outros dois não seguiram estudando. Entre os egressos/as da EFAP, todos/as seguiram estudando. Desses/as: uma moça conseguiu conciliar os estudos com o trabalho na agricultura; dois rapazes se dedicam apenas aos estudos; duas mulheres enquanto estudam também atuam como educadoras; e um rapaz, que já se formou, atualmente é educador em um programa de educação ambiental, mas foi monitor em duas EFAs anteriormente.

Conforme já argumentamos, há distinções territoriais significativas entre as duas instituições, que influenciam os campos de possibilidades de atuação desses jovens, especialmente no que diz respeito ao trabalho agrícola. O território em torno da EFA Puris está vinculado à cultura do café, que é um produto muito valorizado no mercado, o que torna a economia local mais dinâmica e amplia as possibilidades de

participação juvenil na agricultura, se comparado ao território no torno da EFAP, onde não há a mesma dinamicidade econômica. A falta de oportunidades, especialmente para os/as jovens do território próximo a EFAP, acaba tornando a busca de oportunidades nos centros urbanos um projeto atrativo, se comparado ao projeto de permanência no campo.

Outro fator relevante para análise da relação das juventudes rurais com mundo do trabalho é a forte distinção entre as experiências dos rapazes e das moças. Enquanto todos os jovens estudantes que foram entrevistados trabalham na agricultura familiar e possuem renda própria, com autonomia para fazer a gestão dos recursos, as jovens estudantes, em sua maioria, não exercem atividades remuneradas, se dedicando ao cuidado doméstico e, principalmente, aos estudos. Entre as jovens estudantes, apenas duas moças (22%), da EFA Puris, atuam como agricultoras familiares e têm acesso a renda relativa ao seu trabalho. De toda forma, uma delas projeta migrar para cidade para dar continuidade aos estudos, enquanto a outra está indecisa se irá continuar como agricultora. Ainda há um caso de uma jovem que atua na prefeitura de sua cidade e tem acesso a remuneração com autonomia, e outra que atua na agricultura urbana, porém de forma voluntária, sem remuneração. Entre os/as egressos, todos/as jovens se inseriram no trabalho agrícola desde a infância, com exceção de uma moça, que trabalhou como doméstica e babá.

A escolha de migrar para as cidades para dar continuidade aos estudos e assim se inserirem em um trabalho urbano, realizada por um número significativo de jovens do sexo feminino, está relacionada a desigualdade de gênero. A divisão sexual do trabalho na agricultura familiar aponta para uma hegemonia masculina na gestão da propriedade, das finanças e da sucessão familiar, relegando um papel subalterno as mulheres (Brumer, 2014).

De forma semelhante, Spanevello (2008) analisa que a condição privilegiada de herança da terra e sucessão rural familiar pelos homens está atrelada a diferenciações de gênero no meio rural e evidenciam relações de poder (dominação e subordinação) entre homens e mulheres, provocando a saída das mulheres do campo em maior proporção. Nesse contexto, o privilégio masculino no trabalho agrícola e na sucessão familiar se articulam com os fluxos femininos de migração para as cidades, evidenciando uma tendência à masculinização do território camponês (Abramovay, 1998; Spanevello, 2008; Coradini, 2015)

É comum encontrarmos famílias onde a divisão sexual do trabalho é bem determinada, com os rapazes, desde criança sendo instruídos para o trabalho agrícola e, as moças, orientadas para o trabalho doméstico. Conforme nos revelam os relatos a seguir:

eu ficava mais responsável pela parte da casa, então quando eu chegava da escola eu arrumava a cozinha, ficava responsável para ajudar a minha irmã quando ela já tava na escola, a fazer o dever de casa para quando meus pais chegar em casa já tá mais adiantado, eh pegar uma roupa do varal, jogar uma água na horta, eh era tudo assim do dia a dia mesmo, catar um feijão para cozinhar, para ajudar na alimentação do outro dia para est adiantado, é ajudar meus irmãos também a descascar o milho para tá moendo, fazendo fubá para ele estar tratando porcos, porque na parte das criações assim era mais os meninos que ficava pra cuidar, eh colocar comida pros porcos, eh deixa eu ver mais o que ... eu ajudava na limpeza do chiqueiro, tinha também, eh tratar das galinhas. Já meus irmãos chegavam, almoçava, pegava a enxadinha deles e ia ajudar meu pai na roça. Na minha adolescência ainda tinha bastante aquilo de isso é serviço de homem e ser de mulher (Informação verbal Tiê-sangue).

lá em casa eu sempre trabalhei, desse novo e com minha irmã a mesma coisa, só que no caso ela sempre mais voltada pras tarefas domésticas e algumas coisas, por exemplo rodar um café no terreiro, olhar uma criação, prender um bezerro, sempre umas coisas mais voltadas pra casa, né?! (Informação verbal Saíra-sete-cores).

A distinção entre os trabalhos atribuídos ao homem e a mulher é carregada de hierarquizações que refletem a condição subalterna das mulheres. Normalmente o trabalho agrícola realizado pelos rapazes está associado a produção e costuma ser remunerado, já o trabalho realizado pelas moças, está associado a atividades reprodutivas, como por exemplo, o cuidado doméstico, que não costuma ser remunerado. Essa distinção, que é provocada por uma construção social e histórica, acaba hierarquizando o trabalho do homem em relação ao da mulher, reproduzindo o machismo estrutural e provocando consequências na vida social desses sujeitos, especialmente na das mulheres (Saffioti, 1987; 2011).

Portanto, a relação dos/as jovens com o trabalho no meio rural pode assumir significados negativos ou positivos, a depender de distintos aspectos materiais e simbólicos, que estão relacionados aos vínculos estabelecidos com o território, com o acesso à terra, às relações familiares e de gênero e à possibilidade de acesso à renda com autonomia.

Os relatos revelam tensões e contradições vividas pelos/as jovens. Em alguns casos, a dedicação ao trabalho limita a aplicação aos estudos e compromete o tempo livre, gerando conflitos e desânimo. Há situações em que o trabalho é uma necessidade diante de condições econômicas limitadas, o que pode gerar sentimentos de incerteza e desmotivação. Ainda, questões relativas à divisão sexual do trabalho afetam as mulheres, que por terem menos autonomia e oportunidades de gerar renda no campo, acabam optando por migrar para as cidades, provocando a masculinização do campo.

Além disso, a desvalorização social dos modos de vida camponês e a ausência de políticas públicas para as juventudes rurais dificultam a sucessão rural e geram sentimentos de incerteza em relação ao futuro no campo. Essas dicotomias evidenciam que o trabalho, apesar de central na formação das juventudes do campo, nem sempre é vivenciado como uma experiência emancipada e desejada (Wheisheimer 2007).

Molina (2015) também enfatiza a importância de políticas públicas que garantam condições mínimas de sobrevivência no território camponês, como condição para ampliar as possibilidades de permanência das juventudes no campo. Portanto, a falta de oportunidades e políticas públicas contribui para a migração das juventudes do campo, principalmente em busca de trabalho e estudo (Paixão; Leal; Leão, 2023).

Em síntese, os depoimentos dos/as jovens revelam que o trabalho na agricultura familiar assume múltiplos sentidos em suas trajetórias, desde ambiente de socialização, construção da autonomia e geração de renda. No entanto, essas experiências também são atravessadas por desafios concretos, como a precarização das condições de vida no campo e a ausência de políticas públicas específicas para as juventudes. Os relatos expressam, tanto o potencial formativo do trabalho quanto os limites impostos por um contexto de restrições econômicas e grandes desigualdades sociais. Portanto, as análises sobre a relação das juventudes do campo com o mundo do trabalho suscitam temas que alimentam o debate sobre um dos dilemas centrais da condição juvenil nesse contexto, o de “ficar ou sair” do campo. Nesse ínterim, os dados da pesquisa também indicam que as experiências das EFAs ganham relevância, por contribuírem com a formação das juventudes que, em muitos casos, têm ressignificado sua relação com a terra e com o projeto de vida camponês, ampliando as possibilidades de permanência das juventudes no campo. A seguir,

analisaremos os sentidos atribuídos à experiência educativa vivenciada nas EFAs e as tensões presentes entre o projeto educativo referenciado na agroecologia e as influências do modelo do agronegócio.

4.4. EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS EFAS

O processo formativo experienciado pelos/as jovens do campo nas EFAs é marcado por uma proposta pedagógica que valoriza os saberes do território e promove a agroecologia, integrando-se ao conhecimento técnico-científico. Para os/as jovens entrevistados/as, essa experiência representa a possibilidade de restabelecer vínculos afetivos com seu território de origem, após a ruptura provocada pela experiência na escola urbana tradicional. O ensino descontextualizado da realidade rural, ofertado nas escolas urbana, gerou desânimo e desconforto, impulsionando busca por alternativas. Como relatou uma das jovens: “É uma ótima oportunidade de eu ter um quê a mais no meu currículo e de eu conseguir concluir meu ensino médio em um lugar que eu me sinta mais confortável. Porque eu não estava me sentindo confortável na rua. Na escola da rua” (Informação verbal Jatobá).

O desconforto em relação às escolas urbanas relatado pelos jovens decorre de diversos fatores: situações de discriminação associadas à origem rural, a longa distância entre as comunidades rurais e a escola, a precariedade de estradas e do transporte escolar, o ensino descontextualizado em relação à realidade camponesa e a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho na agricultura familiar.

Uma das motivações para o surgimento da pedagogia da alternância foi a necessidade das famílias camponesas de conciliar o calendário agrícola com o escolar (Nosella, 1977). No contexto da agricultura familiar, é comum a inserção precoce no mundo do trabalho. Apesar disso, as escolas tradicionais, ao desconsiderarem essa realidade, acabam gerando conflitos que muitas vezes resultam na evasão ou resistência dos/as jovens do campo em relação à escola. A pedagogia da alternância tem se demonstrado como proposta pedagógica capaz de equacionar essa situação, ao possibilitar a articulação entre a prática do trabalho e a escolarização (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

Chagas (2006) destaca que as EFAs possuem uma organização curricular que tem como um de seus pilares as demandas dos trabalhadores do campo e, por isso, oportunizam a esses sujeitos se relacionarem mutuamente com a escola e o mundo do trabalho. Verificamos que a necessidade de conciliar estudo e trabalho foi uma das razões que motivou partes dos/as jovens a buscar as EFAs:

As pessoas sempre falam bem daqui, e tal. Ai e eu despertei interesse também. Como eu trabalho na roça, facilita por conta da alternância e é uma forma de dar conhecimento mais pra minha área, né? (Informação verbal Copaíba).

la fazer o segundo lá na rua, aí vim pra cá e voltei pro primeiro ano. Ah, primeiro eu olhei mais por questão do serviço, né, porque a gente trabalha só 15 dias, mas pega de cedo até a tarde, e se estivesse na escola da rua, o período da tarde só não ia funcionar, né (Informação verbal Guapuruvu).

Eu estava desanimado estudar, sabe? Já tinha acostumado na roça, a trabalhar. Já tinha acostumado a trabalhar, ter um dinheirinho. Se eu estudasse lá, meio que não ia ter como eu trabalhar e estudar (Informação verbal Cedro).

Além da necessidade de conciliar o trabalho com os estudos, outro fator relevante que motivou os/as jovens a optarem por estudar na EFA foi a dificuldade de aprendizagem vivenciada nas escolas urbanas. Parte dos/as jovens atribuiu essa dificuldade à relação distante e impessoal com os docentes, relatando que, mesmo quando solicitavam apoio, por dificuldades de compreensão do conteúdo, não tinham a assistência necessária. Ademais, conforme já analisamos, as situações de discriminação devido à origem rural também interferiram negativamente nos processos de aprendizagem. Essas experiências geraram desmotivação e baixo rendimento escolar, levando muitos/as jovens a buscarem alternativas educacionais. Evidenciamos esse contexto ao questionarmos os/as jovens a respeito dos aspectos marcantes de sua vivência na EFA, conforme relatos a seguir:

E eu não estava gostando de estudar mais lá na outra escola. Eu estava tendo muita dificuldade, não estava aprendendo nada. Eu já sabia que eu ia reprovar de alguma forma. Minhas notas estavam muito ruins, baixa. Aí eu tive a iniciativa de vir pra cá. (Informação verbal Peroba-rosa)

Eu estava começando o segundo ano na escola da cidade, depois da pandemia, ai voltei pro primeiro ano pra estudar aqui. Não arrependo de jeito nenhum, muito melhor, você ta doido! Muita gente falava, uns colegas meus que moravam lá perto, falavam que aqui era muito bom, aí eu sempre ficava na cabeça como é que era, aí eu falei, vou pra lá também. Aí eu vim, você tá doido, totalmente diferente das outras escolas, o ensino totalmente diferente. Professor que nem nas outras escolas, o professor se o aluno tá aprendendo ou não tá aprendendo, tá a mesma coisa, aqui se você não tá entendendo, o

professor explica o tanto de vez que que for possível, aí tem também as aulas práticas, totalmente diferente. Aqui é muito fácil de aprender as coisas, eles explicam muito bem, tem aula prática, então é muito fácil da gente pegar. (Informação verbal Embaúba)

a primeira coisa que vem na minha cabeça quando eu lembro de EFA é a nossa relação que com os professores que é muito boa a convivência com os alunos, as práticas também lá na agricultura você aprender a manejar o seu solo, né, sua terra você saber que você pode ter sua terra, isso é uma coisa que me chama muita atenção (Informação verbal Pau-brasil).

A paciência que os professores tem aqui me lembra a escola de quando eu estudava na zona rural. Minhas notas melhoraram, eu consegui ampliar um pouco mais os conhecimentos. E pra mim foi muito bom nessa parte. Então se alguém me perguntar como que é estudar aqui, é muito bom, o professor ensina muito bem, a paciência. E aqui de alguma forma prepara a gente pra vida. Coisa que as outras escolas não fazem (Informação verbal Perobá-rosa).

