



---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RAINEI RODRIGUES JADEJISKI**

**JUVENTUDES RURAIS E TERRITORIALIDADES**

**VITÓRIA/ES**

**2024**



**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**RAINEI RODRIGUES JADEJISKI**

**JUVENTUDES RURAIS E TERRITORIALIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

**VITÓRIA/ES**

**2024**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

J11j      Jadejiski, Rainei Rodrigues, 1990-  
            Juventudes rurais e territorialidades / Rainei Rodrigues  
Jadejiski. - 2024.  
            215 p. : il.

            Orientador: Erineu Foerste.  
            Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

            1. Educação do Campo. 2. história oral temática. 3. memória. 4.  
narrativas. 5. territórios. I. Foerste, Erineu. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**RAINEI RODRIGUES JADEJISKI**

**JUVENTUDES RURAIS E TERRITORIALIDADES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Erineu Foerste**  
(presidente - PPGE/UFES)

**Profa. Dra. Silvana Ventorim**  
(membro - PPGE/UFES)

**Prof. Dr. Soler Gonzalez**  
(membro - PPGPE/UFES)

**Prof. Dr. Charles Moreto**  
(membro - IFES)

**Prof. Dr. Pablo Silva Lira**  
(membro - UVV)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Rainei Rodrigues Jadejiski**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada presencialmente, às 13 horas e trinta minutos, do dia 18 de outubro do ano dois mil e vinte e quatro. O presidente da Banca, Erineu Foerste, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos/as Doutores/as: Silvana Ventorim, Soler Gonzalez, Charles Moreto e Pablo Silva Lira. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato, que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada: “JUVENTUDES RURAIS E TERRITORIALIDADES”. Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 18 de outubro de 2024.

**Prof. Dr. Erineu Foerste**  
(presidente - PPGE/UFES)

**Profa. Dra. Silvana Ventorim**  
(membro - PPGE/UFES)

**Prof. Dr. Soler Gonzalez**  
(membro - PPGE/UFES)

**Prof. Dr. Charles Moreto**  
(membro - UFES)

**Prof. Dr. Pablo Silva Lira**  
(membro - UUV)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.**

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “JUVENTUDES RURAIS E TERRITORIALIDADES”, elaborada por **Rainei Rodrigues Jadejiski**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 18 de outubro de 2024, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

---

---

---

( ) Reprovada

---

---

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Erineu Foerste

---

Silvana Ventorim

---

Soler Gonzalez

---

Charles Moreto

---

Pablo Silva Lira

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ERINEU FOERSTE - SIAPE 302349  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 23/10/2024 às 19:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1017423?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 31/10/2024 às 09:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1022626?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SOLER GONZALEZ - SIAPE 2086070  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 06/11/2024 às 16:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1027471?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 07/11/2024 às 09:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1027764?tipoArquivo=O>

## *Dedicatória*

*Dedico esta tese à minha mãe, Alzenira Alves Rodrigues, ao meu companheiro, Maurício Valeriano Gomes e às juventudes rurais, em especial, às egressas do CEIER de Águia Branca.*

## AGRADECIMENTOS

A materialização desta tese foi possível graças ao apoio, colaboração, incentivo e contribuições de muitas pessoas.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a minha mãe, Alzenira, e ao meu companheiro Maurício, que me acompanharam e foram pacientes comigo durante todo o período de doutoramento.

Agradeço...

Ao meu orientador, prof. Dr. Erineu Foerste, pela orientação, paciência e conhecimento, que foram indispensáveis durante todo o processo de investigação e escrita.

Aos membros da banca examinadora Soler Gonzalez, Silvana Ventorim, Charles Moreto e Pablo Silva Lira, pela leitura crítica e apontamentos.

A Josiléia Curty de Oliveira e a Ozana Luzia Galvão Baldotto pela parceria e diálogos constantes, e a todos os membros do grupo de pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo pelas trocas.

A Andressa Dias Koehler, pela minuciosa revisão do texto.

Aos professores e colegas da turma 18D.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

A todos amigos que, de alguma forma, contribuíram com suas ideias, incentivos e palavras de apoio.

E, em especial, às juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, cujas narrativas foram a base desta pesquisa.

## *Epígrafe*

*A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo (Portelli, 2010, p. 20).*

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Juventudes rurais e territorialidades**. Vitória/ES, 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2024.

## RESUMO

Este estudo, vinculado ao grupo de pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo e à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), tem como objetivo analisar a relação entre a formação promovida no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca e as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas. Aprofunda, teoricamente, conceitos como juventudes/juventudes rurais (Castro *et al.*, 2009; Dayrell; Carrano, 2014; Weisheimer, 2005, 2009), territórios e territorialidades (Haesbaert, 2004, 2007) e Educação do Campo (Caldart, 2002, 2009, 2012, 2021; Molina, 2015). Compreende as juventudes como construções sociais e como formas de ser e estar no mundo, o que as diferencia em contextos urbanos e rurais. Defende que as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais refletem a interação entre os jovens e seus territórios de vivência e circulação, revelando como eles constroem suas identidades e práticas socioculturais em relação ao território que habitam. Entende que a Educação do Campo, nascida dos movimentos sociais, pressupõe um trabalho pedagógico que parte da realidade concreta, dos anseios e das necessidades formativas dos povos do campo. Metodologicamente, adota abordagens qualitativas em Educação (Lüdke; André, 1986) com foco na história oral (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2010, 2016), especificamente na história oral temática. Sob esse prisma, analisa, por meio de narrativas, juventudes camponesas que passaram pelo CEIER de Águia Branca. Constata que a formação promovida nesse Centro repercute nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas, o que evidencia a influência da formação escolar na apropriação dos territórios. Desse modo, da escolarização, ocorre um processo de territorialização, em que a escola se torna um espaço de construção identitária e de vínculos afetivos e simbólicos que ultrapassam os limites do território físico/concreto da instituição.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; história oral temática; memória; narrativas; territórios.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Rural youth and territorialities**. Vitória/ES, 2024. 215 f. Thesis (PhD in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Espírito Santo, 2024.

### ABSTRACT

This study, bound to the research group (CNPq) Cultures, Partnerships and Rural Schooling and the line of research Teaching, Curriculum and Cultural Processes, of the Graduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo (Ufes), aims to analyze the relation between the education promoted at the State Integrated Center of Rural Education (CEIER) of Águia Branca and the territorialities produced by the rural youth graduates. Theoretically, it deepens concepts such as youth/rural youth (Castro *et al.* 2009; Dayrell; Carrano, 2014; Weisheimer, 2005, 2009), territories and territorialities (Haesbaert, 2004, 2007), and Rural Education (Caldart, 2002, 2009, 2012, 2021; Molina, 2015). It states youthfulness as a social construction and a way of being and standing in the world, differentiating them in urban and rural contexts. Furthermore, It argues that the territorialities produced by the rural youth reflect the interaction between young people and their territories of experience and circulation, revealing how they construct their identities and sociocultural practices regarding the territory they inhabit. Understands that Rural Education, born of social movements, assumes a pedagogical work that starts from the concrete reality, the desires, and the formative needs of the people of the field. As for the methodology, the study adopts qualitative approaches in Education (Lüdke; André, 1986) focusing on oral history (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2010, 2016), specifically in the thematic oral history. Under this lens, the research analyzes, through narratives, peasant youth who studied at the CEIER of Águia Branca. The data shows that the education promoted in this center has repercussions on the territorialities produced by the rural youth, which highlights the influence of schooling on the appropriation of territories. Thus, through education, there is a process of territorialization, in which the school becomes a space for identity construction and emotional and symbolic ties that go beyond the limits of the physical/ concrete territory of the institution.

**Keywords:** Rural Education; thematic oral history; memory; narratives; territories.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eu e minha família.....	28
Figura 2 - Grupo de imigrantes da primeira leva de poloneses que chegaram ao núcleo colonial em 1929 .....	32
Figura 3 - Mapa político de Águia Branca .....	34
Figura 4 - Gráfico: População por autoidentificação étnico-racial/cor.....	35
Figura 5 - Gráfico: Taxa de alfabetização de Águia Branca/ES por grupos de idade .....	36
Figura 6 - Rol de entrada do CEIER de Águia Branca .....	38
Figura 7 - Gráfico: Quantidade de trabalhos sobre juventudes rurais (2014-2023) .....	55
Figura 8 - Nuvem de palavras com as palavras-chave dos trabalhos selecionados.....	58
Figura 9 - Mapa: Localização dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) no âmbito do estado do Espírito Santo.....	64
Figura 10 - Gráfico: Trabalhos de pós-graduação stricto sensu por CEIER (1982-2023).....	66
Figura 11 - Capa do livro Culturas, Parcerias e Educação do Campo .....	70
Figura 12 - Capa do livro “Diálogos interculturais em terras capixabas” .....	71
Figura 13 - Capa do livro “Educação do Campo: 35 anos dos CEIERS – culturas, saberes e pesquisas” .....	72
Figura 14 - Capa do livro “CEIERS – 40 anos: memórias afetivas”.....	73
Figura 15 - Síntese das concepções sobre territorialidade de acordo com Haesbaert (2007) ..	83
Figura 16 - Capa do Livro “Jeca Tatuzinho”, de Monteiro Lobato.....	106
Figura 17 - Estrutura constitutiva do nosso estudo.....	131
Figura 18 - Fluxo de materialização das entrevistas .....	133
Figura 19 - Territorialização do CEIER de Águia Branca para os jovens rurais egressos entrevistados .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de técnicos em agropecuária formados no CEIER de Águia Branca (2010-2023).....	39
Quadro 2 - Prevalência de trabalhos sobre juventudes rurais entre as instituições de ensino superior (2014-2023).....	56
Quadro 3 - Trabalhos selecionados.....	57
Quadro 4 - Metodologias empregadas nas teses e dissertações selecionadas .....	58
Quadro 5 - Referenciais teóricos com discussões nas temáticas de nossa tese e evidenciados nas dissertações e teses selecionadas .....	59
Quadro 6 - Possíveis leituras do território segundo Haesbaert (2020) .....	82
Quadro 7 - Possibilidades para se trabalhar com a relação entre território e territorialidade segundo Haesbaert (2007).....	84
Quadro 8 - Vertentes/dimensões do território, de acordo com Haesbaert (2004) .....	84
Quadro 9 - Quantidade de escolas no Espírito Santo (2010-2023) .....	120
Quadro 10 - Relação entre a transcrição feita pelo <i>Escriba</i> e a correção que fizemos .....	134
Quadro 11 - Trecho de uma entrevista textualizada, mantendo as perguntas e respostas .....	135
Quadro 12 - Trecho de uma entrevista transcrita .....	137
Quadro 13 - Dados das entrevistas e dos colaboradores .....	140

## LISTA DE SIGLAS

Bacen	– Banco Central do Brasil
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	– Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIER	– Centro Estadual Integrado de Educação Rural
Cejuve	– Conselho Estadual da Juventude
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CIER	– Centro Integrado de Educação Rural
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CNJ	– Conselho Nacional da Juventude
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Contag	– Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRJ	– Centro de Referência das Juventudes
DAP	– Declaração de Aptidão ao Pronaf
EaD	– Educação/Ensino à distância
EPG	– Escola de Primeiro Grau
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
Fies	– Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
Fies	– Fundo de Financiamento Estudantil
Fonec	– Fórum Nacional de Educação do Campo
FVC	– Faculdade Vale do Cricaré
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ifes	– Instituto Federal do Espírito Santo
Incaper	– Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
Incra	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA	– Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	– Ministério da Educação
Nead	– Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NEHO	– Núcleo de Estudos em História Oral

Nepeces	– Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, da Cidade e Educação Social
PIB	– Produto interno bruto
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	– Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	– Projeto Político Pedagógico
ProJovem	– Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronacampo	– Programa Nacional de Educação no Campo
Pronatec	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	– Programa Universidade para Todos
Puc Minas	– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEDH	– Secretaria de Estado de Direitos Humanos
Sedu	– Secretaria de Estado da Educação
Sinajuve	– Sistema Nacional de Juventude
SRE	– Superintendência Regional de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udep	– Unidade de Demonstração, Experimentação e Produção
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
Ufes	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRPE	– Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UFV	– Universidade Federal de Viçosa
UnB	– Universidade de Brasília
Unesp	– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicentro	– Universidade Estadual do Centro-Oeste

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros  
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 A CONVERSA JÁ COMEÇOU. VAMOS CONTINUÁ-LA?</b> .....	<b>21</b>
1.1 O PESQUISADOR E A PESQUISA .....	22
1.2 O TERRITÓRIO DA NOSSA PESQUISA.....	30
1.3 ARQUITETURA DA TESE.....	42
<b>2 ESTUDOS DE REVISÃO: DE ONDE PARTIMOS</b> .....	<b>45</b>
2.1 JUVENTUDES RURAIS: O QUE DIZEM OS ESTADOS DA ARTE? .....	46
2.2 JUVENTUDES RURAIS, TERRITORIALIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO ANDA ESSE DIÁLOGO? .....	53
2.3 CEIERS: O QUE OS TRABALHOS MAPEADOS NOS REVELAM? .....	63
2.4 OS CEIERS E O GRUPO DE PESQUISA (CNPQ) CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	69
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO: APROFUNDANDO NOSSAS DISCUSSÕES</b> .....	<b>76</b>
3.1 TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES .....	76
3.2 AS JUVENTUDES E OS MARCOS LEGAIS .....	86
3.3 AS JUVENTUDES PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS ETÁRIAS .....	95
3.4 AS JUVENTUDES RURAIS E SUAS TERRITORIALIDADES.....	104
3.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE JUVENTUDES RURAIS .....	109
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO TRILHADO</b> .....	<b>123</b>
4.1 A HISTÓRIA ORAL: NOSSA APOSTA METODOLÓGICA.....	124
4.2 O PERCURSO QUE TRILHANOS: PASSOS DE UMA CAMINHADA.....	131
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS JUVENTUDES RURAIS EGRESSAS E SUAS TERRITORIALIDADES.....</b>	<b>139</b>
5.1 CADA ENTREVISTA, UMA MARCA .....	139
5.2 A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DO TERRITÓRIO CEIERIANO .....	148
5.3 O CEIER DE ÁGUIA BRANCA COMO TERRITÓRIO SIMBÓLICO-CONCRETO .....	152
5.4 “O CEIER É UM COMEÇO SEM FIM. EU SAÍ DELE, MAS ELE NÃO SAIU DE MIM” .....	169
<b>6 A CONVERSA NÃO TERMINA AQUI: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>185</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>201</b>

APENDICE A - TEMAS GERADORES E SUBTEMAS TRABALHADOS NO CEIER DE ÁGUIA BRANCA .....	201
APENDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS CEIERS DEFENDIDAS ENTRE OS ANOS DE 1996 E 2023 .....	203
APÊNDICE C - LEGISLAÇÕES QUE AMPARAM A OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS PARA A PRIMEIRAS TURMAS NOS CEIERS.....	205
APÊNDICE D - ESTUDOS DE REVISÃO SOBRE JUVENTUDES E/OU JUVENTUDES RURAIS SELECIONADOS .....	206
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	208
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	211
<b>ANEXOS .....</b>	<b>212</b>
ANEXO A - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM VIGÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NOS CEIERS.....	212
ANEXO B - FOLDER DO SEMINÁRIO “CEIER: 30 ANOS FAZENDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO”.....	213
ANEXO C - CONSULTA DA CONFIRMAÇÃO DA APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA .....	215

## **1 A CONVERSA JÁ COMEÇOU. VAMOS CONTINUÁ-LA?**

Esta tese sobre juventudes rurais e territorialidades parte da premissa de que os territórios, concebidos como espaços identitários, são dominados ou apropriados de forma concreta e/ou simbólica, bem como (de)marcados por relações de poder (Haesbaert, 2004, 2007). As territorialidades emergem das interações estabelecidas com e nos territórios que, por sua vez, são delimitados, ocupados, controlados e apropriados pelas pessoas. Nessas trocas, fundamentais para a construção do sentimento de pertencimento, são produzidas identidades territoriais individuais e coletivas.

Destacamos a juventude não apenas como uma transição da infância e adolescência para a adultez, mas como um momento da vida com valor singular e especificidades próprias, em que os jovens são sujeitos plenos. Adotamos a ideia da juventude como pluralidade, pois compreendemos que existem múltiplas juventudes produzindo distintas territorialidades onde quer que vivam ou circulem. A juventude também não é uniforme entre os jovens de uma determinada faixa etária, nem mesmo aplicável a todos os contextos sociais, culturais e econômicos. Assim sendo, as juventudes rurais se colocam nesse universo juvenil pluralista, carregando a diversidade em si.

A pesquisa teve como sujeitos oito jovens egressos do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES. Essa instituição promove a formação de juventudes na perspectiva da agricultura familiar e da agroecologia. O Centro desenvolve um trabalho pedagógico ancorado aos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Em virtude disso, a realidade dos estudantes torna-se ponto de partida para o estudo dos objetos de conhecimento (conteúdos) previstos no currículo da rede estadual.

A questão-problema que nos move é: Os processos formativos vivenciados nas trajetórias escolares no CEIER de Águia Branca ressoam nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas? Diante dessa inquietação, traçamos o nosso objetivo geral, que consiste em analisar as possíveis relações entre a formação promovida no CEIER de Águia Branca e as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas.

Os objetivos específicos que delineamos para incidir sobre o objetivo geral são: a) explorar as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do CEIER de Águia; b) identificar se há relações entre essas territorialidades e a formação promovida na escola; e c) investigar a (re)produção do território ceieriano pelos egressos.

A fundamentação teórica deste estudo interrelaciona Educação do Campo (Caldart, 2002, 2009, 2012, 2021; Molina, 2015), juventudes/juventudes rurais (Castro *et al.*, 2009; Dayrell; Carrano, 2014; Weisheimer, 2005, 2009) e territórios e territorialidades (Haesbaert, 2004, 2007). Os processos investigativos beneficiam-se de metodologia nas abordagens qualitativas em educação (Lüdke; André, 1986) com foco na história oral (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2010, 2016), especificamente na história oral temática. A partir de entrevistas, ouvimos a voz das juventudes, acessando suas memórias por meio de narrativas.

As primeiras aproximações com este estudo nos levaram a construir uma hipótese preliminar de que a formação promovida no CEIER de Água Branca repercute nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas. Ao longo da produção, do tratamento e da análise dos dados, essa hipótese se transformou em tese, evidenciando a influência da formação escolar na apropriação dos territórios. Isso se verifica na forma como os egressos, em seus territórios de vivência e circulação, performam práticas, valores e conhecimentos construídos na escola. Essa tese – assim como todo o movimento da pesquisa – além de resultado de um trabalho de investigação, está intimamente relacionada à dialética entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa, como veremos a seguir.