Aqui eu acho melhor do que no estadual. Porque parece que o professor esforça mais pra você pegar ali o conhecimento, sabe? No estadual, meio que eles passam aquilo só por obrigação mesmo. Se você pegou bem (Informação verbal Canela).

Aqui eu gostei muito do convívio com os professores também, que são atenciosos pra explicar a matéria e a parte prática, que ajuda muito pra nós que somos da zona rural (Informação verbal Canela).

Os relatos evidenciam a relevância atribuída pelos/as jovens à boa relação com o corpo docente na nova escola, diferente do contexto que havia na escola urbana. Nas EFAs, os/as jovens relataram sentir-se acolhidos/as e assistido/as no seu processo de aprendizagem, o que possibilitou o restabelecimento de vínculos afetivos com a escola e o resgate da motivação para os estudos. Magalhães (2004), também verificou, de forma semelhante, maior interesse e valorização da educação e do território rural entre os/as jovens do campo, ao analisar sua relação com a pedagogia da alternância e a educação do campo.

O funcionamento das EFAs com base na pedagogia da alternância favorece uma convivência mais próxima entre educadores/as e estudantes, uma vez que os docentes permanecem no ambiente escolar por períodos mais longos que nas escolas tradicionais. Dessa forma, têm maiores oportunidades, para além do tempo em sala de aula, de estabelecer vínculos afetivos com os/as jovens e de tutorar seus processos de estudo, reforçando a perspectiva defendida pelo movimento da educação do campo de uma escola mais humanizada.

O pleno funcionamento da pedagogia da alternância depende, em grande medida, da atuação dos educadores/as, que assumem um papel central na condução

do processo pedagógico no cotidiano das EFAs. Além de ministrarem aulas, esses/as profissionais também atuam como tutores/as em diversas atividades, como nos momentos de estudo, lazer, coordenação das tarefas de organização do espaço e mediação de conflitos durante as quinzenas presenciais. Esse intenso convívio contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos com os/as jovens, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (Sousa; Mello; Rodrigues, 2016; Gimonet, 2007).

O afeto, necessário à prática educativa na pedagogia da alternância, corrobora com os ensinamentos de Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que aponta que o trabalho docente requer afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. Para o autor, o exercício docente demanda tanto uma postura humana, afetuosa, que cuida e educa, quanto o compromisso com o rigor teórico e técnico-científico, em uma relação dialógica capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa e impulsionar transformações sociais.

A pedagogia da alternância, ao considerar o meio social dos/as jovens como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, integra teoria e prática e, assim, favorece uma relação dialógica no processo educativo. Essa abordagem exige dos/as jovens uma postura investigativa e crítica frente à realidade. Trata-se de um processo educativo que exige uma postura problematizadora da realidade e que se estabelece na relação dialógico-dialética entre educador e educando, ambos aprendendo mutuamente. Essa concepção se aproxima do que Freire (1987) denomina como Educação Libertadora, pois possibilita a superação das opressões, vivenciadas pelas juventudes do campo.

As alternâncias educativas nas EFAs ocorrem com uma frequência de 15 dias letivos em regime de internato na escola, seguidos de 15 dias no meio socioprofissional. Durante as seções escolares, o convívio intenso entre os alternantes favorece o estabelecimento de laços de amizade e solidariedade, especialmente por se tratarem, em sua maioria, de jovens do campo com grande afinidade cultural entre si. Esse ambiente de bom convívio e acolhimento se destacou como fator positivo na nova escola, contrapondo às situações de discriminação e bullying vividas por muitos/as jovens nas escolas urbanas, em razão de sua origem rural. Os relatos a seguir ilustram essa experiência:

aqui você aprende a lidar com as pessoas porque você fica com pessoas ao seu lado 24 horas, né, é o tempo todo, então você tem que saber cooperar com as pessoas, né, em relação a banho, a convivência, né, no geral. (Informação verbal Pau-brasil)

Aí eu estava pensando em parar de estudar. Aí minha mãe falou assim: não, vai pra EFA, tenta lá. Aí eu vim. Consegui, graças a Deus lá vai dar certo, né? E aqui já notei uma diferença, sabe? Mais fácil de aprender, mais fácil de lidar com o povo. (Informação verbal Araucária)

Porque sempre quando eu passava ali, eu falava com a mãe, meu sonho um dia é estudar naquela escola. Minha mãe brincava comigo: você vai pra lá, você vai aprender a lavar, a cozinhar e tudo, você não gosta de fazer isso. Precisava aprender mesmo! Aí tirei o nono ano e vim pra EFA, e realizei meu sonho. Aqui é bom demais. Adaptei muito fácil. Ah o que mais gosto aqui é o convívio com os colegas. (Informação verbal Canela)

Ah, foi uma experiência nova, né, porque eu nunca tinha vivido isso. E aqui não é só as aulas que a gente vê, né, é os espaços, tipo, os animais, a horta, esses negócios. Igual essa cultura da dança do pilão, a dança do boi. Eu nunca tinha vivido isso. Pra mim foi uma experiência nova. E... aqui na EFA eu fui recebido bem. Eles me tratam como se fosse uma família, sabe? Isso pra mim foi muito, muito agradável, porque eu nunca tinha sentido isso. (Informação verbal Manacá-da-serra)

Outra coisa que eu falo quando alguém me pergunta é que se você tinha um filho com dificuldade de convivência com os outros o melhor lugar pra ele ir era a EFA, porque estando ali o dia todo junto, tendo que resolver os problemas sem pai e mãe, e tem também os meninos que estudava lá que não sabia lavar um prato, limpar um chão, que podia estar ajudando em casa, foi aprender na EFA. (Informação verbal Saíra-sete-cores)

O convívio entre os/as jovens integra parte importante da proposta pedagógica das EFAs, especialmente no que se refere ao objetivo de formação integral. Tendo em vista essa perspectiva formativa, os/as jovens são orientados/as a cooperarem entre si na manutenção do ambiente escolar, assumindo responsabilidades cotidianas como a limpeza e organização dos espaços, o cuidado com a horta e com a criação animal, o preparo dos alimentos, o revezamento nos horários de banho e a convivência nas atividades de lazer.

Os dados do capítulo 3, obtidos a partir da colaboração dos educadores das EFAs, corroboram com os relatos dos jovens, no sentido de que a formação integral é um elemento central na proposta pedagógica dessas instituições. Tendo o trabalho como um dos princípios educativos, essa proposta busca formar sujeitos capazes de atuar como agricultores/as familiares, cidadão/as críticos/as, lideranças comunitárias preparados/as para contribuir com o desenvolvimento do território. Constitui-se portanto, como um projeto educativo que vai além da simples apreensão de técnicas,

mas que extrapola o ambiente escolar, fortalecendo o vínculo dos/as jovens com a realidade local.

Ao discutir o processo de aprendizagem por meio da pedagogia da alternância, Puig-Calvó e Gimonet (2013) afirmam que a formação integral deve utilizar metodologias adequadas que vão além do ensino técnico, incluindo a formação intelectual, profissional, social e humana. Azevedo (1999) acrescenta que a formação integral, realizada através da pedagogia da alternância, além de contemplar o desenvolvimento da pessoa humana, também reflete no desenvolvimento socioeconômico da agricultura familiar e do território, ao mobilizar saberes necessários à inserção profissional e social dos jovens.

Enquanto um pilar fundamental da pedagogia da alternância, a formação integral deve ser orientada para o convívio comunitário, priorizando o desenvolvimento pleno do ser humano, não apenas em suas dimensões individuais, mas também em sua dimensão social (Giomnet, 2013). Nesse sentido, o convívio intenso com os/as colegas e a divisão em grupos de trabalho para realização das tarefas cotidianas na escola conduzem os/as jovens para essa formação integral.

Outro aspecto positivo que se destacou nos relatos a respeito das EFAs foi a importância atribuída às aulas práticas. A articulação entre teoria e prática, propiciada por meio da pedagogia da alternância, especialmente em relação aos conteúdos específicos do curso técnico em agropecuária, favorece a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, ao aproximar o conteúdo escolar da realidade do cotidiano camponês. Essa integração contribui para a valorização dos saberes tradicionais, fortalecendo os vínculos identitários com o território e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Veiga (2006) destaca que uma das concepções fundantes da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância é a necessidade de contextualizar o currículo com base na realidade social dos estudantes. Nessa mesma direção, Molina e Sá (2012) defendem a importância da contextualização curricular como estratégia para corrigir o equívoco histórico de destinar às escolas rurais o mesmo currículo destinado às instituições urbanas.

A valorização da cultura campesina, promovida por meio da contextualização curricular na pedagogia da alternância, contribui para formação e valorização da

identidade campesina entre os/as jovens do campo. Esse processo possibilita a superação do desenraizamento provocado pelas vivências negativas na escola urbana e pelos estereótipos associados ao meio rural, ao mesmo tempo em que promove a valorização da agricultura familiar e amplia as possibilidades de permanência das juventudes em seu território de origem.

Nesse contexto, a pedagogia da alternância busca uma educação transformadora, ao articular teoria e prática entre os tempos e espaços escolares e socioprofissionais e propor uma postura problematizadora da realidade (Freire, 1987). Nesse sentido, um dos objetivos das EFAs é desencadear ações de transformação da realidade, por meio da territorialização da agroecologia.

Uma das principais estratégias pedagógicas para demonstrar para os/as jovens a viabilidade da agroecologia é o fortalecimento da dimensão prática do ensino. Como muitos jovens ingressam nas EFAs sem conhecimentos prévios sobre a agroecologia, é fundamental que acompanhem na prática experiências de produção agroecológica, de modo a se convencerem de sua eficácia. Ao vivenciarem a agroecologia no dia a dia do ambiente escolar, os/as jovens passam a questionar a lógica hegemônica do agronegócio na qual foram influenciados/as desde a infância. Por isso, é importante que a educação agroecológica conduzida nas EFAs esteja incorporada no cotidiano das EFAs, conforme ilustra o relato a seguir:

a agroecologia aqui dentro da escola ela é ensinada de todas as maneiras, né. Ela é uma matéria a parte, mas ela também acaba sendo uma matéria multidisciplinar, que você aplica ela em todas as matérias aqui dentro da escola, né. Desde a alimentação que é servida, a limpeza dos banheiros, por exemplo, que joga o EM no vaso, né, até a matéria agroecologia, mesmo. Então assim ela é muito aplicada em tudo, até no português, matemática, é na química principalmente, biologia, né. A agrologia ela é aplicada em tudo, então eu acho muito legal a forma que a EFA ensina a gente (Informação verbal Pau-brasil).

O Plano de formação nas EFAs, orientado pela proposta de formação agroecológica, parte do diagnóstico da realidade local, elaborado por meio dos planos de estudo e das colocações em comum, que resultam em evidências das contradições presentes nos territórios. Esse diagnóstico inicial é então trabalhado teoricamente, com objetivo de aprofundar a compreensão sobre as raízes dos problemas, desde a geopolítica mundial até as questões específicas do contexto local. Posteriormente, por

meio das aulas práticas, busca-se demonstrar, com base nos princípios agroecológicos, possíveis soluções técnicas para os desafios identificados. Assim, os/as jovens constroem coletivamente um conhecimento crítico, capaz de desconstruir os argumentos de senso comum que sustentam o modelo hegemônico do agronegócio.

Como forma a complementar o percurso formativo, são realizadas visitas pedagógicas e estágios obrigatórios em empreendimentos e experiências agroecológicas para, ao final dos três anos, como etapa necessária a conclusão do curso, serem realizados os projetos profissionais dos jovens (PPJ). O PPJ deve estar articulado aos interesses profissionais dos/as jovens e à realidade do território, e por isso, é um instrumento pedagógico que além de desenvolver habilidades necessárias a realização e defesa de um projeto, também é uma forma de diagnosticar as influências do processo formativo sobre os jovens. A seguir algumas falas que descrevem a forma como os jovens percebem a educação agroecológica operada nas EFAs:

Eu acho o ensino daqui muito bom, principalmente da parte técnica. A gente aqui dentro não tem tanto espaço, então a gente viaja muito, sai muito pra fazer estudos. Então acredito que eu aprendi mais sobre agroecologia foi fora daqui, nas viagens. Mas além da disciplina de agroecologia, tem também agronomia, tem as produções na horta e viveiro, mas também é abordado em outras disciplinas, no português, na administração, acho que são essas. (Informação verbal Angico-vermelho)

Olha, eu vou ser sincera. O que eu mais aprendi de agroecologia não foi aqui dentro, foi fora. Com eventos externos, com pessoas vindo. Igual o pessoal da OCA vem, CTA vem, a gente vai em alguma visita, um intercâmbio, alguma coisa assim. Alguns professores ensinam bastante pra gente. Tem uma professora que passou aqui por um tempo, ela falou bastante sobre agroecologia. Se for olhar na parte da alimentação, não tem muita agroecologia. Aqui fala sobre agroecologia, mas a gente não vivencia agroecologia potencialmente, sabe? (Informação verbal Pitanga)

Tem a parte técnica que fala da agroecologia, mas também a biologia, química também a professora tenta falar bastante, é o professor de português e de inglês sempre ele tenta trazer alguma coisa, tem um professor de informática, aí vamos supor, ele mandou a gente fazer um uma propaganda da horta, entendeu? é isso, sempre tenta trazer alguma coisa do técnico pra cá e também tem bastante prática eu gosto bastante, tem muita prática, porque eu não entendo muito bem na teoria, aí eu sempre vou na prática (Informação verbal Pau-ferro)

Aqui tem na sala de aula, mas é muito na prática, é ensinando o que pode, o que não pode, mas na prática mesmo, o que nós fazemos é sempre na prática, tem a horta, tem a lavoura, tem a piscicultura, os animais, a apicultura, aí a gente consegue aprender, por que a gente pega pra fazer, né, e consegue ver o que dá certo e o que não dá. (Informação verbal Copaíba)

Eu falo que na minha época foi uma das melhores da EFA, porque o monitor de Zootecnia, de Agroecologia eram muito bons, era gente da roça também, que tinha experiência, que falava a nossa língua, então a gente aprendia muito e aprendia muito na prática, sabe?! Porque eles eram agricultores também. (Informação verbal Saíra-sete-cores)

Na minha época de aluno não tinha a disciplina agroecologia na EFA, mas nas visitas que a gente fazia acabava falando muito de agroecologia, nos planos de estudo também abordava um pouco. Ai eu acabei pegando esse processo de criar a disciplina, porque foi na época que Gilmar (Diretor da EFAP) retornou pra trabalhar na EFA e veio essa demanda de trabalhar a agroecologia. Como eu já era agricultor desde criança e estava estudando ciências agrárias e querendo ou não com uma pegada bem forte da agroecologia, ai eu acabei virando monitor na EFA. E até que consegui desenvolver bem com os alunos. Mas depois eu tive que sair. (Relato verbal Surucuá-variado).