## 1.1 O PESQUISADOR E A PESQUISA

Falar de mim<sup>1</sup>, apresentar-me, é uma tarefa desafiadora. Requer um misto de autos: autoconfiança, autonomia, autoconhecimento, autoestima, autoquestionamento, autovalorização, autocrítica, autodefesa e autoria, com modéstia à parte. Nessa empreitada, peço licença ao leitor para relatar um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, abordando a minha narrativa do eu, com toque autobiográfico não-linear, já que cada etapa da minha vida foi marcada por desafios e aprendizados que influenciaram quem sou hoje.

Narro o meu encontro com a Educação, o ensino e a pesquisa a partir do acionamento da memória. Estabeleço um diálogo com a minha própria história, partindo da infância, período em que eu já demonstrava um encantamento pelo aprender e ensinar. Inspiro-me nas provocações de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013a) feitas em um livro dialógico, em que os autores convidam a examinar a própria história. Em um trecho da obra, Freire diz para

---

<sup>1</sup> Peço licença ao leitor para usar a 1ª pessoa do singular neste tópico, pelo fato de ele apresentar a minha narrativa do eu, exigindo uma aproximação comigo mesmo. Nos tópicos seguintes, voltarei a utilizar a 1ª pessoa do plural, pois acredito que o discurso é a soma de muitos “eus”, a materialização de tudo que somos, ouvimos, lemos e fazemos.

Guimarães que “ninguém aprende fora da história” e “ninguém aprende individualmente apenas”, pois “somos sócio-históricos, ou seres históricos-sociais e culturais, e, por isso mesmo, nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social” (Freire; Guimarães, 2013a, p. 19).

Freire fala sobre o cuidado necessário ao revisitar acontecimentos, sobretudo aqueles mais distantes do presente. Ele diz ser essencial tentar discernir se as lembranças refletem algo que ocorreu ou se foram inventadas inconscientemente na tentativa de encarnar algo que se acredita ter acontecido. O autor adverte que, ao construir memórias, não se deve acreditar em tudo o que se fala, pois algumas partes podem ser ficções, embora também pudessem ter sido reais. Nesse diálogo, Guimarães sugere que a busca pela memória revela erosões ao longo do tempo, refletindo que, assim “como a terra muda, a memória também sofre variações, erosões, lapsos, fissuras. Quanto mais o tempo passa, às vezes, maiores as fissuras. Já, às vezes, por mais que o tempo passe, a nitidez das imagens e dos sons de certos momentos da própria história continua intacta” (Freire; Guimarães, 2013a, p. 22).

Freire também nos alerta que “fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito” e que a memória é “também um ensaio de interpretação” (Freire; Guimarães, 2013a, p. 25). Sendo assim, começo esta recriação, este ensaio, dizendo que a minha presença no mundo, como ser que nele se insere numa posição de luta para ser sujeito da própria história (Freire, [1996]<sup>2</sup> 2013), começou no município de Colatina/ES, a partir do meu nascimento em 23 de maio de 1990. Meu pai, Jorge, era lavrador e também trabalhava vendendo pão. Minha mãe, Alzenira, devido a uma deficiência física causada pela poliomielite (paralisia infantil), era aposentada por invalidez, mas se tornou pensionista quando meu pai faleceu. À época, eu tinha apenas 7 anos de idade e, a partir de então, fui criado integralmente por ela.

Em Colatina, vivi desde a infância até os primeiros anos da adultez, antes de me mudar para o município de Alto Rio Novo/ES, em 2015. No início de minha existência, quando minha identidade camponesa começava a ser construída, morava na comunidade rural de Barra de São João Pequeno, na propriedade de meus avós paternos. Aos três anos de idade, mudei-me para o bairro Quinze de Outubro/Campestre Clube, que na época era pouco urbanizado e mantinha características e costumes típicos do interior, mas não me desliguei afetivamente de São João Pequeno, sempre ia para lá nos fins semana. A roça da minha família era um dos locais onde eu mais gostava de estar.

---

<sup>2</sup> O ano entre colchetes que aparece na primeira citação da obra no texto é o ano de publicação da primeira edição dela. Essa estratégia também foi adotada em outras obras citadas nesta tese.

Um adendo importante a se fazer nesta narrativa é que, embora o camponês que habita em mim sempre estivesse vivo, só assumi que fui um uma criança, um adolescente e um jovem rural tardiamente. Nas aulas, não se falava muito sobre essas questões de identidade rural. A roça era referenciada como o local de onde vinha o alimento e o trabalho rural era categorizado como difícil, enfatizado como uma verdadeira labuta. Inclusive, alguns professores diziam que o estudo era a única forma de não precisar trabalhar na roça e de ser alguém na vida. Como estudávamos em escolas consideradas urbanas, alguns colegas tinham vergonha de assumir que moravam na roça, embora chegar à escola de transporte escolar já fosse um indício disso.

Desde criança, como já dito, mantenho vínculos com o campo, com a zona rural. É também na infância que começo alimentar o sonho com a docência. Pode-se dizer que venho me constituindo, simultaneamente, tanto um camponês quanto um professor. Essas identidades me instigam a lutar por uma educação que ressignifique os territórios rurais como produtores de conhecimentos, rompendo com a visão depreciativa do campo como lugar de atraso. Identificar-me como um camponês, certamente, contribui para que eu seja um professor sensível às realidades dos estudantes do campo, compreendendo de forma mais ampla as diversidades que compartilham comigo a sala de aula e a escola.

A minha paixão pela docência começou, especificamente, na pré-escola. Dentre os muitos sonhos que eu alimentei ao longo da vida, o maior foi o de ser professor, pois ensinar e aprender sempre me moveu como gente (Freire, 2013). Na escola, manifestava uma curiosidade epistemológica: fazia perguntas incessantes e queria saber o porquê de tudo. Eu admirava o ensino e a aprendizagem, embora ainda não compreendesse a pedagogia por trás desse processo. Observava as professoras e, fascinado com a maneira como elas conduziam as aulas, imaginava-me um professor. Quando chegava em casa, brincava de escolinha, mesmo se não tivesse nenhum coleguinha por perto para ser estudante. Eu reencenava o que vivenciava na escola, sobretudo imitando a postura das professoras, recordando a forma com que elas tratavam a mim e aos meus colegas.

Lembro-me, como se fosse hoje, de um fato que marcou quando eu cursava a 4ª série do Ensino Fundamental. A professora perguntou o que cada um queria ser quando crescesse. Eu logo disse: – Tia, quero ser professor, igual a senhora. Ela, com ar de espanto, perguntou: Ah é? E por que você quer ser professor? Mais que depressa, expressei: – Para eu bater nos alunos, como a senhora faz! Certamente, a resposta dada à professora tinha uma intencionalidade. Acredito que eu quisesse despertar a atenção dela para o modo agressivo com que tratava os estudantes que aprontavam. Não queria reproduzir a postura dela na minha futura prática docente e tinha isso internalizado em mim. Enfim, “às vezes, mal se imagina o que pode

passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de um professor” (Freire, 2013, p. 43).

O sonho com a docência foi alimentado ao longo do meu percurso escolar na Educação Básica. Quando iniciei os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental, recordo-me de que sempre ajudava os colegas de classe que tinham dificuldade de assimilar alguns conteúdos. Isso era prazeroso para mim. No Ensino Médio, essa característica se intensificou, uma vez que os assuntos ficaram mais complexos, aumentando a busca por explicações e ajuda. Os colegas passaram a me procurar cada vez mais para tirar dúvidas, estudar para as provas e realizar atividades em grupo. Nessa época, fui apelidado por eles de “professor”, o que me orgulhava, incentivando-me a continuar ajudando.

A aspiração por ocupar espaços educacionais dos quais desejava fazer parte como docente, fez com que eu vislumbrasse a história como tempo de possibilidades (Freire, 2013). Concluí o Ensino Médio no ano de 2007 e, no seguinte, ainda com 17 anos de idade, ingressei na licenciatura em Geografia na Faculdade Castelo Branco, em Colatina/ES, minha primeira graduação. Como era muito pobre, minha permanência nesse curso foi marcada por desafios financeiros significativos. Para conseguir pagar as mensalidades, tive de utilizar o dinheiro de um lote que a minha mãe vendeu. Além disso, consegui uma bolsa de 50% de desconto e um estágio remunerado logo no primeiro mês. Daí em diante, comecei a conciliar trabalho e estudo no meu percurso formativo.

Esse estágio acontecia na rede privada, na Escola Castelo Branco, que funcionava no mesmo espaço que a faculdade e tinha a mesma instituição mantenedora. A primeira funcionava de dia; a segunda, à noite. Nessa atuação, tive os primeiros contatos com a docência, pois dava aula de reforço no contraturno, ajudando os estudantes com mais dificuldades. Lembro-me de que eu deixava a barba sempre grande para parecer mais velho, acreditando que, dessa forma, eu conseguiria mais respeito dos estudantes. Era muito bom ouvi-los me chamar de professor, embora eu ainda fosse um estagiário. A partir daí, percebi que estava no caminho certo. O estágio foi de grande valia, pois me oportunizou colocar em prática a teoria científica estudada na faculdade, bem como perceber a importância de adaptar a linguagem e as metodologias de ensino à faixa etária e às necessidades dos estudantes, algo que viria a ser essencial em minha futura prática docente. O estágio, entretanto, não foi um momento de cisão entre teoria e prática, pois além de possibilitar a *práxis*, ele oportunizou teorizações.

No segundo ano dessa graduação, firmei meu primeiro contrato de emprego como professor na Prefeitura Municipal de Colatina/ES. Esse marco na minha carreira recém-iniciada foi significativo, pois tive a carteira de trabalho assinada como professor, atuando como docente

no Ensino Fundamental. Ali, de fato, eu era um docente com registro formal de profissão na carteira de trabalho. Foi um período de intenso aprendizado, em que enfrentei desafios desde a gestão de sala de aula até o domínio do conteúdo.

Em 2010, quando estava no último ano da licenciatura em Geografia, busquei por estabilidade profissional, já que o contrato por designação temporária é algo incerto na vida de um professor, pois depende de aprovação e existência de vagas em processos seletivos. Com medo de ficar desempregado, eu estava determinado a dar mais um passo na minha carreira; então, fiz a inscrição em um concurso público para professor na Prefeitura Municipal de João Neiva/ES. Quando vi que havia sido aprovado, a sensação de realização profissional foi indescritível. No dia 07 de junho de 2011, com 21 anos de idade, entrei em exercício como professor de Geografia concursado.

Não parei nesse concurso; assumi outros posteriormente: professor de Geografia na Prefeitura Municipal de Colatina e professor de Geografia e pedagogo na Secretaria de Estado da Educação (Sedu) do Espírito Santo. Também prossegui com a busca pelo conhecimento fazendo especializações e outros cursos que pudessem agregar à minha atuação profissional. Além disso, não me contentei com a primeira graduação. Em 2013, concluí a licenciatura em História pela Faculdade Castelo Branco, ampliando a formação na área de Ciências Humanas. Em seguida, optei por fazer licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter, na modalidade de Educação a Distância (EaD), dada a minha perspectiva de atuar como pedagogo.

No ano de 2014, participei de uma formação em Pedagogia da Alternância, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Colatina. Durante os encontros formativos, tive um contato mais próximo do movimento da Educação do Campo e me integrei a ele. Essa experiência foi um marco na minha vida, pois promoveu um encontro comigo mesmo, com o Rainei camponês. Com isso, quando tomei conhecimento de que a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) lançara o edital do processo seletivo do curso de licenciatura em Educação do Campo no regime de alternância, realizei minha inscrição, prestei o vestibular e fui aprovado.

Os quatro anos de formação que vivenciei como estudante da primeira turma dessa licenciatura na Universidade (2014-2018) merecem um destaque no meu percurso formativo, ao passo que me oportunizaram ter contato com várias experiências de Educação do Campo. Nesse período, desenvolvi uma sensibilidade no olhar lançado sobre os estudantes, rompendo com a lógica do ensino bancário que prega a ideia de que os conteúdos são depositados (Freire, 2013).

Foi durante essa licenciatura que me aproximei mais diretamente do CEIER de Águia Branca, por meio dos estágios curriculares supervisionados. Nessa instituição escolar, também desenvolvi a minha pesquisa de mestrado. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), do Instituto de Agronomia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), defendi uma dissertação acerca dos desdobramentos da educação ambiental a partir dos temas geradores trabalhados nesse Centro (Jadejiski, 2019). Esse estudo se desdobrou em três artigos em parceria com o meu orientador Ramofly Bicalho (Bicalho, Jadejiski, 2020a, 2020b; Jadejiski, Bicalho, 2020).

Em 2020, quando o CEIER de Águia Branca foi incorporado ao modelo pedagógico e de gestão das escolas em tempo integral da rede estadual do Espírito Santo, tive o privilégio de atuar como o primeiro coordenador pedagógico dessa instituição escolar; mas, por conta da distância da minha casa até a instituição, logo após o primeiro ano, optei por sair do exercício da função nessa escola. Trabalhar no CEIER foi uma experiência singular, pois além de pesquisador, pude atuar como funcionário e entender ainda mais a dinâmica do trabalho pedagógico que move esse Centro. Guardo boas memórias desse (re)começo sem fim. Eu saí do CEIER, mas ele nunca saiu de mim.

Cabe destacar que, em minha trajetória profissional, percorri vários municípios. Nessas andanças, ocupei funções distintas no magistério: professor, pedagogo, diretor, coordenador pedagógico e tutor/professor mediador, atuando em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior. Costumo dizer que minha escolha laborativa, advinda de um anseio da infância, talvez, inconsciente, está consolidada. Entretanto, meu percurso no magistério da Educação Básica é marcado por um certo nomadismo entre os municípios de Colatina, João Neiva, Governador Lindenberg, Pancas, Alto Rio Novo e Águia Branca. Como sujeito em trânsito, inconcluso, incompleto, inacabado e em permanente construção (Freire, 2013), nos lugares por onde transitei profissionalmente convivi com pessoas que manifestavam diferentes ideias e convicções e que me fizeram refletir e me empoderar, aprimorando a minha prática educativa.

Atualmente, tenho dois vínculos efetivos na rede estadual do Espírito Santo. Sou professor de geografia e pedagogo, mas estou localizado na coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pastor Antonio Nunes de Carvalho, localizada no Centro de Alto Rio Novo. Eu, minha mãe e meu companheiro (Figura 1) moramos na zona rural desse município, numa chácara que fica a cerca de 10 quilômetros do meu local de trabalho. Nos últimos anos, também tenho desempenhado a função de tutor/professor mediador em cursos na modalidade EaD.

Figura 1 - Eu e minha família



Fonte: Acervo pessoal (2022). Da esquerda para a direita: eu, minha mãe e meu companheiro.

Minhas experiências profissionais e acadêmicas me compõem como sujeito. Atuar no magistério me move e me inspira, pois vejo, cotidianamente, a produção mútua de conhecimento entre professores e estudantes, ao passo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2013, p. 25). A educação ganha sentido a partir dessa troca/produção mútua de conhecimento. Quando penso no contexto escolar, sonho com uma escola para todos – utópica, ainda, mas possível de ser alcançada –, cujo um dos objetivos é garantir a aprendizagem com equidade para todos os estudantes.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, fui compreendendo que ser professor perpassa por uma constante reinvenção, o que requer abertura para se lidar com as demandas que vão surgindo na educação, fazendo as críticas necessárias a elas. Além disso, requer disposição para enfrentar os inúmeros desafios que são colocados à escola, já que a cada nova gestão, a educação sofre com o rearranjo de políticas que são de governo, não de Estado. Nessa direção, concordo com Freire (2013, p. 95) quando registra que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Em 2021, dada a minha vontade de prosseguir os estudos, ingressei no doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, na linha de pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”. No âmbito do grupo de pesquisa CNPq “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” desenvolvi esta pesquisa em busca de uma aproximação ainda maior com o CEIER de Águia Branca e o território em que ele está inserido. Ao investigar as territorialidades produzidas por egressos dessa instituição, realço o quando ela contribui na formação de juventudes rurais.

Escrever esta tese foi uma tarefa prazerosa. A pesquisa me possibilitou aproximar diretamente das juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca. Esse contato foi fundamental para conhecer as territorialidades que permeiam a trajetória escolar desses jovens e perceber como eles se relacionam com o território. A história oral permitiu que eu tivesse contato com narrativas que, por meio do acionamento da memória, evidenciaram o quanto o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo promovido nessa instituição escolar contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

Minha trajetória de pesquisa com juventudes rurais começou no mestrado, quando trabalhei com jovens que estavam concluindo a 3ª Série do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária no CEIER de Águia Branca. Entretanto, naquela ocasião, não problematizei teoricamente e a contento esses jovens como categoria social dentro da perspectiva das juventudes, como faço agora no doutorado, de forma mais aprofundada. Essa autocrítica faz parte da minha constituição como pesquisador, pois me construo ao longo da trajetória de pesquisa.

A vivência como um jovem rural, embora agora não tão jovem, ressoa na dialética entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa. O olhar do pesquisador se constrói na medida em que ele elabora e complexifica o objeto de estudo. Ao problematizar a juventude rural, simultaneamente, construo e reafirmo meu papel como pesquisador que foi um jovem rural. Esse processo, além de enriquecer a pesquisa, fortalece minha identidade camponesa.

Desde quando comecei este estudo, que ora se materializa nestes escritos, mergulhei no universo em que me propus a investigar. Ao longo desse processo, a minha imersão foi tão intensa que, em alguns momentos, foi criada uma linha tênue entre mim e a pesquisa. Com isso, esforcei-me continuamente para tentar manter um certo equilíbrio entre o envolvimento no estudo, carregado de subjetividade, e o “distanciamento” necessário para uma análise objetiva e crítica. Logo, tive de fazer pausas e tentar observar a pesquisa por outros ângulos, para evitar que o meu vínculo emocional distorcesse os resultados.

Contudo, contrariando o que muitas vezes ouvi, afirmo: está tudo bem. Afinal, qualquer tentativa de distanciamento completo entre o pesquisador e a pesquisa será artificial, ao passo que não existe neutralidade nessa relação (Freire, 2013). A própria definição sobre o que e como pesquisar já é marcada pela parcialidade, pois exprime uma escolha baseada em crenças e valores. Isso não tira a validade e a confiabilidade da pesquisa. Ao contrário, torna-a mais rica, pois a subjetividade não deve ser ignorada, ao passo que possibilita que o pesquisador se enxergue no processo de investigação.

Nessa direção, Lüdke e André (1986) apontam que estudos de Educação e de outras ciências sociais têm mostrado que o conhecimento não se processa na separação entre pesquisador e pesquisa. As autoras refletem que é a partir das indagações do pesquisador – permeadas por princípios, crenças e pressuposições e baseadas na teoria acumulada sobre o assunto – que o conhecimento é construído, pois não existe neutralidade científica. Elas ponderam que o pesquisador exerce o papel de “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa” (p. 5).