A partir desses relatos, é possível identificar distinções na forma como a Educação Agroecológica é conduzida nas duas instituições. Na EFA Puris, ainda que a maioria dos/as jovens pertençam a famílias de agricultores convencionais, os relatos indicam que as atividades práticas e a vivência da agroecologia compõem o cotidiano escolar, possibilitando aos jovens apreender os princípios agroecológicos. Em muitos casos, esses/as jovens atuam como agentes de difusão do conhecimento agroecológico em seus territórios, chegando, inclusive, a protagonizar experiências de territorialização da agroecologia.

No caso da EFAP, os/as jovens relatam que as principais oportunidades de aprendizado da agroecologia são proporcionadas pelas visitas de campo e pelas intervenções externas. Em alguns casos, os/as jovens teceram críticas ao fato de que o tema é trabalhado de forma excessivamente teórica, mas pouco vivenciado na prática e no cotidiano da escola. Conforme analisado no capítulo 3, a EFAP enfrentou dificuldades de gestão e financeira, o que ocasionou alta rotatividade de educadores, incluindo o monitor de agroecologia, o que pode ter contribuído para descontinuidade das atividades práticas. Além disso, o ensino estruturado da agroecologia passou a integrar o currículo da EFAP mais recentemente, se comparado à EFA Puris. Assim, embora incluam atividades práticas como as hortas e o preparo de adubos agroecológicos, a principal estratégia pedagógica adotada pela instituição tem sido priorizar as visitas de campo para o estudo da agroecologia. Ainda assim, mesmo os/as jovens que manifestaram alguma crítica, relataram ter construído uma boa compreensão da agroecologia a partir de atividades proporcionadas pela instituição.

Ao longo dessa trajetória de três anos de formação, disputar o imaginário dos/as jovens com uma perspectiva agroecológica exige que eles vivenciem a agroecologia de forma concreta e percebam sua viabilidade no cotidiano. Somente assim poderão projetar atuar com a agroecologia no futuro. Para a maioria, a viabilidade do agronegócio está demonstrada e consolidada desde a infância, já que representa a realidade em que cresceram e o modelo predominante adotado pela maior parte das famílias para garantir sua sobrevivência.

Portanto, os sentidos atribuídos à experiência formativa nas EFAs não são homogêneos, pois refletem as contradições existentes entre os diferentes projetos de campo, especialmente entre os princípios da agroecologia e as influências do agronegócio. É fundamental destacar que o projeto camponês, orientado pela agroecologia, constitui uma proposta contra-hegemônica e, por isso, enfrenta uma disputa de forças desigual frente ao modelo hegemônico do agronegócio.

Entre os/as jovens entrevistados/as, a maioria (79%) afirmou que, antes de ingressar na EFA, não tinha qualquer contato com a agroecologia. Poucos haviam escutado o termo “agroecologia”, e mesmo nesses casos, o entendimento era muito superficial. Nenhum/a dos/as jovens estudantes revelaram ter algum envolvimento prévio com práticas agroecológicas. Conforme ilustram os relatos a seguir:

Nunca nem tinha ouvido falar de agroecologia. Sobre esse tema, eu já tinha ouvido que nem estava falando de café orgânico, esse trem aí, eu assimilava mais ou menos, mas nunca tinha escutado a fundo, a fundo mesmo sobre isso não. (Informação verbal Embaúba)

Não, nunca tinha visto falar de agroecologia antes da EFA, eu não sabia como exatamente, como funcionava, né, muita gente acaba confundindo a agroecologia com produto orgânico, né, só que a agroecologia ela tem todo um contexto por traz dela, até filosófico, histórico, também eu achei que a gente ia saber assim aprender práticas sustentável, só que é muito mais que isso, né, aqui dentro da escola a gente vê que é muito ampla a área da agroecologia, (Informação verbal Pau-brasil)

Então, tipo, como eu já ficava lá em casa quando mais novo, eu ficava muito na horta mexendo com essas coisas, né? Porém, eu não sabia que tinha a palavra agroecologia. Não sabia muito bem. Vou ser bem sincero, eu fiquei sabendo dessa palavra quando eu vim pra cá pra EFA Puris. Então, eu acho que lá em casa sempre foi assim mesmo, um manejo mais voltado pra agroecologia, mesmo sem usar esse termo. Que eu me lembro e sempre foi assim, mais tranquilo mesmo. (Informação verbal Ipê-amarelo)

Já entre os/as doze jovens egressos, cinco relatam ter algum envolvimento com a agroecologia anterior ao ingresso na EFA, alguns desses não usavam o termo “agroecologia”, mas a família já praticava o manejo de forma sustentável. Os/as

outros/as sete egressos/as nunca haviam escutado o termo, pois a família adotava o modelo convencional de agricultura. Quando questionamos esses/as jovens egressos sobre a percepção a respeito da educação agroecológica ofertada nas EFAs, a maioria nos relatou que valorizam os aprendizados adquiridos e que após a formação na EFA conseguiram melhorar a sua forma de trabalhar, otimizando a produção a partir da adoção dos princípios ensinados nas EFAs, relatos que apontam contribuições efetivas da formação técnica nas EFAs. Mas revelam também que uma parcela considerável dos/as colegas migrou para a cidade para estudar e acabou não retornando ao campo, e ainda, de acordo como a percepção deles/as, entre os jovens que permaneceram trabalhando com a agricultura, a maioria atua de forma convencional. Conforme verificamos nos seguintes relatos:

Tem muitos colegas da minha época que estão trabalhando convencional, alguns estão vendendo veneno em loja agropecuária, e a minoria é que seguiu na agroecologia ou no orgânico, os que seguiram nesse caminho é porque tem o incentivo da família, dos pais, né?! Já tinha um direcionamento. Ai a EFA acaba que ajudou a confirmar o que a família já fazia. (Informação verbal Saíra-sete-cores)

Bom, pelo que eu vejo a maioria dos alunos quando formam na EFA acabam indo pra cidade, sabe?! É porque não tá tendo oportunidade na roça hoje em dia. É muito complicado pro jovem ficar, o trabalho é pesado, não tem muito retorno, não tem muito lazer, então acaba que a cidade fica mais atrativa. Os que ficam é porque a família já tem uma condição de manter ele ali. Já tem um trabalho garantido na propriedade da família. Mas aí trabalha usando veneno. Poucos que seguem com a agroecologia. A maioria mesmo sai é pra estudar e por lá já arruma um trabalho ou já envolve em um relacionamento e acaba não voltando pra roça. (Informação verbal Surucuá-variado)

Da minha turma eu sou a única mulher que ficou na roça trabalhando com cafeicultura orgânica. Acho que não tem mais nenhuma da minha turma. Tem outras mulheres, mas são poucas e que trabalham mais convencional. Mas eu entendo, porque pra gente que é mulher o trabalho acaba que é pesado. Mas eu acostumei. Eu gosto. Eu acostumei desde criança, meu pai me incentiva. Mas por ser mulher a gente enfrenta mais desafios. Lá na cooperativa mesmo, eu sou a única mulher cooperada, o resto é tudo homem. Ai acaba que as mulheres preferem ser cabelereira, ou estudar, mas eu acho que não compensa, eu prefiro trabalhar do que ir pra cidade. (Informação verbal Sabiá-laranjeira)

Esse cenário revela que a maior parte dos/as jovens do campo passa por um processo de socialização sob fortes influências do agronegócio, conforme evidencia o relato de um dos jovens: “Eu nunca tinha ouvido falar de agroecologia. Porque aqui nós estamos acostumados com o convencional, né, tudo convencional, sempre foi assim” (Informação verbal Guapuruvu). Ainda, de acordo com os relatos dos egressos/as, percebe-se que entre os/as jovens que seguem atuando de forma

agroecológica ou orgânica, a maioria tem o incentivo da família para seguir nesse caminho. Normalmente, nesses casos, a família já realiza um manejo mais sustentável e a formação na EFA serve como reforço positivo à maneira de atuação da família. Dessa forma, evidencia-se entre os jovens do campo, a presença de influências tanto do modelo convencional do agronegócio quanto da agroecologia.

Portanto, ao ingressarem na EFA e se depararem com a proposta da agroecologia como modelo de produção e desenvolvimento territorial, emergem tensões e contradições, que na verdade, são reflexos das disputas simbólicas mais amplas presentes no território. Nesse contexto, um dos principais desafios enfrentados para cumprir com a proposta de educação agroecológica é lidar com essas contradições. As EFAs configuram-se como espaços de mediação e disputa entre essas diferentes racionalidades. A convivência com tais tensões passa a compor, portanto, o próprio processo formativo dos/as jovens. À luz de uma perspectiva de educação libertadora (Freire, 1996), os/as jovens são desafiados/as a se posicionarem diante desses projetos divergentes de desenvolvimento do campo e, assim, vão construindo uma consciência crítica sobre a realidade em que estão inseridos/as.

A pedagogia da alternância, ao articular tempos-escola e tempos-comunidade, proporciona aos/às jovens oportunidades de reflexão crítica sobre sua realidade, sobre os modos de vida camponês e sobre as práticas agrícolas presentes no território, o que gera tensionamentos em relação às consequências dos diferentes modelos de desenvolvimento. Nessa proposta pedagógica os valores, interesses e sentidos atribuídos aos modos de vida camponês pelas juventudes são continuamente negociados. Assim, a partir das EFAs, a agroecologia passa a configura-se como uma entre as possíveis formas de atuação das juventudes do campo.

Quando questionamos sobre os aprendizados adquiridos na EFA, os/as jovens demonstram reconhecer o potencial da agroecologia para promover o desenvolvimento sustentável, de forma a conciliar produção agrícola, preservação ambiental, valorização dos saberes locais e a promoção de maior autonomia para os/as agricultores/as. A formação recebida nas EFAs é frequentemente associada ao desenvolvimento de uma nova consciência sobre o uso da terra, o manejo dos recursos naturais, e às relações sociais no campo. Entre os/as jovens que atuam na agricultura, percebemos a tentativa de incorporar, em seu cotidiano, técnicas de

manejo agroecológico aprendidas na EFA. No entanto, nem sempre conseguem, pois muitos enfrentam resistência das famílias ou dos proprietários das terras onde trabalham. Essa realidade é ilustrada nos relatos a seguir:

Assim, eu acredito que todo mundo tem uma relação forte assim com a agroecologia aqui dentro da escola, porque a maioria é agricultor, né. A maioria mexe com a terra, tem a sua propriedade, então, eu acho que o que eles aprendem aqui, eles aplicam nas suas propriedades, né, na sua lavoura, né. Aqui o forte é o café, então a maioria aplica aquilo no café, mas não só no café, também como até a piscicultura, né, tem um manejo sustentável na piscicultura, na apicultura, né. Então assim, eu acho que tem aqueles que não são tão interessados, sempre tem, né, os que não tem tanto assim interesse em saber mais, em conhecer. Mas acredito que todo mundo, todo mundo tem assim, uma relação com a agroecologia aqui dentro da escola (Informação verbal Pau-brasil)

Que nem na horta ali mesmo, supondo, eles ensinam muita coisa que dá para a gente chegar e aplicar em casa. Que nem o PPJ, supondo, nós fizemos um negócio de peixe ali, é...esqueletamento da lavoura, que se a gente conseguir chegar em casa a gente consegue aplicar. Na lavoura, supondo, eles ensinam a gente a fazer umas caldas bordalesa, tem o EM, dá para fazer muita coisa para aplicar o que eles ensinam nós aqui (Informação verbal Embaúba)

Meu padrasto também tem muito a mente aberta, o que eu aprendo aqui ele aceita eu implantar na propriedade. Nós trabalhamos muito unido, já mudamos bastante nossa forma de produção, com o que nós estudamos aqui, traz muito conhecimento, a EFA aqui ajuda bastante aos jovens que vem do campo. Então, nossa produção tipo assim, usava muito agrotóxico, fazia os manejo na época errada, tinha vários fatores de seca para beneficiamento do café que fazia de forma errada, e com a visão que nós pegou aqui, na EFA, a gente consegue trabalhar e ter café de qualidade. Diminuir o máximo que pudemos o uso de agrotóxico, por exemplo, você limpar só a carreira do café e deixar o meio e depois fazer a roçada pra ter a cobertura verde, antes capinava tudo, ou se não deixava o mato muito grande lá na carreira do café que vai atrapalhar a produção. A correção do solo, não fazíamos a correção do solo, hoje nós já fazemos, e aumentou muito a produção da nossa lavoura. (Informação verbal Jequitibá-rosa)

Na verdade, muita coisa que eu pude aprender aqui. A agroecologia, como praticar a agroecologia. Então, tipo assim, eu pude aprender isso. De alguma forma também tento levar pra propriedade, né, mesmo a gente, né, as vezes não escuta a gente, mas a gente tenta ali ensinar, pra poder explicar como que é, o porquê, levar pra família. mas ela não escuta, isso é uma dificuldade. Porque se você não tiver o apoio, você não pode fazer. Porque não é minha propriedade, né? Então, tipo assim, isso é um pouco de dificuldade. (Informação verbal Peroba-rosa)

Ah, tem coisa que a gente até tenta, mas é o hábito da gente trabalhar, né. Igual lá em casa, o pessoal é meio cabeça dura, acostumou a trabalhar de um jeito, aí chega com as ideias diferentes, e não concorda muito com a gente, acha que não vai funcionar nem nada. Mas algumas coisas eu até implanto na propriedade. Ah, a gente planta umas diferentes variedades de árvores no meio lá, tem uns pomarinhos, tenta plantar meio que uma rotação de cultura ali, meio que um consorciamento de algumas coisas. Eu tenho vontade de mudar bastante o jeito de trabalhar, passar para uma forma mais sustentável ali no futuro. (Informação verbal Guapuruvu)

Eu mesmo sabia praticamente. Praticamente nada, assim. Alguma coisinha que eu sabia em questão de agricultura, essas coisas. Ai fui despertando interesse. E hoje eu já consigo levar o que aprendo lá pra casa. Meu pai aceita bem as informações que eu levo. Eu cheguei a aplicar um bocadinho de coisa já. Que nem, tipo... o composto mesmo. Como é que fala? O composto orgânico, né? Em líquido. As caldas. Esqueci o nome, como é que falava. Aí, eu cheguei a aplicar lá. O manejo. As técnicas, né? Tudo. Aí, eu já cheguei a aplicar lá, já Informação verbal Uvaia).