Este processo investigativo confirma e reforça que, há quatro décadas, o CEIER de Águia Branca ocupa uma importante posição histórica, política e social no noroeste do estado do Espírito Santo. Essa escola do campo desenvolve um trabalho pedagógico apropriado à realidade dos estudantes. As aulas tomam as vivências e os territórios dos estudantes como ponto de partida para o estudo dos objetos de conhecimento (conteúdos) previstos no Currículo do Espírito Santo em um movimento de *práxis* pedagógica. Nesse contexto, crianças e jovens são incentivados a cuidar dos territórios onde vivem e circulam, respeitando o meio ambiente e mantendo um convívio pacífico e harmonioso com as pessoas.

Ante ao exposto, a seguir, discorro sobre alguns dados para contextualizar histórica e geograficamente o território de Águia Branca, município onde o CEIER de Águia Branca está localizado. Também apresento um breve contexto histórico de criação e existência dessa escola, que desempenha um papel fundamental na formação dos jovens que residem em Águia Branca e municípios adjacentes.

## 1.2 O TERRITÓRIO DA NOSSA PESQUISA

Conta a história que a colonização de Águia Branca teve o seu início por volta do ano de 1926. Há relatos de que um dos pioneiros a chegar à localidade – que já era, decerto, habitada –, foi Antônio Francisco Coelho: um posseiro foragido da justiça, conhecido por Antônio

Perigoso. No ano de 1928, a região recebeu mais pessoas interessadas em desbravar e cultivar a terra, criando condições materiais para habitar um espaço, até então, coberto por muitas áreas de mata virgem. Os agrônomos Mirabor e José Mesquita, que estavam entre recém-chegados, vieram acompanhados de uma comitiva de cinco pessoas e de algumas famílias, dentre elas a família Rodrigues, cujo um de seus integrantes, Antônio Rodrigues da Silva, foi o responsável pela primeira demarcação de terras, delimitando uma área de 20 alqueires para cada família (Espírito Santo, 1988a; Malacarne, 2004).

Em 06 de outubro desse mesmo ano, o estado do Espírito Santo, governado por Aristeu Borges de Aguiar, celebrou um contrato com a *Towarzystwo Kolonizacijsne* (Sociedade de Colonização em Varsóvia) para introduzir colonos poloneses na região que era contestada pelo estado de Minas Gerais. O documento previa que uma área de 50 mil hectares de terras devolutas fosse dividida em 2 mil lotes de 20 a 30 hectares cada, para que 1.800 famílias polonesas se instalassem na região. O acordo foi assinado pelo doutor Francisco Cerqueira Lima, procurador da Fazenda Estadual, e pelo advogado polonês doutor Walery Korszarowski, funcionário da referida sociedade de colonização que vivia no estado e era conhecido pelo nome de doutor Valério (Franceschetto, 2014; Malacarne, 2004; Espírito Santo, 1928).

As cláusulas 11 e 17 do documento previam a construção de estradas que deveriam conectar a cidade, a vila ou o porto mais próximo à sede do núcleo colonial. Esta, por sua vez, precisaria ser ligada aos diversos lotes e vilas de residência, bem como unir os lotes entre si. A cláusula 13 estabelecia que uma escola fosse criada para cada grupo de 100 famílias. Já a 23 assegurava que fosse reservada uma área de mil hectares para a instalação de fazenda experimental, campo de experimentação, escolas agrícolas, pomares, viveiros e demais estabelecimentos que pudessem estimular o desenvolvimento da colônia (Espírito Santo, 1928). Boa parte disso que estava previsto não se concretizou durante os 8 anos de vigência do contrato (Malacarne, 2004).

Malacarne (2004, p. 69) registra que “o polonês comprava uma terra desconhecida, de 5 alqueires. Pagava a 1ª prestação ainda na Polônia. Depois de 3 anos trabalhando, começava a pagar mais 6 prestações semestrais. Satisfeito o débito, poderia receber a escritura definitiva da terra”. A primeira leva de colonos chegou da Polônia em outubro de 1929. Na ocasião, foi distribuído um livrinho de regras da colônia entre os recém-chegados, cujo título era *Orzel Bialy*. Na tradução dessa expressão para o português, temos “Águia Branca<sup>3</sup>”, nome que batizou o núcleo colonial (Malacarne, 2004).

---

<sup>3</sup> O nome do município foi atribuído em referência à ave que aparece em destaque no brasão de armas da Polônia.

Os imigrantes viajaram muitos dias no trajeto da Polônia até o núcleo colonial, utilizando-se de vários meios de transporte: trem, navio, carro e lombo de burro (Malacarne, 2004). Na Figura 2, podemos ver um grupo de imigrantes poloneses dessa primeira leva que chegou à região no ano de 1929.

Figura 2 - Grupo de imigrantes da primeira leva de poloneses que chegaram ao núcleo colonial em 1929



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Cerca de 200 famílias polonesas, pouco mais de 10% do previsto no contrato de colonização, chegaram ao núcleo colonial entre os anos de 1929 e 1931 (Franceschetto, 2014). O padre polonês Ignacy Posadzy escreveu uma carta-testemunho nessa época, após sua visita ao núcleo. Nessa fonte histórica, há uma narrativa que descreve como os imigrantes poloneses se estabeleceram na região:

[...] E vão tombando os seculares cedros, imbuíais, jacarandás e mognos. Nada será capaz de deter a sua caminhada. E por onde passa o seu pé, brotam pés de mandioca, murmuram as verdes plantações de cana-de-açúcar e de milho. Novos transportes chegam sem parar. Os colonos recém-chegados são alojados em amplos barracões, que são limpos e bastante espaçosos. São divididos em três compartimentos, dois dos quais servem como dormitório e um como refeitório. [...]

A permanência nos barracões se estende até que o colono construa uma casinha em seu próprio lote. No início essa casinha é geralmente muito modesta. Alguns troncos de palmeira fincados no chão, sobre os quais se estende uma cobertura feita de folhas de butiá. Bancos de madeira de jacarandá, uma cama de fibras trançadas de jequitibá e estendidas sobre quatro estacas. Um caldeirão suspenso em arame e debaixo dele uma fogueira. Eis a cozinha improvisada.

Mais tarde, porém, o colono constrói uma casa de tábuas serradas [...] (Posadzy, [1930?] s.d.)<sup>4</sup>.

Os primeiros habitantes, para se alimentarem, recorriam às colheitas e à caça de animais. A topografia da região e as condições climáticas e sanitárias da época dificultaram a adaptação ao novo ambiente, provocando óbitos nos primeiros anos de colonização. Eram comuns não só doenças tropicais como malária, sarna, disenteria e frieiras, mas também ataques de animais. As enchentes tornavam a vida no núcleo colonial ainda mais desafiadora, deixando-o, por vezes, isolado. Mediante essas condições, alguns colonos retornaram à sua terra natal, a Polônia, ou migraram para o sul do Brasil (Espírito Santo, 1988a).

Quando os pioneiros chegaram ao núcleo colonial e lá se estabeleceram, ele pertencia ao município de Colatina. À medida que o tempo transcorria, as matas eram derrubadas com a finalidade de preparar o terreno para a agricultura e a pecuária. Casas melhores foram edificadas e o comércio começou a se tornar mais expressivo, possibilitando o desenvolvimento econômico da região (Espírito Santo, 1988a). Com isso, no dia 22 de outubro de 1949, Águia Branca tornou-se distrito pela Lei nº 265 (Espírito Santo, 1949).

Com a Lei nº 1837, datada de 11 de março de 1963, São Gabriel da Palha passou a ser município, desmembrando-se de Colatina e incorporando Águia Branca a seu território (Espírito Santo, 1963). Essa configuração territorial permaneceu até a promulgação da Lei nº 4070, de 11 de maio de 1988, que estabeleceu a emancipação política de Águia Branca, prevendo sua instalação como município no ano seguinte, com a posse do prefeito, do vice-prefeito e dos vereadores (Espírito Santo, 1988b).

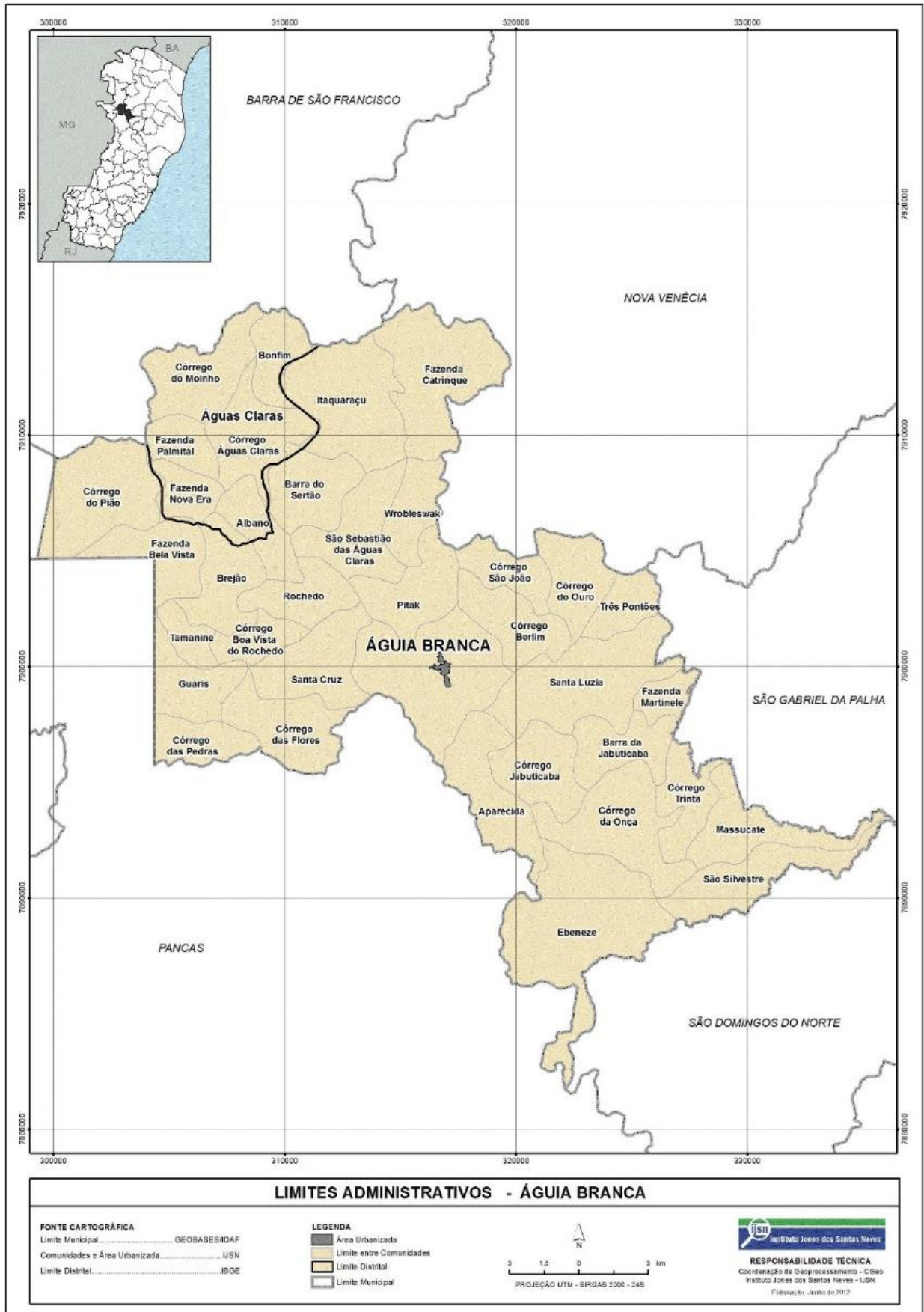
No Figura 3, podemos observar a divisão político-administrativa de Águia Branca, bem como os municípios limítrofes desse território.

---

<sup>4</sup> Acreditamos que a carta do padre Ignacy Posadzy foi escrita por volta do ano de 1930. A versão traduzida que utilizamos foi consultada na Revista Polonicus – Revista de reflexão Brasil - Polônia, conforme consta nas referências. A versão no idioma original dessa carta (polonês) pode ser encontrada no seguinte livro: POSADZY, Ignacy. **Droga pielgrzymów**: Wrażenia z objazdu kolonij polskich w Południowej Ameryce. Potulice: Nakładem Seminarium Zagranicznego, 1938.

Disponível em: [http://patrimonium.chrystusowcy.pl/varia/droga\\_pielgrzymow.pdf](http://patrimonium.chrystusowcy.pl/varia/droga_pielgrzymow.pdf). Acesso em: 21 ago. 2024.

Figura 3 - Mapa político de Água Branca

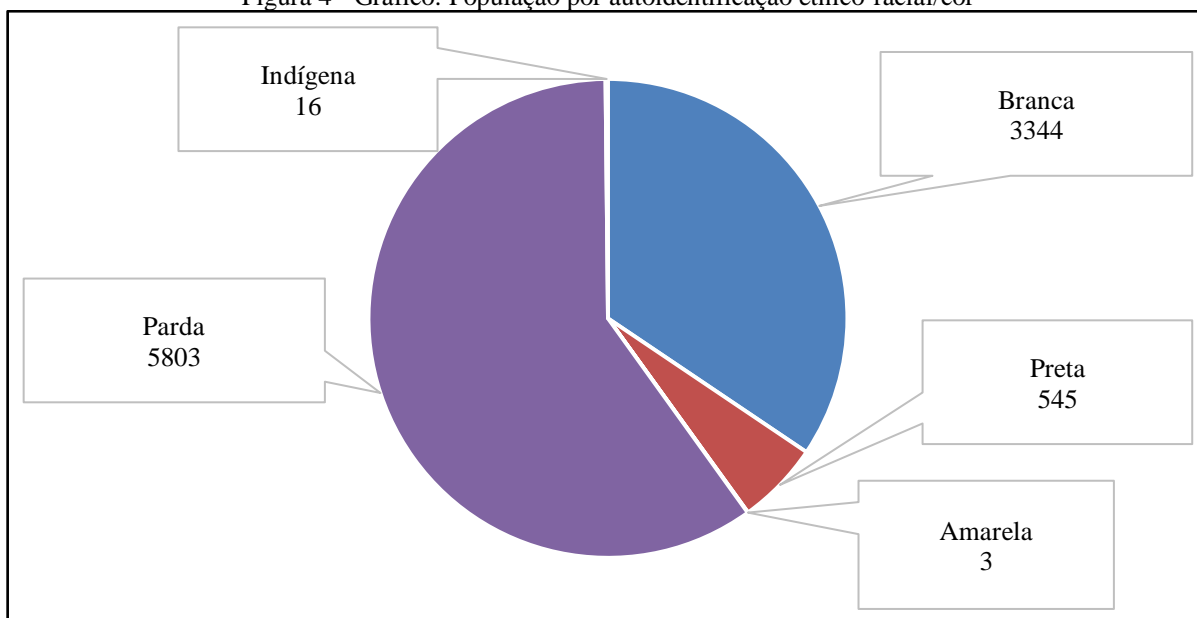


Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (2020).

O território de Águia Branca está localizado a noroeste do Espírito Santo, distando, aproximadamente, 219 quilômetros da capital do estado, Vitória. O município, que possui cerca de 40 comunidades rurais, ocupa uma área territorial de 454,448 km<sup>2</sup>. Limita-se com os municípios de Barra de São Francisco, Nova Venécia, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte, Pancas e Mantenópolis. Conforme o censo demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população residente era estimada em 9711 pessoas, sendo 4.930 do sexo masculino e 4.781 do sexo feminino, o que dá como resultado uma densidade demográfica de 21,37 habitantes/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Quando analisamos a estrutura populacional com base no pertencimento étnico-racial/cor, constatamos que 66% da população aguiabranquense é negra, ou seja, autoidentifica-se como preta ou parda (IBGE, 2022), como podemos observar no gráfico que segue (Figura 4). Essa predominância reflete a miscigenação no município que, por sua vez, teve o início da colonização marcado pela chegada de povos brancos europeus, os imigrantes poloneses, mas recebeu, ao longo dos anos, imigrantes de outros países, de municípios do próprio Estado e de outros estados brasileiros, que trouxeram influências culturais e contribuíram para a diversidade cultural local.

Figura 4 - Gráfico: População por autoidentificação étnico-racial/cor

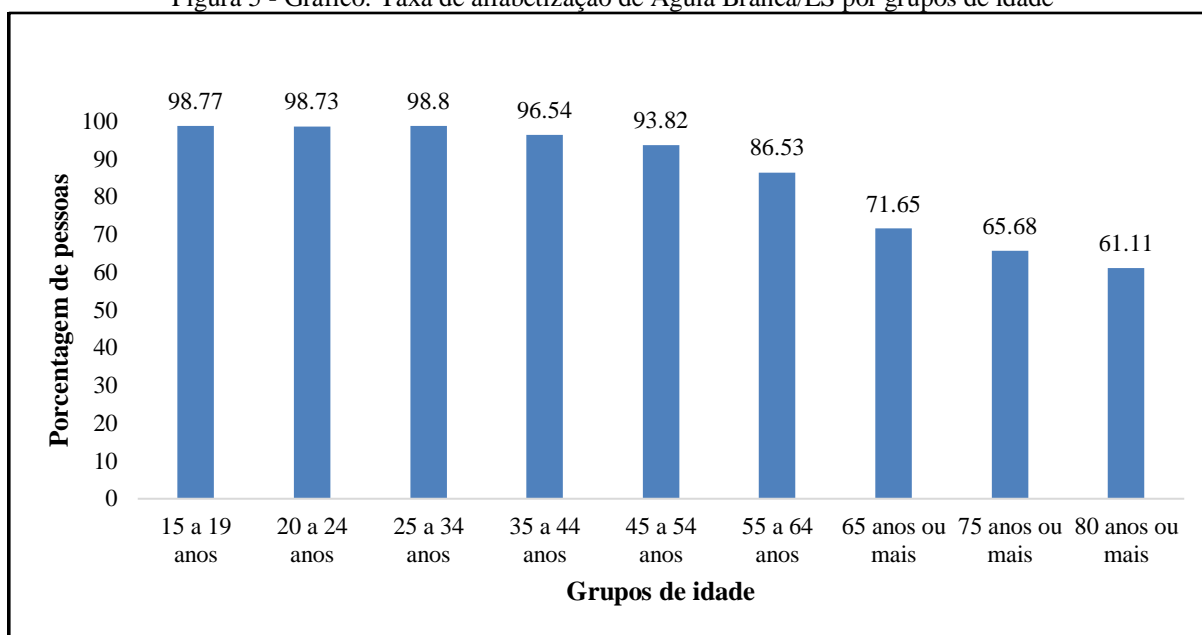


Fonte: IBGE (2022). Organização: o autor.