A maioria dos relatos evidencia que, mesmo sem um conhecimento prévio, os/as jovens têm incorporado os princípios da agroecologia e buscado aplicar no trabalho os saberes agroecológicos aprendidos ao longo do curso. Entre aqueles/as que possuem autonomia para decidir sobre o manejo da propriedade, há maior possibilidade de experimentar as práticas aprendidas. Em outros casos, quando há a possibilidade do diálogo com familiares ou empregadores, conseguem, ao menos em parte, implementar algum manejo. No entanto, também são frequentes as situações em que, mesmo manifestando interesse de aplicar os conhecimentos adquiridos, enfrentam resistência, impossibilitando a adoção de práticas agroecológicas.

Nesse sentido, corroborando as análises apresentadas com base nos relatos dos educadores (capítulo 3), os/as jovens também manifestam que o acesso à terra com autonomia constitui uma condição fundamental para que possam atuar de forma agroecológica. Na maior parte dos casos, quando os/as jovens conseguem se inserir no mundo do trabalho agrícola, estão sobre a tutela da família ou de um empregador e, por isso, é comum enfrentarem resistência à implementação de práticas agroecológicas nas propriedades, acabam sendo capturados pelo conhecimento hegemônico.

Assim, embora se identifiquem processos de difusão e territorialização da agroecologia por meio do trabalho dos jovens com trajetórias formativas nas EFAs, é evidente que ainda enfrentam barreiras estruturais que, em muitos casos, os levam a seguir atuando sob a lógica convencional. Como nos relata um dos jovens: “Quando tiver um terreno, aí dá pra fazer mais agroecológico. Como eu trabalho a meia, aí não dá, né? Aí vai do patrão.” (Informação verbal Copaíba). Outros/as jovens também trazem apontamentos na mesma direção:

As lavouras que eu atuo é mais convencional mesmo. É, porque tem umas que é a meia, aí é mais... que nem eu suponho, eu pego a meia que tem o dono que atua convencional, aí é mais difícil de mexer do outro jeito. Mas na minha mesmo, eu ainda eu não cheguei a aplicar não, mas eu vou tentar implantar uma, para ver se vai dar certo. (Informação verbal Embaúba)

Em algumas lavouras nossas, por que nós também trabalhamos como meeiro, e como meeiro não tem como mudar por que a propriedade não é da gente, mas na nossa já mudamos, fazemos o manejo na época correta, mudamos algumas formas de manejo, não é 100% agroecológica, porque nós dependemos dos vizinhos pro manejo, só que tipo assim, a comunidade não tem conhecimento pra trabalhar 100% agroecológico, aí pra ser 100% agroecológico nós vamos ter bastante dificuldade de implementar esse sistema, porque os vizinhos trabalham de outra forma. Não encontra mão de obra, entende? (Informação verbal Jequitibá-rosa)

Essas ambivalências evidenciam que a educação agroecológica, embora significativa, por si só, não é suficiente para superar os valores hegemônicos difundidos pela mídia, pelo mercado e por parcela considerável da própria comunidade local. Os/as jovens, que não dispõem de autonomia, por necessidade de trabalhar, acabam se sujeitando às condições impostas pelo sistema dominante e tendem, em sua maioria, a atuar de forma convencional, embora em muitos casos, reconheçam os princípios da agroecologia ensinados nas EFAs.

Há ainda uma parte dos/as jovens que manifesta maior adesão ao agronegócio, mesmo após percorrer toda a formação na EFA. Esses/as jovens continuam associando o sucesso à adoção de práticas convencionais e à narrativas hegemônicas. De acordo com uma das jovens entrevistadas: “a maioria aqui da EFA está no convencional, porque o povo pensa na renda, né, no dinheiro, no lucro. Esse que é o pensamento das pessoas.” (Informação verbal Peroba-rosa). O relato evidencia que muitos/as jovens optam por não buscar a transição agroecológica por acreditarem que o modelo convencional proporciona maiores retornos financeiros. Essa percepção é especialmente comum nos casos em que trabalham em um contexto onde o manejo é convencional e já conseguem obter rendimentos satisfatórios para sua sobrevivência. Alguns desses/as jovens acabam reproduzindo o discurso de que a alta produtividade e lucro das lavouras convencionais estão associados à menor demanda por mão de obra e ao uso de agrotóxicos, como ilustram os relatos a seguir:

A maioria dos jovens que estuda aqui trabalha de maneira convencional. Eu acho que porque já está acostumado a trabalhar com convencional, e aí eu acho que eles acham difícil fazer a transição do convencional para o agroecológico. O convencional para nós aqui é mais fácil você comercializar, porque não tem muita regra. Igual o agroecológico tem mais regras, tem que seguir um monte de coisa, tem que ter selo, esses negócios. O convencional não. Você colheu seu café, secou, você consegue vender ele pra qualquer um dos compradores que tem. E o orgânico não. O orgânico você já tem que

ter direto um lugar para você vender ele, né? Não é qualquer um que compra. (Informação verbal Copaíba)

O agroecológico produz menos, é uma forma que a gente tem que trabalhar mais, né? Porque o convencional ali, você pode usar um defensivo químico que seja. Você vai fazer um serviço só, vai durar mais tempo. Aqui, não. Você tem que estar direto na lavoura, serviço em cima de serviço. É mais mão de obra. Acaba que não compensa. (Informação verbal Guapuruvu)

O café nosso lá em casa é convencional, tudo convencional mesmo. Tem a cana-de-açúcar que é mais agroecológico, pra fazer a cachaça. Mas o café é convencional. A gente acha difícil fazer a transição pro agroecológico. Eu acho que não compensa. Dá mais mão de obra. Não compensa não. (Informação verbal Araucária)

Agroecologia eu nunca tinha ouvido falar. Primeira vez foi aqui na EFA. Na nossa propriedade lá o manejo é mais convencional mesmo. Depois da EFA que tomei consciência de algumas coisas e já diminui o tanto de agrotóxicos, já fazemos a roçada ao invés da capina. Mas assim, continua convencional ainda. (Informação verbal Canela)

Aqui ensinam na prática e na teoria. E é muito bom, porque, tipo, o nosso monitor, ele chega na sala e fala: a gente vai falar sobre isso. Aí ele explica sobre tudo, os passos a passos de tudo e leva a gente a fazer na prática. Aí é fácil de aprender. Aí eu levo o que aprendi lá pro meu pai. Nosso manejo lá sempre foi mais convencional. E meu pai, inicialmente, achou também, igual eu, que a agroecologia não usava nada de agrotóxico. Aí a gente conversou sobre isso e viu que ele meio que usa a agroecologia na lavoura dele. Ele tenta usar o mínimo de agrotóxico, só que não conseguiu parar ainda não. (Informação verbal Sucupira)

No cotidiano das EFAs, observa-se o convívio de visões conflitantes, uma vez que, alguns/as jovens, mesmo ao final do percurso formativo, ainda reproduzem discursos alinhados às práticas do agronegócio. Evidencia-se, portanto, que as influências do contexto mais amplo, acabam, em muitos casos, se sobrepondo às vivências da educação agroecológica proporcionada nas EFAs, disputando o imaginário dos jovens do campo em uma correlação de forças simbólicas e materiais profundamente desigual. Ainda assim, inclusive em alguns casos em que a forma convencional prevalece, nota-se a incorporação parcial de princípios agroecológicos aprendido nas EFAs, como por exemplo a valorização da matéria orgânica e a proteção dos solos, observada na substituição das capinas pelas roçadas.

Portanto, a educação agroecológica promovida nas EFAs evidencia a potência da agroecologia como um novo paradigma de produção e de desenvolvimento do campo, ao valorizar a agricultura familiar e a autonomia dos camponeses, ao mesmo tempo que difunde formas de conciliar a produção com a preservação ambiental. As iniciativas pedagógicas das EFAs têm contribuído para a ocorrência de processos de territorialização da agroecologia. No entanto, para que esse modelo se consolide e

promova transformações estruturais no campo, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso à educação do campo, à terra e à geração de renda para as juventudes do campo, visto que essas condições se revelaram como limitadoras desse processo.

Apesar dos desafios impostos pela complexidade de se conduzir um processo educativo em meio a tantas tensões, as análises das narrativas juvenis, de forma geral, revelam que as EFAs têm contribuído para construção de uma consciência crítica e proporcionado a valorização da identidade camponesa entre as juventudes do campo. Isso tem ampliando as possibilidades de permanência no território e de sucessão na agricultura familiar. Contudo, a permanência no território, quando acontece, nem sempre ocorre de forma plenamente alinhada aos princípios agroecológicos.

É nesse contexto de contradições que as ações pedagógicas das EFAs inscrevem a agroecologia no imaginário juvenil, ampliando o campo de possibilidades dos/as jovens, que vão construir seus projetos de vida, entre o desejo de permanecer no campo e os desafios que impulsionam o deslocamento para as cidades. Questão que será aprofundada no próximo eixo.

4.5. PROJETOS DE VIDA: ENTRE PERMANECER OU SAIR DO CAMPO

Os projetos de vida revelam expectativas e desejos para as trajetórias pessoais e profissionais futuras. Embora constituam elaborações individuais, estão articulados ao contexto sociocultural, econômico e territorial em que os/as jovens circunscrevem suas experiências (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Nessa mesma direção, Ciampa (1987) destaca que os projetos de vida, assim como a construção das identidades, dependem diretamente do contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos.

Os projetos de vida se orientam por valores individuais e coletivos, construídos ao longo da vida por meio dos processos de socialização experienciados. Dessa forma, revelam as maneiras pelas quais esses/as jovens percebem o mundo. Conforme já analisado, os/as jovens do campo constroem sua identidade influenciada por tensões e contradições resultantes da coexistência de projetos de desenvolvimento territorial antagônicos: o projeto camponês, baseado na agricultura

familiar articulada à agroecologia, e o projeto hegemônico representado pelo agronegócio.

Ao projetarem suas trajetórias pessoais e profissionais, os/as jovens escolhem, dentro do campo de possibilidades, um entre os futuros possíveis. De forma geral, conforme já discutido, as influências do projeto hegemônico do agronegócio são muito fortes. Desde a infância, esse modelo se apresenta como uma possibilidade viável, exercendo grande influência nas escolhas de futuro das juventudes do campo.

No entanto, as contradições desse modelo hegemônico também se tornam evidentes para os jovens do campo ao longo dos processos de socialização e formação identitária. Alguns relatos revelaram experiências negativas relacionadas, especialmente às vivências na escola urbana e às dificuldades de inserção no mundo do trabalho (Seções 4.2 e 4.3). Diante desse contexto, é comum entre os/as jovens projetarem alternativas de vida fora do campo, seja para estudar ou trabalhar. A sucessão rural tem se mostrado um desafio crescente nas últimas décadas, devido ao intenso fluxo de migração dos jovens do campo, especialmente entre as mulheres (Carneiro, 1998).

É nesse contexto que se insere a proposta pedagógica das EFAs. Ainda que enfrentem uma correlação de forças desigual, os processos formativos vivenciados nas EFAs proporcionam experiências significativas, ampliando o campo de possibilidades, incluindo a permanência no campo e a agroecologia como um projeto de vida viável.

Ao relatarem seus projetos de vida, os/as jovens estudantes e egressos/as das EFAs Puris e Paulo Freire demonstraram, em sua maioria, valorização do vínculo com o território camponês e interesse em residir no campo. Na maior parte dos casos, esse vínculo é atribuído às memórias afetivas da infância na zona rural e à vivência nas EFAs. Conforme ilustram os excertos de falas de alguns jovens:

Eu não era muito de gostar de roça não, antes de conhecer a EFA aqui, meu sonho era estudar e ir embora, conseguir fazer uma faculdade e ir embora pra cidade, arrumar serviço na cidade. Hoje em dia eu já mudei totalmente o meu modo de pensar, hoje em dia eu pretendo fazer uma faculdade, mas eu não quero me afastar da roça que eu tenho, com essa visão que eu tenho aqui na EFA, eu pretendo trabalhar na minha própria propriedade. Porque aqui na EFA ensina muito para você trabalhar e com o que você aprende aqui você leva pra sua propriedade, e meu padraço também tem muito a mente

aberta, o que eu aprendo aqui ele aceita eu implantar na propriedade nós trabalhamos muito unido, já mudamos bastante nossa forma de produção, com o que nós estudamos aqui, traz muito conhecimento. A EFA aqui ajuda bastante aos jovens que vem do campo a ter o conhecimento, a visão de como é a produção, e como é a forma de produção, de como trabalhar, de trabalhar para si mesmo, na própria propriedade sem você precisar de ir para outras empresas e aqui foi isso mesmo, assim se você quiser ficar na roça você pode, mas se você quiser ir estudar fora você também pode, que a EFA te proporciona tudo isso, e eu acho muito interessante (Informação verbal Jequitibá-rosa).