A taxa geral de alfabetização do município é de 91,5%. Ela é calculada com base em 7.173 pessoas alfabetizadas e 669 pessoas não alfabetizadas, considerando a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2022). No gráfico a seguir (Figura 5), podemos constatar que essa taxa

não segue uma uniformidade entre os diferentes grupos de idade, ao passo que é maior entre a população mais jovem e diminui progressivamente conforme a idade aumenta. Isso pode ser explicado a partir da implementação de políticas públicas que buscam ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Figura 5 - Gráfico: Taxa de alfabetização de Águia Branca/ES por grupos de idade



Fonte: IBGE (2022). Organização: o autor.

De acordo o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), Águia Branca é drenada pela Bacia Hidrográfica do Rio Doce e tem como principais cursos d'água: Rio São José, Rio Águas Claras, Córrego do Rochedo, Córrego Itaquaruçu, Córrego Jabuticaba, Córrego da Onça, Córrego São João, Córrego Trinta e Córrego do Café (Incaper, 2020). O município está localizado no bioma Mata Atlântica, sendo parcialmente inserido na área dos Pontões Capixaba: unidade de conservação federal reconhecida como monumento natural, marcada por belas paisagens em meio a aflorações rochosas, que também se estende pelo município vizinho, Pancas.

Os resultados do Censo Agropecuário de 2017 revelaram que Águia Branca tinha 1.539 estabelecimentos agropecuários que, em sua maioria, praticavam a agricultura familiar como forma de produção agrícola, com 4.179 pessoas ocupadas nessa atividade. Essa pesquisa mostrou que o café é o produto agrícola de maior expressividade, presente em muitas das propriedades, e que o cacau e a pimenta do reino, além de outras culturas, têm ganhado destaque nos últimos anos (IBGE, 2017). Essa diversificação na produção é uma alternativa viável para

os produtores, pois favorece a autonomia e segurança econômica das propriedades rurais, ao passo que diminui a dependência do café.

É importante destacar que o campo movimenta de forma considerável a economia do município. Em relação ao produto interno bruto (PIB), mais de 30% desse indicador econômico vem da renda obtida nas atividades rurais. Além disso, aproximadamente 43% da população local trabalha no campo em busca do sustento na agropecuária (IBGE, 2017). Os agricultores de Águia Branca têm uma boa articulação e um bom engajamento político, evidenciado pela existência de 55 associações, além de sindicato (Incapar, 2020). O município também conta com dois assentamentos ligados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra): o Assentamento Rosa de Sarón e o Assentamento 16 de Abril. Isso reforça o caráter rural do município, já que grande parcela da população está vinculada economicamente ao campo.

Além disso, a produção agroecológica vem se destacando em Águia Branca, pois cresce timidamente a cada ano, tendo em vista que vários produtores que utilizam alguma tecnologia agroecológica, convertendo essa possibilidade de produção em uma forma de romper com a exclusão social e econômica e com a destruição do ambiente, produzindo alimentos saudáveis (Incapar, 2020).

Nesse contexto, o CEIER de Águia Branca é muito importante na escolarização da população local e de alguns municípios vizinhos, ao passo que oferece uma educação apropriada à realidade do campo e pautada nos princípios da agroecologia, contribuindo para a formação de muitas juventudes rurais. O Centro, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024), tem como objetivo promover a formação integral do ser humano, preparando-o para o exercício pleno da cidadania, com a finalidade de criar melhorias nas condições de trabalho e dignidade para as famílias camponesas, a fim de propiciar uma sensibilização na preservação do meio ambiente por meio da proposta agroecológica, buscando a cooperação entre órgãos, entidades e comunidade.

O CEIER de Águia Branca, cujo rol de entrada podemos ver na Figura 6, possui uma propriedade de aproximadamente 20 hectares (PPP, 2024), localizada no Córrego São Pedro: uma comunidade rural que dista 12 quilômetros da sede do município. Essa distância, quando percorrida de carro, dura aproximadamente 15 minutos em períodos marcados pela estiagem, visto que não há pavimentação asfáltica no percurso.

Figura 6 - Rol de entrada do CEIER de Águia Branca



Fonte: Instagram da escola (2024).

Em 1983, quando esse CEIER foi criado, passou a ser conhecido como Centro Integrado de Educação Rural (CIER) de Águia Branca. Nesse primeiro ano, ainda não oferecia a Educação Básica, ao passo que começou a funcionar ofertando um curso de corte e costura. Com isso, o Centro começou a ganhar visibilidade na região. No ano seguinte, em 1984, passou a ofertar o antigo Primeiro Grau para duas turmas de 5ª série, totalizando 56 estudantes, de acordo com registros da secretaria escolar.

A cartilha “CIER’s: uma experiência interdisciplinar” evidencia que, no ano de 1989, a escola incorporou o trabalho interdisciplinar em sua proposta pedagógica e, em 1991, passou a trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar. Já em 1992, com base nas experiências acumuladas, o CIER intensificou as discussões acerca de práticas de preservação, conservação e recuperação ambiental, envolvendo, cada vez mais, a comunidade nesse processo, com a assessoria e o acompanhamento de técnicos em agricultura, zootecnia e economia doméstica (Espírito Santo, 1998).

Ainda no ano de 1992, no intuito de sistematizar a interdisciplinaridade, o Centro iniciou o trabalho pedagógico com quatro temas geradores: solo, água, agrossilvicultura e êxodo rural. Cada tema era trabalhado durante um bimestre e o planejamento e avaliação dessa prática

aconteciam por meio de encontros bimestrais realizados em colaboração com os outros dois CEIERs (Vila Pavão e Boa Esperança). Em 1994, a abordagem dos temas geradores foi ampliada para incluir subtemas adaptados à realidade local, escolhidos de acordo com questões de impacto e região de abrangência. Já em 1998, houve uma reconfiguração dos temas geradores, que passaram a incluir solo, água, agrofloresta e questão agrária (Espírito Santo, 1998).

Em 2000, houve uma mudança de nomenclatura de Escola de Primeiro Grau (EPG) Centro Integrado de Educação Rural de São Gabriel da Palha para Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca, conforme portaria nº 039-R, de 25/08/2000, que retroage seus efeitos a 1989, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 11/09/2000 (Espírito Santo, 2000). Em 2002, ocorreu outra mudança de nomenclatura para Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca, conforme portaria nº 055-R, de 12/06/2002, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 14/06/2002 (Espírito Santo, 2002).

Até o ano de 2007, o CEIER de Águia Branca só ofertava o Ensino Fundamental. Logo, quando os estudantes concluíam essa etapa da Educação Básica tinham que se deslocar para escolas mais distantes. A partir de 2008, o Centro iniciou a oferta do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, cuja primeira turma se formou no ano de 2010 (PPP, 2024). Desde então, até o ano de 2023, foram formados 268 técnicos em Agropecuária, conforme podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Quantidade de técnicos em agropecuária formados no CEIER de Águia Branca (2010-2023)

Ano	Masculino	Feminino	Total
2010	4	8	12
2011	9	6	15
2012	4	16	20
2013	10	9	19
2014	7	5	12
2015	3	8	11
2016	4	20	24
2017	10	5	15
2018	13	3	16
2019	20	12	32
2020	12	7	19
2021	20	12	32
2022	12	10	22
2023	8	11	19
2010 a 2023	136	132	268

Fonte: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo e informações obtidas com a secretaria do CEIER de Águia Branca. Organização: o autor.

Há anos, o Centro oferta educação em tempo integral. Entretanto, em 2020, ele foi incorporado formalmente ao modelo pedagógico e de gestão da educação em tempo integral das escolas da rede estadual do Espírito Santo. Esse modelo possui princípios educativos que têm como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente (PPP, 2024).

Na rotina escolar, há momentos para estudo teóricos e práticos, alimentação e interação social. Além do almoço, são servidos dois lanches diários: um pela manhã e outro à tarde. Atualmente, são ministradas 43 aulas por semana. Os estudantes têm 9 aulas por dia de segunda a quinta-feira, de 7h às 16h30min. Na sexta-feira, têm 7 aulas, de 7h às 14h30min. Nesse dia, são dispensados após o lanche da tarde e os professores permanecem na escola para a reunião geral (PPP, 2024).

No Ensino Fundamental, além da Base Nacional Comum, é oferecido aos estudantes um conjunto diversificado de componentes curriculares composto de componentes integradores (Estudo Orientado, Eletivas, Pensamento Científico, Protagonismo/Clube, Prática de Matemática, Prática de Ciências e Projeto de Vida) e de uma parte específica que promove uma formação especial por meio dos componentes curriculares Agricultura I (horticultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (culturais anuais e perenes), Zootecnia e Economia Doméstica (PPP, 2024).

As aulas dos componentes curriculares da parte específica do Ensino Fundamental são desenvolvidas a partir de uma metodologia própria, em que as turmas são divididas em dois grupos. Por exemplo, enquanto metade da turma vai para a aula de agricultura I, a outra parte assiste à aula de agricultura II. Essa metodologia favorece a monitoria e o suporte do professor, sobretudo no desenvolvimento das atividades práticas (PPP, 2024).

Já no Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, além da formação geral básica e dos componentes integradores (estudo orientado, eletiva, prática e vivência em protagonismo, prática experimental e projeto de vida) é oferecido aos estudantes um itinerário de formação técnica e profissional, preparação para o mundo do trabalho e aprofundamento por meio dos componentes curriculares projetos empreendedores, cultura digital, higiene, saúde e segurança, produção animal, produção vegetal, produção agroindustrial, introdução à metodologia científica, irrigação e drenagem, topografia, extensão rural, ferramentas de gestão, mecanização agrícola, construções e instalações rurais e legislação e políticas agropecuárias, conforme podemos observar no Anexo A.