Uma das coisas que eu quero fazer, além de formar na Licenciatura em Ciências Agrárias é estudar no Paraná, na Escola Latino-americana de Agroecologia, não sei quando eu vou conseguir, mas eu quero muito, depois que eu formar. Ah, eu quero também fazer um curso de Libras, língua de sinais. E tenho muita vontade de mexer com derivados de leite, eu já fiz curso de queijo, agora eu quero fazer de Yogurt e de doce de leite, agora eu quero fazer alguma coisa pra melhorar aqui em casa, que a gente já produz leite. Meus projetos são mais voltados assim aqui pra casa, eu quero seguir na mesma linha de raciocínio e continuar mexendo com essas coisas aqui na roça mesmo, mas sempre com a agroecologia, porque eu carrego isso desde criança. (Informação verbal Coró-coró)

Eu gosto muito de trabalhar aqui na EFA, então meu projeto no momento é formar na Licena, já tô no finalzinho, né?! E seguir trabalhando aqui, no momento eu não penso em sair. Eu estou começando a vida, tô construindo ainda, e eu tenho um filho pra cuidar. Mas assim, se aparecer uma oportunidade melhor, em questão de remuneração, eu acho que é um caso a pensar. Mas no momento estou tranquila. Eu quero ajudar a EFA aqui, e a Licena está me ajudando muito também, com os conteúdos das disciplinas, mas também com a questão da agroecologia, que na minha época não aprofundou muito aqui. Eu quero ajudar com isso também e acho que com a base que eu tô tendo eu tenho condições. Agora por enquanto é isso, porque estou muito apertada no momento, está muito pesado pra mim, mas no futuro que eu quero ver se faço um mestrado, uma pós, daqui um tempo pra frente. É...é isso. (Informação Verbal Macuco)

É meu sonho agora é tirar o terceiro ano aqui na EFA e ir pra faculdade. Mas tipo assim eu também tenho vontade de manter minha lavoura, né, porque é uma boa fonte de renda, então tenho que ver como que eu vou fazer pra manter a produção do café e eu quero trabalhar agroecológico, depois de tudoq eu aprendi aqui na EFA, tipo assim tenho que aproveitar, né! Mas se eu for pra cidade, aí eu quero arrumar um trabalho fixo lá, ter casa própria. Esse ano eu também quero tirar minhas duas habilitações, de carro e moto, para ter mais liberdade para sair. A gente que é mulher acaba ficando muito presa dentro de casa aqui na roça. Então vamos ver como que vai ser daqui pra frente, mas no futuro eu tenho vontade de ficar na roça mesmo, mas com qualidade de vida, sabe, por isso que as vezes eu tenho que ir pra cidade estudar e morar um tempo, para ter mais condição. (Relato verbal Jacarandá-da-bahia)

Entre os jovens estudantes do sexo masculino colaboradores, nove (90%) projetam permanecer morando e trabalhando no campo como agricultores após concluírem a formação na EFA. Apenas um (10%) demonstrou inclinação em migrar para cidade. Já entras as jovens mulheres estudantes, o cenário é quase o inverso:

seis (66,7%) manifestam o desejo de migrar para centros urbanos, duas (22,2%) estão indecisas, embora com leve inclinação a saída do campo, e apenas uma relatou a intensão de residir na zona rural. É relevante observar que essa única jovem interessada em residir no campo é de origem urbana e nunca residiu em área rurais, o que pode indicar que seu projeto de vida está baseado em uma percepção idealizada do território camponês, distante dos desafios concretos da vida rural, especialmente enquanto mulher.

Embora não seja objetivo dessa pesquisa aprofundar a análise das relações de gênero, fica evidente a distinção nos projetos de vida entre homens e mulheres. As jovens, mesmo que demonstrem forte vínculo com o território camponês, enfrentam maiores obstáculos do que os homens para se inserir no mundo do trabalho e conquistar independência financeira em relação à família. Como consequência, muitas acabam projetando migrar para as cidades. Essa decisão, na maioria das vezes, está relacionada à falta de alternativas viáveis para seguirem no campo com autonomia. Esse contexto evidencia que o campo de possibilidades para as mulheres no meio rural é mais restrito, corroborando com a tendência histórica de masculinização do campo (Camarano e Abramovay, 1999).

Entre os/as jovens egressos/as, a maioria relata que, desde a época em que concluíram o percurso formativo na EFA, nutrem o projeto de vida de residir e trabalhar no campo. No entanto, muitos/as enfrentam dificuldades para concretizar esse sonho, sobretudo por não conseguirem se estabelecer financeiramente de forma independente no território camponês. Diante disso, acabam encontrando alternativas, algumas vezes temporárias, ao migrar para as cidades.

Verificamos que muitos/muitas jovens egressos/as migraram para a cidade com objetivo de dar continuidade aos estudos e buscar de melhor qualificação profissional, visando a inserção no mercado de trabalho. Entre os egressos/as, apenas um rapaz e uma moça não seguiram estudando após se formar na EFA. Ambos permaneceram no campo trabalhando com a cafeicultura agroecológica. A moça relata ainda nutrir o sonho de estudar agronomia um dia.

Entre os/as dez (83,3%) jovens egressos/as que seguiram estudando, a maioria optou por cursos de graduação relacionados à vida no campo, como Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Restauração Ecológica e Licenciatura em

Educação do Campo. Apenas uma das moças se matriculou em um curso em outra área e está cursando enfermagem. Aqueles/as que se matricularam na Licenciatura em Educação do Campo, a opção do curso por um currículo que se desenvolve pela pedagogia da alternância, permitiu aos/as jovens manter a residência no campo durante a formação.

Entre os/as demais, com matrículas em cursos de graduação com calendários convencionais, quatro dos rapazes migraram para cidade para estudar, entre eles dois que já se formaram seguem trabalhando no centro urbano. Há também casos de jovens que conciliaram o estudo com a permanência no campo, mesmo em cursos convencionais, mas esses fizeram a opção pela graduação noturna e mantiveram para isso idas e vindas a cidade diariamente durante todo o curso, alguns tendo que percorrer um trajeto diário de mais de 100Km.

Assim como os jovens egressos, todas as moças entrevistadas expressaram manter vivo o projeto de residir no campo e trabalhar na agricultura. A formação superior, é compreendida por muitos/as como uma forma de construir um caminho para viabilizar o retorno ao campo com maior qualificação, como podemos observar no relato de uma jovem estudante: “eu tenho vontade de ficar na roça mesmo, mas com qualidade de vida, sabe, por isso que as vezes eu tenho que ir pra cidade estudar e morar um tempo, para ter mais condição” (Informação verbal Jacarandá-da-bahia). A qualificação em cursos superior é vista pelas juventudes como uma possibilidade para melhoria das práticas produtivas na propriedade familiar, fortalecer o desenvolvimento do território camponês, possibilitar autonomia e proporcionar melhores condições de vida.

Castro et al. (2009) analisou a tendência de migração temporária entre as juventudes do campo como forma de buscar melhor qualificação profissional para retornar ao território de origem. Porém, conforme percebemos em algumas trajetórias dos/as egressos/as esse retorno nem sempre se viabilizar dentro do período de tempo planejado e em muitos casos esse deslocamento temporário pode se tornar permanente, provocando fortes rupturas com o território de origem.

A escolha de residir no campo, conforme expressaram a maioria dos/as nossos/as colaboradores/as, não deve ser compreendida como uma reprodução da herança familiar, pelo contrário, representa uma forma consciente de resistência ao

modelo hegemônico que hierarquiza a vida urbana em relação à rural, impulsionando as juventudes a migrar para as cidades. Assim, ao materializar a construção de projetos de vida, o/a jovem, ao mesmo tempo que reflete sobre sua condição e situações vividas, também reflete criticamente sobre as possibilidades de ação, a partir das experiências apreendidas, conforme destaca Velho (1999).

Em diversos relatos, a agroecologia e a produção sustentável são mencionadas como princípios orientadores dos projetos de vida, especialmente entre os/as egressos/as. Fica evidente que a formação nas EFA proporcionou o contato com valores éticos, ambientais e sociais, que passaram a influenciar suas escolhas pessoais e profissionais, uma vez que a maioria, anteriormente à experiência na EFA não havia sequer ouvido falar de agroecologia. As narrativas revelam que esse processo formativo contribuiu para o reconhecimento e valorização da identidade camponesa entre esses/as jovens. Ademais, entre aqueles/as que cursaram a Licença, na Universidade Federal de Viçosa ou a Licenciatura em Ciências Agrárias (LECCA) no Instituto Federal do Sul de Minas, todos/as manifestaram com muito vigor a intenção de trabalhar de forma agroecológica e residir no campo. Indicando, nos casos desses cursos, um reforço positivo às experiências educativas das EFAs, especialmente em relação à valorização da identidade camponesa e da agroecologia.

A opção por uma produção sustentável frequentemente se articula a uma compreensão ampliada da agroecologia como modo de vida. Ainda que alguns/as manifestem as dificuldades práticas de aplicar integralmente os princípios agroecológicos, por pressão do *modus operandi* do modelo convencional, que se estabeleceu como cultura hegemônica no território. Os relatos indicam que a educação agroecológica tem contribuído para ampliar os/as campos de possibilidades, incidindo sobre os projetos de vida e possibilitando diversas experiências de territorialização da agroecologia a partir dos jovens com trajetórias formativas nas EFAs.

Nesse sentido, os projetos de vida das juventudes do campo manifestam a valorização da identidade e do território camponês, reafirmando o campo como espaço de vida, trabalho e realização pessoal. Contudo, o fato de projetarem permanecer no campo não implica necessariamente uma restrição à vida rural. No contexto contemporâneo, marcado por intensos fluxos de informações e crescente

mobilidade entre os territórios urbanos e rurais, esses jovens almejam o melhor dos dois mundos (Ferrari, 2021).

Apesar da vontade de residir no campo, os/as jovens demonstram consciência das dificuldades de materializar seus projetos e alcançar autonomia e estabilidade econômica. O limite de políticas públicas voltadas às juventudes do campo, a dificuldade de acesso à terra e ao crédito, bem como os obstáculos para a comercialização de produtos agroecológicos, muitas vezes acabam adiando esses projetos. Diante dessas barreiras e das incertezas quanto a viabilidade de seus projetos de vida, muitos/as cogitam, como estratégia temporária, migrar para os centros urbanos em busca de recursos, seja por meio do trabalho ou dos estudos. Esses dilemas reforçam a urgência de políticas públicas voltadas às juventudes camponesas, como forma de equacionar os problemas estruturais do território camponês, conforme apontam Molina et al (2024) e Caldart (2021).

Portanto, os projetos de vida formulados pelos/as jovens do campo, tanto egressos/as quanto estudantes das EFA Puris e Paulo Freire, expressam a construção de um forte vínculo com a vida no campo, ao mesmo tempo que revelam os desafios de sustentar a identidade camponesa. Esses projetos de vida, além de revelarem os laços afetivos com o território, manifestam também movimentos de resistência e de reinvenção dos modos de vida camponês empreendidos pelas juventudes. Assim, são marcados tanto pela esperança de permanência no campo quanto pelas contradições que impõem barreiras a sua concretização.

Os relatos das juventudes do campo com trajetórias nas Escolas Família Agrícola da Zona da Mata mineira, analisados neste capítulo, evidenciam a complexidade das relações que permeiam as experiências formativas e profissionais desses sujeitos. As escolhas de alguns/as jovens por atuarem na agricultura familiar de base agroecológica e promoverem a sustentabilidade no campo, bem como os exemplos de territorialização da agroecologia presentes em algumas trajetórias, elucidam um comprometimento com o desenvolvimento e transformação do território camponês. Revelam ainda, a importância e o potencial da educação agroecológica e da pedagogia da alternância na valorização das identidades camponesas, na construção de vínculos com o território e na construção de projetos de vida comprometidos com a permanência e transformação do campo. Entretanto, a força do modelo hegemônico do agronegócio, aliada a escassez de políticas públicas efetivas,

revela-se como um obstáculo significativo frente às iniciativas agroecológicas, impondo limites tanto ao avanço dos projetos de vida individuais quanto ao avanço de um projeto camponês de desenvolvimento territorial fundamentado na agricultura familiar, na reprodução sociocultural e no bem viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para os caminhos que nos trouxeram ao final desta etapa, celebramos os aprendizados adquiridos, os desafios superados e percebemos que apesar da necessidade de colocar um ponto final, uma investigação sobre um fenômeno social está sempre inacabada. Inacabada porque se trata de um recorte temporal e parcial de uma realidade que é dinâmica, complexa, diversa e que está em constante mutação. Trazemos aqui, portanto, considerações finais, mas não estamos com isso terminando esta conversa, pelo contrário, abrimos espaço para continuidade dessa pesquisa. Nesta tese, direcionamos nosso olhar para as influências da educação agroecológica nos projetos de vida e trajetórias profissionais das juventudes do campo da Zona da Mata mineira. Portanto, mais do que conclusões, trazemos algumas reflexões e deixamos questões em aberto que possibilitam a continuidade do debate teórico sobre as Juventudes do Campo, Agroecologia e Educação do Campo, as principais categorias analisadas.

No capítulo um fizemos a construção teórica da principal categoria de análise: as Juventudes do Campo. A literatura que aborda essa temática nos revelou que o surgimento da juventude enquanto uma categoria social foi provocada por transformações econômicas e culturais que acompanharam o desenvolvimento do capitalismo. Verificamos que a concepção de juventude como transição entre a fase de criança e a vida adulta, comumente utilizada na literatura, carrega consigo estigmas que inferiorizam os sujeitos que se encontram nessa etapa da vida. Nesse sentido, nos apoiamos nos constructos de Dayrel (2003) e Trindade (2015) que contestam a ideia de transição e defendem que a juventude não se limita a uma passagem, mas que assume importância em si mesma. Portanto, na nossa perspectiva, os/as jovens são sujeitos plenos, e enquanto categoria social, abrangem uma diversidade de sujeitos, contextos e identidades. Diante dessa pluralidade de formas de ser e estar no mundo, corroboramos com a utilização do termo no plural: Juventude(s).

Apesar dos avanços recentes nas produções teóricas a respeito das Juventudes, ficou evidente diante das nossas revisões a centralidade dada às juventudes de contextos urbanos. É justamente com intuito de contribuir com o preenchimento dessa lacuna que nos propomos a dialogar com as Juventudes do

Campo. Ressalta-se que utilizamos o termo “campo” ao invés do termo “rural”, que é encontrado com maior frequência na literatura, como uma forma de nos posicionarmos ao lado dos movimentos sociais que atribuem ao termo rural uma perspectiva homogeneizadora da diversidade de povos, territórios, modos de produção e de vida dos camponeses. Defendemos as juventudes do campo como uma categoria que incorpora a diversidade de culturas, relações e contextos sociais, ou seja, não existe apenas uma juventude do campo, mas várias juventudes do campo a depender das distintas possibilidades de vivenciar esta etapa da vida.

No capítulo dois realizamos o aprofundamento teórico sobre a educação do campo, buscando desvelar o processo histórico de constituição desse movimento, as conquistas e fundamentos que o sustentam. Neste íterim, destacam-se de forma relevante, as experiências dos CEFFAs e das Licenciaturas em Educação do Campo, que protagonizam a pedagogia da alternância como estratégia para promover a educação do campo e a formação das juventudes do campo. Verificamos que, apesar de recente a confluência entre os movimentos da Educação do Campo e da Agroecologia no cenário nacional, na região que delimitamos para o estudo: a Zona da Mata mineira, esses movimentos estão historicamente articulados e constroem, há mais de três décadas, uma significativa experiência. A maturidade dessa experiência fez emergir a pedagogia do Movimento Agroecológico da Zona da Mata mineira, conforme sistematizada por Silva (2020), em sua tese.

As Escolas Família Agrícola Puris e Paulo Freire, assim como a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena), são importantes instituições que promovem a formação das Juventudes do Campo a partir da Educação Agroecológica na região da Zona da Mata mineira. Buscamos nesta pesquisa, dialogar com os/as jovens do campo que têm experiências formativas nessas instituições, tanto estudantes quanto egressos/as, com objetivo de analisar as influências da educação agroecológica na conformação dos projetos de vida e nas trajetórias profissionais e acadêmicas dessas juventudes do campo.

No capítulo três caracterizamos a educação agroecológica conduzida nas EFAs Paulo Freire e Puris. Para isso realizamos a análise documental dos projetos políticos pedagógicos, dos planos de formação e dos regimentos escolares (Gil, 2022), e também a analisamos a narrativa dos/as diretores/as, assim como de jovens egressos/as que atuam como educadores/as dessas instituições. A análise dos dados

nos revelou que existem diferenças na forma como estão estruturados os processos pedagógicos de cada uma das escolas que podem ser atribuídas ao processo histórico de constituição e desenvolvimento das instituições e também às características da região onde se localizam, de onde originam a maior parte dos jovens que atendem.

Verificamos que, em ambas EFAs, a agroecologia está institucionalizada nos documentos oficiais das escolas, integrando a disciplina de maior carga horaria na matriz curricular, assim como presente de forma transversal em outras atividades pedagógicas para além da disciplina. Na EFAP, o processo de institucionalização da agroecologia é mais recente se comparado à EFA Puris, que já foi criada com uma forte perspectiva agroecológica. Esse contexto revelou que na EFA Puris, a agroecologia está melhor incorporada ao cotidiano escolar, gerando maior possibilidade de experimentação pelas juventudes ao longo do processo formativo. Já na EFAP, a menor presença de atividades práticas no cotidiano é compensada com uma grande quantidade de visitas técnicas à experiências agroecológicas e intervenções externas. Portanto, podemos afirmar que as duas EFAs, cada uma a sua maneira, de acordo com as condições materiais que possuem, são centros de difusão e construção do conhecimento agroecológico na região e se constituem como importantes referenciais metodológicos para educação agroecológica no contexto da educação do campo.

No capítulo quatro analisamos as narrativas dos jovens do campo, tanto estudantes quanto egressos/as, de ambas instituições. Percebemos a partir dos relatos que as trajetórias dos/as jovens do campo são marcadas por tensões, que provocam interrupções, deslocamentos e reconexões com seus territórios de origem. De forma geral, os primeiros desenraizamentos ocorrem no contato com a instituição escolar, para alguns ainda na escola rural, que apesar de localizada no campo, tem currículos urbanocentrados e promovem processos pedagógicos descontextualizados, que hierarquizam a cidade em relação aos territórios de origem dos jovens do campo. Para maioria, a imposição de deslocamento para escolas urbanas, que se dá a partir das séries finais do ensino fundamental, acaba provocando amadurecimentos e trazendo também desafios. Muitos/as jovens narram que, com essa mudança, sofreram situações de discriminação por conta da origem rural, pela cor da pele, condição socioeconômica, entre outros motivos. Tais situações

provocaram fortes rupturas em relação ao território de origem e também em relação à escola, e de forma geral tensionaram as identidades, imprimindo no imaginário de muitos jovens a necessidade de migrar para cidades para “ser alguém na vida”.

Uma outra dimensão que se revelou importante nas análises das trajetórias dos/as jovens do campo foi a relação com o mundo do trabalho. A grande maioria das crianças e jovens de famílias agricultoras, por extensão do convívio familiar, crescem integradas ao mundo do trabalho. Dessa forma, o envolvimento no cotidiano da produção rural é um elemento significativo nos processos de socialização, de constituição das identidades e de construção de vínculos com território camponês, indo além de apenas uma necessidade financeira ou atividade produtiva, essa inserção precoce no trabalho revelou-se como uma importante dimensão educativa.

Apesar de não ser nosso objetivo inicial aprofundar nesta discussão, identificamos significativas desigualdades de gênero, que limitam a autonomia das moças se comparada a dos rapazes. Os jovens tendem a assumir mais responsabilidades produtivas e acesso à renda, enquanto as jovens enfrentam barreiras impostas pela divisão sexual do trabalho e acabam se restringindo mais às atividades domésticas, que normalmente não são remuneradas. Essa condição se revelou como um dos motivos da maior migração das jovens mulheres para as cidades em relação aos homens. Em busca de autonomia e acesso à renda, é comum as moças optarem por dar continuidade aos estudos e se inserirem em trabalhos na cidade. Os privilégios masculinos no trabalho agrícola e na sucessão familiar se mostraram estar articulados ao maior fluxo migratório feminino para as cidades. Essa questão suscita maiores aprofundamentos teóricos em pesquisas futuras.

Os depoimentos dos/as jovens revelam que o trabalho na agricultura familiar assume múltiplos sentidos em suas trajetórias, desde ambiente de socialização, construção da autonomia e geração de renda. No entanto, essas experiências também são atravessadas por desafios concretos, como a precarização das condições de vida no campo e a ausência de políticas públicas específicas para as juventudes. Os relatos expressam, tanto o potencial formativo do trabalho quanto os limites impostos por um contexto de restrições econômicas e grandes desigualdades sociais. Portanto, as análises sobre a relação das juventudes do campo com o mundo do trabalho suscitam temas que alimentam o debate sobre um dos dilemas centrais da condição juvenil nesse contexto, o de “ficar ou sair” do campo. Nesse ínterim, as

experiências educativas das EFAs ganham relevância, por contribuírem com a formação das juventudes do campo que, em muitos casos, têm ressignificado sua relação com a terra e com o projeto de vida camponês, ampliando dessa forma, as possibilidades de permanência das juventudes no campo.

Entre os motivos iniciais de escolha das EFAs, destacaram-se a possibilidade de conciliar estudo e trabalho viabilizada por conta da pedagogia da alternância, a busca por uma educação vinculada ao território camponês e a possibilidade da formação técnica articulada ao ensino médio. Diferente do que prevíamos, a grande maioria dos/as jovens revelou desconhecer a agroecologia antes do ingresso na EFA, mas ainda que este não tenha sido o motivo inicial de escolha pela instituição, verificamos que a educação agroecológica exerce influência significativa sobre os jovens.

As narrativas juvenis revelam que a experiência educativa nas EFAs fomenta reflexões sobre as contradições entre o modelo hegemônico do agronegócio e os modos de vida camponês, levando os/as jovens que atuam na agricultura a ressignificarem as práticas produtivas, e ao menos em parte, a adotar manejos mais sustentáveis. De toda forma, fica evidente que os valores hegemônicos difundidos pela mídia, pelo mercado e por parcela considerável da própria comunidade local se constituem como barreiras estruturais que levam a maioria dos jovens a seguir o caminho convencional.

Os/as jovens, por não disporem de autonomia e por necessidade de trabalhar, acabam se sujeitando às condições impostas pelo sistema dominante, embora muitos reconheçam os princípios da agroecologia ensinados nas EFAs. A partir das narrativas, tanto dos/as jovens quanto dos/as educadores/as, verificamos que o acesso à terra com autonomia constitui uma condição fundamental para que possam protagonizar experiências de territorialização da agroecologia.

De toda forma, apesar de identificarmos processos de difusão e territorialização da agroecologia por meio do trabalho dos jovens com trajetórias formativas nas EFAs, as ambivalências evidenciam que a educação agroecológica promovida nas EFAs, embora significativa, por si só, não é suficiente para superar as influências do modelo hegemônico.

Apesar dos desafios impostos pela complexidade de se conduzir um processo educativo em meio a tantas tensões, as análises das narrativas juvenis, de forma geral, revelam que as EFAs têm contribuído para construção de uma consciência crítica e proporcionado a valorização da identidade camponesa entre as juventudes do campo. Isso tem ampliado as possibilidades de permanência no território e de sucessão na agricultura familiar. Contudo, esse processo nem sempre ocorre de forma plenamente alinhada aos princípios agroecológicos.

Os projetos de vida formulados pelos/as jovens do campo, tanto estudantes quanto egressos/as, assim como as trajetórias profissionais e acadêmicas dos/as egressos/as, evidenciaram o papel estratégico exercido pelas EFAs enquanto espaço de resistência, valorização do território e reforço da identidade camponesa. Esses projetos e trajetórias expressam ao mesmo tempo a construção de um forte vínculo com a vida no campo, assim como revelam os desafios de sustentar a identidade camponesa. A grande maioria das narrativas é marcada pela esperança de permanência no campo, quanto pelas contradições que impõem barreiras a sua concretização. As escolhas de alguns/as jovens por atuarem na agricultura familiar de base agroecológica e promoverem a sustentabilidade no campo, bem como os exemplos de territorialização da agroecologia presentes em algumas trajetórias, elucidam um comprometimento com o desenvolvimento e transformação do território camponês.

Verificamos, a partir das trajetórias dos/as jovens egressos/as que muitos/as, por necessidade ou por falta de oportunidades, acabam migrando para as cidades em busca de dar continuidade aos estudos. A maioria, com poucas exceções, em cursos articulados ao mundo do trabalho camponês. Entre eles, destacamos os cursos em alternância como a Licena e a (LECCA), que por conduzirem uma formação articulada a Educação Agroecológica e a partir da pedagogia da alternância, contribuíram para reforçar a formação conduzida nas EFAs e permitiram a manutenção dos vínculos territoriais dos/as jovens do campo.

Diante das análises, podemos afirmar a tese de que a educação agroecológica promovida pelas instituições de educação do campo na Zona da Mata mineira contribui para a construção e valorização da identidade camponesa entre as juventudes do campo, amplia os campos de possibilidades, influencia os projetos de vida e contribui, mesmo que parcialmente, para territorialização da agroecologia no

território camponês. Entretanto, evidencia-se que somente a articulação entre educação, políticas públicas, e organização comunitária pode sustentar processos duradouros de territorialização da agroecologia, sucessão rural e promover a reprodução sociocultural e o bem viver no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 1997. (5/6), 25-36.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec/Unicamp, 1992.

ABRAMOVAY, R. (coord.) ... [et al.]. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília, Unesco, 1998

AGUIAR, M. V. de A. et al. **Princípios e diretrizes da educação em agroecologia: síntese do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – I SNEA**. Paulista-PE: ABA-Agroecologia; NAC/UFRPE, 2013.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001

ALENTEJANO, P. **Questão agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI**. In: Molina, Mônica C.; Santos, C. A.; Michelotti, F.; Sousa, R. da P. (Orgs.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA. Brasília: MDA, 2014, p. 23 a 57.

ALENTEJANO, P. R. R.; EGGER, D. da S. **Agronegócio**. In: Pessoa Dias, A.; Stauffer, A. de B.; Moura, L. H. G. de; Vargas, M. C. (Org.). Dicionário de agroecologia e educação. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2021. p. 97-104.

ALMEIDA AGUIAR, M. V. de. **Prefácio – Por uma Educação em Agroecologia que promova o Bem Viver**. Cadernos de Agroecologia, Anais do III SNEA, v. 18, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ANDRADE, R. G. R. **A expansão da cafeicultura em Minas Gerais: da intervenção do Estado à liberalização do mercado**. Belo Horizonte: CEDEPLAR, FACE, UFMG, 1994.

AMEFA. **Nossa História**. 2020 Disponível em: <https://amefa.wordpress.com>. Acesso em: 20 ago 2022

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora.** 1998. 185 p. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

BARBOSA, Y. R. DE S. **Caminhos da agroecologia na Zona da Mata de Minas Gerais: interfaces entre ação coletiva e políticas públicas.** 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BARCELLOS, S. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil: atores e fluxos políticos nesse processo social.** 2014. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARCELLOS, S. B.; M., PAULO R. A. **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil: Balanço, Perspectivas e Questões para o Debate.** In: Menezes, M. A. De; Stropasolas, V. L.; B., Sergio. B. Juventude rural e políticas públicas no Brasil. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 1977

BARREIRO, I. M. DE F. **Contexto histórico e política educacional para o meio rural.** In: Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 20-46.

BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE. T. (orgs). **Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFAS,** In: AMEFA: Projeto /Pedagógico da EFA. Belo Horizonte: 2000.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância.** 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BENÍSIO, J. D.; COSTA, T. P. (orgs.). **Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Salvador, BA: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 2019.

BOSCARDIN, M. et al. Permanência da juventude no meio rural: para além da sucessão geracional tradicional. Eutopía. Revista de Desarrollo Territorial. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996.** Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República. [2010b]. Disponível em: 187 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PNAPO.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnapo>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar; Secretaria-Geral da Presidência da República. **Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural.** Brasília: MDA e SGPR, dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha/PlanoNacionaldeJuventudeeSucessoRural2024.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Pronacampo: política articulada para ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da educação do campo.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRUMER, A. **Os jovens e a reprodução geracional na agricultura familiar.** In: Menezes, M. A. de.; Stropasolas, V. L.; Barcellos, S. B. (Orgs.). Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil. Coleção Juventude - Série Estudos, n.1, p. 215-233, 2014.

BOURDIEU, P. **A juventude é apenas uma palavra**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 25–36.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012

CALDART, R. **Escolas do campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida!** Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em 16 dez. 2021

CALDART, R. **Agroecologia, Educação e Projeto Social Emancipatório**. In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 2019, Curitiba [**Anais eletrônicos...**] Curitiba, 2019. Disponível em: <https://jornadadeagroecologia.org.br/category/destaque/artigos> 10 dez. 2019. Acesso em 09 fev. 2024.

CALDART, R. S. **Educação do campo e agroecologia**. In: Pessoa Dias, A.; Stauffer, A. de B.; Moura, L. H. G. de; Vargas, M. C. (Org.). Dicionário de agroecologia e educação. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2021. p. 355-360.

CAMACHO, R. S. **A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul./set. 2017.

CAMARANO, A. A; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999

CAMPOS, A. P. T. de. **“Conquista de terras em conjunto”: redes sociais e confiança – a experiência dos agricultores e agricultoras familiares de Araponga – MG**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

CARMO, M. DA S. **A educação do campo fundamentando elementos teórico-metodológicos pautados na tríade escolarização-campo-contextualização.** Revista Macambira, v. 1, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2017.

CARNEIRO, M. J. **Juventude rural: projetos e valores.** In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-62

CARNEIRO, M. J. **O ideal urbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais.** In: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. (Orgs.). Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda., 2007

CARRANO, P. **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 16 pgs., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 4 ago. 2023.

CARRARA, A. A. **Estruturas agrárias e capitalismo: contribuição para o estudo da ocupação do solo e da transformação do trabalho na zona da mata mineira, século XVIII e XIX.** Série Estudos, nº 2, Mariana: NHED/ UFOP, 1999.

CASTRO, E. G. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção da categoria jovem rural.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, E. **Juventude Rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, 2009 vol. 7, n. 1, (enero-junio), pp. 179-208.

CASTRO, E. G. de; MARTINS, M.; ALMEIDA, S. L. F. de; RODRIGUES, M. E. B.; CARVALHO, J.G. de. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X/Seropédica, RJ: EDUR, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/20159/CDBR17079113p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 dez. 2022.

CASTRO, E. G. de. **Juventude do Campo.** In: CALDART, R. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 439-446

CASTRO, E. G. **Juventude do Campo – educação e a construção de um sujeito político.** Posfácio. In: LEÃO, Geraldo e ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. (orgs.). Juventudes do Campo. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2015.

CARDOSO FILHO, I. D.; SILVA, C. da. **Reflexões sobre a educação do campo: revisitando a história do Brasil.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017.

CAVATON, T.; FERREIRA, L. T. **Exportação dos cafés do Brasil atinge recorde histórico de faturamento com US\$ 14,7 bilhões na safra 2024-2025**. Embrapa Café, 18 jul. 2025. Disponível em: <https://www.embrapa.br/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>. Acesso em: jul. 2025.

CHAGAS, R. C. S. **Porta giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo: um diálogo possível?** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense.1987.

CORADINI, L. **Os jovens agricultores familiares e a reprodução geracional na agricultura familiar: estudo de caso dos jovens residentes no município de Faxinal do Soturno – Brasil**. Mundo Agrário, v. 16, nº. 33, 2015.

CLEMENTINO, J. V.; CORDEIRO, M. C. M. **Políticas públicas de juventude no Brasil: avanços e retrocessos**. O Público e o Privado, Fortaleza, n. 21, p. 1045-1064, jul./dez. 2013.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. da S.; HAGE, S. M. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115–125, abr. 2011.

CORREIA de A., M. **Lutas camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1986.

CORREA, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Célia, N. C. Xakriabá. Brasília – DF, 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais – MESPT), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, A. F. S.; MOREIRA, M. I. C. **Juventudes rurais no Brasil: um estado da arte (2006-2016)**. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA, M. C. DE S.; MEDEIROS, L. B. **Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para análise da política de educação do campo no Brasil**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 28, n. 57, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4854>. Acesso em: 12 Ago 2024.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas, 2007.

DAYRELL, J. **Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes: Re vista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, 2005. n. 22, p. 128-147,

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2003. n. 24, set./dez.

DAYRELL, J. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, 1999. nº30, p. 25-39, dez.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola**. In.: Carrano, P.; Dayrell, J.; Maia, C.I (org). Juventude e ensino médio; sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELGADO, G. C. **A questão agrária e o agronegócio no Brasil**. In: Carter, M. (Org.). Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

EFA PURIS. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Família Agrícola Puris– EFA Puris**. Araponga – MG, 2022. Documento institucional.

EFAP. **Histórico da Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2010 Disponível em: <https://escolafamiliaagricolapaulofreire.blogspot.com/2010/11/historico-da-efap.html>. Acesso em: 6 ago. 2024.

EFAP. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Família Agrícola Paulo Freire – EFAP**. Acaiaca – MG, 2024. Documento institucional.

FÁVERO, C. et al. **Formação de monitores de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais em agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 4, n. 2, p. 814–817, nov. 2009. Resumos do VI CBA e II CLAA. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/12356>. Acesso em: 03 abr. 2024.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e Território Camponês**. In: Santos, C. A. dos. Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66.

FERRARI, E. **Juventudes Do Campo E Agroecologia: A Condição Juvenil Camponesa Na Zona Da Mata De Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói 2021.

FERREIRA, B.; ALVES, F. **Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura**. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009. p. 243-58.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação, ano V, n. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768>. Acesso em: 09 mai. 2024.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. V. **Escola Família Agrícola: Histórias Construídas a Partir de uma Ideia**. Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-152, 2018.

FERREIRA, E. P. D. **Análise socioespacial de egressos da EFA Puris de Araponga, Minas Gerais**. 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) – Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2024.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância das EFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFER, 2007.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável**. 3ª ed., UFRGS, Porto Alegre. 2005.

GOHN, M.G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. 2008. Disponível em: <https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/>. Acesso em: 5 set. 2024

HARVEY, D. **O "novo" imperialismo: sobre rearranjos espaciotemporais e acumulação mediante despossessão**. Revista Margem Esquerda, 2004, p. 31-41

HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultadosdaamostra/>. Acesso em: 15 maio 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário 2017: resultados definitivos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 27 Jul. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 Panorama**. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 5 maio 2024.

JADEJISKI, R. R. **Juventudes rurais e territorialidades**. 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

LAHIRE, B. **O homem plural, os determinantes da ação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA MENDOLLA, S. **Dialogicamente: Dar vida a percursos de conhecimento em termos de relações ou de experiência?** In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (Orgs.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: Olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói, RJ: EdUFF/Faperj, 2014, p. 323-354.

LEÃO, G.; CARMO, H. **Os jovens e a escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. **Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação e Sociedade**. Campinas, 2011. v.32, n.117, p. 1067-1084, out/dez..

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. (orgs.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Em Aberto, Brasília, DF, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MARLIÉRE, R. G. T. **Educação do campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARTINS, R. **Um olhar para a Escola Família Agrícola e para a pedagogia da alternância como possibilidade de problematização do lazer no entrelaçamento dos tempos da escola, do trabalho e da experiência cultural**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MELO, É. F. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: CDES/Sedes, 2009.

MOLINA, M.; SÁ, L. A. **Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do**

Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís. Mourão. (Orgs.) *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.35-61.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. DE A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo.** Em *Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M.; SÁ, L. **Licenciatura em Educação do Campo.** In.: Caldart, I. B. P. Alentejano, P., Frigotto, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. **A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores.** *Educação & Sociedade*, 2017.

MOLINA, M.C. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para a política de formação de educadores.** In: Molina, M.C; Martins, M.F.A (Orgs). *Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.1.ed.v.9.* (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.426.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. DE F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 6, p. e11856, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11856>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M.; MARTINS, M. DE F. A.; PEREIRA, M. F. R. **Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos.** *Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 458-475, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72097>. Acesso em: 06 Jul 2024

MOREIRA, S. DA L. et al. 2020. **Estratégias paternas para a manutenção da sucessão geracional em propriedades rurais.** *Estudos Sociedade e Agricultura*. 2020. v. 28 n. 2, p. 413 – 433.

MOREIRA, M. J.; SULZBACHER, A. W. **A educação não formal e metodologias participativas para trabalho com mulheres do campo.** *Cadernos de Agroecologia, Anais do 3º Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia*, v. 15, n. 3, 2020. ISSN 2236-7934.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI.** Em *Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001.

NOVAES, R. **Políticas públicas, direito e participação**. IN: Castro, Elisa Guaraná; Carneiro, Maria José (orgs.). Juventude Rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.99-107.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 2. reimpr. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.

PACHECO, J. C. DE A. **Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

PACHECO, J. C. DE A. **O que é ser jovem do campo para a juventude da EFA Paulo Freire?** 2022. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PACHECO, J. C. DE A.; SIMONINI, E. **Narrando a construção de uma escola família agrícola na trama de movimentos sociais**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 283-302, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/3630>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. Análise Social, 1990, pp. 139-65.

PAIXÃO, J. S. DA; LEAL, Á. A. A.; LEÃO, G. M. P. **Jovens do campo como monitoras/es de Escolas Família Agrícolas: reflexões acerca de suas experiências de escolarização e trabalho**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO: Brasil, 200 anos depois, 1., 25 a 27 abr. 2023, on-line. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/79137/2/> Acesso em: 27 jun. 2024.

PAULINO, J. S.; GOMES, R. A. **A institucionalização da agroecologia no Brasil: trajetórias acadêmicas e laços discursivos**. Sociedade e Estado, v. 35, n. 1, p. 307-332, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010013>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PIRES, S. J. **Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

PRIMAVESI, A. **Manual do solo vivo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

PUIG-CALVÓ. P.; GIMONET, J.-C. **Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância**. (In) Begnami, J. B.; Burghgrave, T. De. (Org.). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona – GO: UNEFAB, 2013.

QUEIROZ, J. DA S. **A Escola no Campo: Uma Perspectiva Histórica e Social**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

QUEIROZ, J. B. P. DE. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

REIS, J. B.; DAYRELL, J. **Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização**. Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, jan./dez. 2020

RIBEIRO, M. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Acesso em: 29 jul. 2024

RIBEIRO, M. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Acesso em: 28 ago. 2024

RODRIGUES, A. C. DA S. et al. **Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707–728. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SAFFIOTI, H. **Papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de sexo**. In: O poder do macho. São Paulo, Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. **Gênero e Patriarcado: As Bases da Violência**. Autêntica, 2011.

SANTOS, R. B. DOS; SILVA, M. A. DA. **Políticas públicas em educação do campo: Proneira, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>. Acesso em: 19 Set. 2024

SANTOS, R. B. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Revista Teias, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Acesso em: 30 abr. 2024

SANTOS, V. P.; MACEDO, G. E. L. DE. **O ensino de botânica e a pedagogia da alternância: desenvolvendo a educação científica na formação de jovens do campo no interior do estado da Bahia.** In: Benísio, J. D.; Costa, T. P. (orgs.). Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, BA: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 2019. p. 253-260

SANTOS, M. P. S. **Escola, família e comunidade: o lugar da reafirmação identitária de juventude do campo.** 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

SILVA, F. V. DA. **“Raízes Históricas” da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais: a Origem da ESAV e a Invenção do Produtor Rural Mineiro Moderno (1920 – 1929).** Universidade do Estado do Amazonas/Centro de Estudos Superiores de Tefé – UEA/CEST. 2007. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/683.pdf>. Acesso em 13 Out. 2025

SILVA, L.; MIRANDA, E. **Agroecologia e Educação do Campo na Zona da Mata mineira.**, Viçosa, Educação em Perspectiva. 2015. v. 6, n. 2, p. 337-355, jul./dez.

SILVA, L. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira.** Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 2007 n.5, jan/abr.

SILVA, M. G. DA; SANTOS, M. L. DOS. **A prática educativa dos movimentos sociais na construção da agroecologia.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 263-282, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/3778>. Acesso em: 20 mar. 2024

SILVA, M. **Pedagogia do Movimento Agroecológico: Fundamentos teórico metodológicos.** 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020

SILVEIRA, P. S. DA; RAMOS, M. F. **Memórias do movimento estudantil-agroecológico da UFV.** Cadernos de Agroecologia, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-10, jul. 2018. Anais do VI CLAA, X CBA e V SEMDF. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/215>. Acesso em 17 de Abr. 2022

SOARES DO BEM, A. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 Fev 2024.

SOUSA, A.P.F., MELLO, R.M.V. RODRIGUES, J.A. **Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola.** Revista Brasileira de Educação do Campo., Tocantinópolis, v.1,n.2,p.402-427,2016.

SOUSA, R. DA P.; CRUZ, C. R. F.; ZAQUINI, P.; CERRI, D.. **Educação em agroecologia**. In: Pessoa Dias, A.; Stauffer, A. de B.; Moura, L. H. G. de; Vargas, M. C. (Org.). Dicionário de agroecologia e educação. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2021. p. 361-367.

SOUZA, H. N. de. **Sistematização da experiência participativa com sistemas agroflorestais: rumo à sustentabilidade da agricultura familiar na Zona da Mata mineira**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas) — Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

SOUZA, C. P.; ALMEIDA, L. C. P. **Enciclopédia biosfera. Centro Científico Conhecer**. Goiânia, v.7, n.12; 2011.

SOUZA, S. B.; DOULA, S. M; CARMO, P. M. DO. **Jovens Rurais da Zona da Mata Mineira e Projetos de Vida Profissional**. Redes (St. Cruz Sul, Online), v. 21, nº 1, p. 233 - 249, jan./abr. 2016.

SPANEVELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008

SPOSITO, M. P. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC: Inep: Comped, 2002.

SPOSITO, M. **Trajetória na construção de políticas públicas de juventude no Brasil**. In: Freitas, M. V. et al. (Org). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-74.

SPOSITO, M. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude: Educação, Serviço Social, e Ciências Sociais (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STEDILE, J. P. **Questão Agrária**. In: Pessoa Dias, A.; Stauffer, A. de B.; Moura, L. H. G. de; Vargas, M. C. (Org.). Dicionário de agroecologia e educação. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2021. p. 627-634.

TAVARES, B. **Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco**. Sociedade e cultura, Goiânia, 2012. V15, n.1.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, vozes, 2009

TRANCOSO, A. E. R. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. Dissertação (Mestre em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió:2012

TRINDADE, D. **Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi**, Bahia. 2015. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas: 1987.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. **Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Histórico – Educação do Campo**. Viçosa, MG: UFV. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufv.br/historico/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

VALVERDE, O. **Estudo Regional da Zona da Mata de Minas Gerais**. Revista Brasileira de Geografia. 1959.

VEIGA, I. P. A. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22º ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIA CAMPESINA. **Relatório do encontro**. In: Encuentro Continental de Formadores y Formadoras en Agroecología. Anais, Barinas, Venezuela: Instituto Agroecológico Latinoamericano Paulo Freire (IALA), ago. de 2009.

VIA CAMPESINA. **De Maputo a Yakarta: 5 anos de agroecologia na Via Campesina**. Comissão Internacional de Trabalho sobre Agricultura Camponesa Sustentável. Jakarta: La Vía Campesina, 2013.

VIANA, E. M. **Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) – Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

VIEIRA, L. H. **Conscientização e agroecologia: processos educativos na EFA Puris de Araponga/MG**. Terra Livre, São Paulo, ano 34, v. 2, n. 53, p. 453-477, jul./dez. 2019. ISSN 2674-8355.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), 2018.

WEISHEIMER, N. **Estudos sobre os jovens rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico**. Brasília: Nead/MDA, 2005.

WEISHEIMER, N. **Socialização e projetos de jovens agricultores familiares**. In: Carneiro, M. J.; CASTRO, Elisa, G. de. Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.237-251.

WEISHEIMER, N. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEISHEIMER, N. **Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais**. Desidades, Rio de Janeiro, 2013. v. 1, p. 22-27. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 10 nov. 2023.

WEISHEIMER, N. **Sobre a situação juvenil na agricultura familiar**. In: LEÃO, G. & ANTUNES-ROCHA, M. I. (orgs.). Juventudes do Campo. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2015.

ZAGO, N. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 21, n. 65, p. 87-104, jan./abr. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A. - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EDUCADORES

- a. Conte como foi sua trajetória até se tornar educador. Como foi sua formação acadêmica?
- b. Quanto tempo você tem de profissão como educador? Quanto tempo está na EFA? Destaque momentos marcantes durante sua trajetória como educador.
- c. Quais disciplinas você leciona? Há quanto tempo? Como é lecionar essas disciplinas? Quais os principais desafios você identifica?
- d. Como você conduz as suas disciplinas? Quais metodologias e práticas de ensino você utiliza? Como aprendeu ou desenvolveu essa forma de dar aula? Quais/quem foram/são suas principais referências?
- e. Como são os/as estudantes que você atende? Como é a sua relação com os educandos? Você tem percebido mudanças no perfil dos/das estudantes ao longo do tempo?
- f. Vocês atuam com a pedagogia da alternância, como acontece essa alternância? Quais os instrumentos pedagógicos utilizados na alternância? Como desenvolveram/aprenderam a utilizar esses instrumentos da alternância pedagógica? Quais os principais desafios da alternância pedagógica na sua opinião? Quais os principais pontos positivos dessa pedagogia?
- g. Como a agroecologia está presente na instituição/curso que você atua? Como você se relaciona com a agroecologia?
- h. A agroecologia está presente nas suas aulas? De que forma? Quais as influências da agroecologia na sua prática pedagógica? Quais os desafios em conduzir essa experiência pedagógica com a agroecologia?
- i. Como se posicionam em relação a educação agroecológica os demais educadores do seu curso/instituição? Quais as tensões e desafios você percebe entre os educadores?
- j. Você realiza atividades interdisciplinares, em colaboração com outros educadores? Como são essas práticas? Com quais disciplinas/áreas consegue realizar essas atividades interdisciplinares? A Agroecologia está presente nesses momentos?
- k. Existe interação na sua prática pedagógica com as famílias dos educandos? Como se dá essa interação? A agroecologia está presente nessa interação?
- l. Existe interação na sua prática com os movimentos sociais camponeses? Como se dá essa interação? A agroecologia está presente nessa interação?
- m. Quais as dificuldades, pontos a melhorar e limites nas práticas de ensino em agroecologia conduzidas por você? E pelo seu curso/instituição?
- n. Como você realiza os processos de avaliação da aprendizagem, especialmente em relação a agroecologia?
- o. Na sua opinião, quais são as expectativas e/ou objetivos do ensino em agroecologia para os jovens do campo? Você avalia que tem alcançado esses objetivos?

- p. O que dizem os jovens do campo sobre a educação agroecológica? Como você percebe essa relação entre os jovens do campo e a agroecologia? Você percebe protagonismo das juventudes na condução de experiências agroecológicas?
- q. Quais os limites e/ou dificuldades para a inserção e protagonismo dos jovens na construção de experiências agroecológicas?

APÊNDICE B. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS ESTUDANTES

- a. Descreva o local onde você cresceu, a sua casa, a sua comunidade/bairro. Fale sobre seus vizinhos, sobre a rotina na comunidade, quais os locais de encontro, de lazer, quais as ocupações/trabalho mais presentes.
- b. Quais as mudanças ocorridas nesse local ao longo do tempo? E as mudanças nas relações entre os moradores?
- c. Como é sua casa? O que você acha da sua casa? Qual o local da sua casa/propriedade você tem maior afeto, por que?
- d. Como é sua família? Quantas pessoas vivem com você? Como é a sua relação com a sua família? Conte sobre a rotina, no dia a dia de sua família. Na sua família quais são as ocupações/trabalho de cada pessoa?
- e. Como foi a educação/o cuidado oferecido pela sua família? Como você se relaciona com seu pai? E com sua mãe? O que você aprendeu com a sua mãe? O que você aprendeu com seu pai?
- f. Você trabalha ou já trabalhou? Com o que? Como aprendeu esse trabalho? Quais seus planos em relação ao trabalho? Seu trabalho é remunerado? O que você faz com o dinheiro que recebe?
- g. Em relação as finanças da casa, como sua família se organiza? Quem cuida do dinheiro da família? Como decidem em que gastar o dinheiro? Você ou seus irmão/irmãs participam?
- h. Onde você estudou? Como foi sua trajetória escolar? Conte lembranças que te marcaram positivamente e que te marcaram negativamente.
- i. Como foi/é a relação de sua família com sua escola? com seus estudos? Como é a relação do seu pai com a escola? E da sua mãe?
- j. Quais os professores te marcaram mais na escola? De quais disciplinas? Como eram as aulas desses professores? Quais assuntos te interessavam?
- k. Como era/é sua relação com os colegas na escola? Quais os melhores amigos/amigas? O que gostavam de fazer? se relacionam apenas na escola ou fora do tempo escolar também se relacionam? De que forma é essa relação? O que costumam fazer juntos?
- l. A agroecologia foi abordada durante sua trajetória escolar? De que forma? Em quais momentos? O que você achou?
- m. Como foi seu contato inicial com a agroecologia? Me conte como foi esse primeiro contato.
- n. Na sua casa, vocês conversam sobre a agroecologia? Como é essa conversa?
- o. Você pratica a agroecologia? De que forma? Quais as principais dificuldades você já enfrentou para conduzir essa experiência com a agroecologia? Como você encara as dificuldades que aparecem na condução de sua experiência com a agroecologia? Você recorre a ajuda de alguém?

- p. Você tem planos para o futuro? Quais são seus planos? Em relação ao trabalho? Em relação aos estudos? Em relação a moradia? Em relação aos relacionamentos afetivos?
- q. Na sua vida, quais as questões marcantes e que influenciaram você a ser como é hoje? E quais influenciaram você a ter esses planos para o futuro?
- r. O que você tem feito hoje em busca desses planos para o futuro?

APÊNDICE C. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS EGRESSOS

- a. Descreva o local onde você cresceu, a sua casa, a sua comunidade/bairro. Fale sobre seus vizinhos, sobre a rotina na comunidade, quais os locais de encontro, de lazer, quais as ocupações/trabalho mais presentes.
- b. Quais as mudanças ocorridas nesse local ao longo do tempo? E as mudanças nas relações entre os moradores?
- c. Como é sua casa? O que você acha da sua casa? Qual o local da sua casa/propriedade você tem maior afeto, por que?
- d. Como é sua família? Quantas pessoas vivem com você? Como é a sua relação com a sua família? Conte sobre a rotina, no dia a dia de sua família. Na sua família quais são as ocupações/trabalho de cada pessoa?
- e. Como foi a educação/o cuidado oferecido pela sua família? Como você se relaciona com seu pai? E com sua mãe? O que você aprendeu com a sua mãe? O que você aprendeu com seu pai?
- f. Onde você estudou? Como foi sua trajetória escolar? Conte lembranças que te marcaram positivamente e que te marcaram negativamente.
- g. Como foi/é a relação de sua família com sua escola? com seus estudos? Como é a relação do seu pai com a escola? E da sua mãe?
- h. Quais os professores te marcaram mais na escola? De quais disciplinas? Como eram as aulas desses professores? Quais assuntos te interessavam?
- i. Como era/é sua relação com os colegas na escola? Quais os melhores amigos/amigas? O que gostavam de fazer? se relacionam apenas na escola ou fora do tempo escolar também se relacionam? De que forma é essa relação? O que costumavam fazer juntos?
- j. A agroecologia foi abordada durante sua trajetória escolar? De que forma? Em quais momentos? O que você achou?
- k. Como foi seu contato inicial com a agroecologia? Me conte como foi esse primeiro contato.
- l. Na sua casa, vocês conversam sobre a agroecologia? Como é essa conversa?
- m. Você pratica a agroecologia? De que forma? Quais as principais dificuldades você já enfrentou para conduzir essa experiência com a agroecologia? Como você encara as dificuldades que aparecem na condução de sua experiência com a agroecologia? Você recorre a ajuda de alguém?
- n. Entre os colegas que estudaram na EFA, como você percebe a agroecologia na vida deles? Eles praticam agroecologia? Trabalham com a agroecologia? Se sim, como é? Se não, quais os motivos?
- o. Você sabe se seus colegas residem na cidade ou no campo? Como pe essa relação entre o sair e ficar no campo para os jovens da sua geração da EFA?

- p. Após se formar na EFA você deu continuidade aos estudos de alguma forma? Quais cursos/formações você fez? Com quais objetivos foram realizadas essas formações?
- q. Você trabalha ou já trabalhou? Com o que? Como aprendeu esse trabalho? Quais seus planos em relação ao trabalho? Seu trabalho é remunerado? O que você faz com o dinheiro que recebe?
- r. Em relação as finanças da casa, como sua família se organiza? Quem cuida do dinheiro da família? Como decidem em que gastar o dinheiro? Você ou seus irmão/irmãs participam?
- s. Você mantém relação com a comunidade onde cresceu? Como é essa relação?
- t. Você tem planos para o futuro? Quais são seus planos? Em relação ao trabalho? Em relação aos estudos? Em relação a moradia? Em relação aos relacionamentos afetivos?
- u. Seus planos de futuro hoje são diferentes dos planos que tinha quando se formou na EFA? Qual o motivo dessas mudanças?
- v. Na sua vida, quais as questões marcantes e que influenciaram você a ser como é hoje? E quais influenciaram você a ter esses planos para o futuro?
- w. O que você tem feito hoje em busca desses planos para o futuro?