Uma questão importante a ser considerada em relação aos componentes curriculares integradores é que eles foram inseridos na organização curricular da escola a partir das

mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a) e pela incorporação, de certa forma arbitrária, do modelo de tempo integral da rede estadual. O CEIER, por exemplo, ofertava oficinas – de capoeira, violão, artesanato, xadrez, culinária –, mas elas foram reconfiguradas e descaracterizadas ao passo que foram transformadas em eletivas.

O Centro também tinha mais liberdade para desenvolver as metodologias da Educação do Campo. Em nossa atuação na escola, percebemos o quanto o novo Ensino Médio e o projeto de escola de tempo integral nos moldes urbanos impactaram o trabalho pedagógico do Centro, cerceando a autonomia didático pedagógica que a Educação do Campo requer. Essas mudanças são, na verdade, uma tentativa de aprisionamento de elementos importantes da Educação do Campo e da pedagogia ceieriana pela lógica da reforma do Ensino Médio e do capital. Os sujeitos da Educação do Campo do CEIER, na medida do possível, têm tentado escapar dessa (des)ordem, subvertendo-a e criando práticas pedagógicas inventivas.

O CEIER de Águia Branca, entretanto, desde quando iniciou o seu funcionamento, tem sido um importante espaço de integração com as comunidades atendidas. No Centro, os conteúdos curriculares são contextualizados com a realidade dos estudantes. Esse processo é favorecido pelo trabalho pedagógico com os temas geradores, que são fundamentados nos princípios da agroecologia e voltados para a agricultura familiar. Esses temas estruturam a práxis pedagógica numa perspectiva interdisciplinar, considerando os assuntos de interesses dos estudantes e de relevância na comunidade escolar (PPP, 2024).

Os temas geradores motivam o desenvolvimento dos objetos de conhecimento de cada componente curricular, ao passo que ajudam a diminuir a fragmentação do currículo oficial e facilitam a integração entre as disciplinas da área técnica/agrária e a Base Nacional Comum Curricular. No processo metodológico de execução desses temas, são realizadas entrevistas, experimentos, pesquisas e visitas de estudos, dentre outras atividades. Atualmente, os temas trabalhados são: solo e questão agrária, água e agroecologia (Apêndice A), mas eles podem variar conforme as necessidades do contexto social, político, econômico e cultural da região (PPP, 2024).

Na organização da *práxis* pedagógica ceieriana<sup>5</sup>, destacam-se as Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (Udeps), áreas da propriedade da escola onde os estudantes têm oportunidade de vivenciar a teoria na prática. Nessas unidades, são

---

<sup>5</sup> Atribuímos a expressão “ceieriana” a Jose Pacheco de Jesus, por tê-lo ouvido pronunciar-la nos diversos momentos em que estivemos com ele.

desenvolvidas metodologias agroecológicas, considerando que possuem um caráter experimental e de incentivo à pesquisa (PPP, 2024).

Há Udeps destinadas à produção animal – bovinocultura, suinocultura, cunicultura, piscicultura, avicultura e o minhocário – e à produção vegetal – culturas anuais e perenes (milho, feijão e mandioca), fruticultura (café, banana, mamão, maracujá, cacau e abacaxi) e horticultura. A cozinha industrial também é uma dessas unidades, utilizada para trabalhar a produção agroindustrial (PPP, 2024). Dessa forma, com as Udeps, os estudantes conseguem acompanhar todo o ciclo produtivo, desde o plantio até o beneficiamento da colheita.

Quando definimos que desenvolveríamos um estudo com juventudes rurais egressas dessa instituição escolar, emergiu a necessidade de dialogarmos com essas juventudes, que têm muito a nos dizer sobre as territorialidades que produzem. O caminho escolhido para essa escuta foi a história oral, mais especificamente a história oral temática. No próximo tópico, conheceremos melhor como este trabalho está estruturado.

### 1.3 ARQUITETURA DA TESE

Nas páginas anteriores, compartilhamos um pouco da nossa história de vida, traçando a trajetória acadêmica e profissional que percorremos, relacionando-a com os interesses que impulsionam esta pesquisa, que nos movem a pesquisar as territorialidades das juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca por meio da história oral temática. Fizemos uma breve contextualização do estudo, incluindo a justificativa, os objetivos e a proposta de tese e a metodologia utilizada. Anunciamos os principais conceitos discutidos e delineamos o território da nossa pesquisa, descrevendo o contexto histórico e socioeconômico de município de Águia Branca e a constituição histórica do CEIER de Águia Branca. A seguir, apresentamos uma síntese da estrutura de cada capítulo que compõem este trabalho.

Iniciamos o capítulo “**Estudos de revisão: de onde partimos**” com um estudo realizado com estados da arte que tratam das juventudes rurais no Brasil, em que constatamos que os trabalhos acerca desse grupo vêm se consolidando no meio acadêmico de forma interdisciplinar, a partir de diferentes abordagens e inúmeras definições na construção teórica do termo. Também nos foi revelado que o acumulado da produção acadêmica focaliza mais os jovens urbanos que os rurais, e que a discussão acerca das juventudes rurais no Brasil ainda é incipiente.

Na sequência, elencamos teses de doutorado e dissertações de mestrado que estabelecem diálogos entre juventudes rurais, territorialidades e Educação do Campo, temáticas muito caras

para a nossa pesquisa. Os estudos selecionados apontaram que há uma interconexão na relação entre essas temáticas. As juventudes rurais, demasiadas vezes, aparecem nas pesquisas como tendo uma forte ligação com a identidade socioterritorial. Também foi evidenciada a necessidade de políticas públicas efetivas que entendam e atendam às características específicas das juventudes rurais de cada território.

Após, apresentamos a produção acumulada acerca dos CEIERS: identificamos 20 estudos, entre teses e dissertações defendidas dos programas de pós-graduação do país entre 1996 e 2023. Esses trabalhos demonstram que os centros desenvolvem um trabalho pedagógico de grande contribuição para as comunidades atendidas.

Por fim, contextualizamos a relação de proximidade dos CEIERS com o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, do qual fazemos parte, e também construímos um panorama das produções desse grupo sobre essas instituições escolares.

No capítulo “**Referencial teórico: aprofundando nossas discussões**”, primeiramente, arquitetamos um debate teórico-conceitual sobre os territórios e as territorialidades, apresentamos concepções sobre esses conceitos, contextualizando-os historicamente desde Friedrich Ratzel, no século XIX, até Rogério Haesbaert, na contemporaneidade.

Depois, relacionamos esse debate às juventudes, explorando as leis relacionadas, já que essas constituem o arcabouço legal que molda os direitos, as responsabilidades e as oportunidades disponíveis para as juventudes, de forma geral, e para as juventudes rurais, em específico. Com isso, listamos avanços na legislação e muitos desafios no que se refere aos obstáculos para a inclusão e o desenvolvimento das juventudes em seus territórios.

Na sequência, discorremos sobre as juventudes como categoria social, compreendidas em suas diversidades, para além do fator idade. Depois, discutimos sobre juventudes rurais e territorialidades, mostrando que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais próximas, quase inexistentes em alguns contextos, devido à ampliação da mobilidade territorial física e virtual. Além disso, refletimos sobre a autoidentificação dos jovens como rurais, que ultrapassa os limites geográficos e a linha tênue que separa campo e cidade. Por fim, contextualizamos historicamente a Educação do Campo como possibilidade formativa mais apropriada às juventudes rurais em seus diversos territórios.

No capítulo “**Caminhos metodológicos: o percurso trilhado**”, apresentamos a história oral: uma metodologia de pesquisa qualitativa que se concentra na coleta e análise de relatos pessoais/memórias, por meio de entrevistas, para entender melhor as experiências e perspectivas das pessoas colaboradoras. A história oral temática, em particular, foi o gênero narrativo que adotamos, pois nos permitiu focar em aspectos específicos da trajetória das

juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, favorecendo uma exploração mais profunda das territorialidades que elas produzem.

Detalhamos os procedimentos metodológicos, explicitando como as entrevistas de história oral temática foram planejadas e conduzidas com o objetivo de compreender como esses jovens vivenciam e produzem suas territorialidades, tanto durante sua formação escolar quanto em suas vidas atuais. Nesse capítulo, também descrevemos o processo de materialização das entrevistas que passa por quatro etapas: transcrição, textualização, transcrição e interpretação e análise.

As memórias e narrativas assumem a centralidade do capítulo “**Análise e discussão dos dados: as juventudes rurais egressas e suas territorialidades**”. Inicialmente, apresentamos os nossos jovens, descrevemos alguns detalhes das entrevistas e elencamos algumas marcas que caracterizam a linguagem oral deles. Depois, discutimos a respeito da produção simbólica do território do CEIER de Águia Branca antes do ingresso dos nossos colaboradores nessa instituição. Na sequência, mostramos a constituição do Centro como território simbólico-concreto a partir do momento em que nossos entrevistados se tornam, de fato, estudantes dele. Por fim, analisamos como o CEIER ressoa nas territorialidades produzidas pelos egressos, considerando que ele continua sendo um território simbólico para os jovens que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária.

Por fim, em “**A conversa não termina aqui: considerações (in)conclusivas**”, tecemos considerações sobre este estudo, cientes de que são provisórias, e reafirmamos a nossa tese de que a formação promovida no CEIER de Águia Branca repercute nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas, o que evidencia a influência da formação escolar na apropriação dos territórios. Essa influência, por sua vez, manifesta-se na forma como os egressos, em seus territórios de vivência e circulação, performam práticas, valores e conhecimentos construídos na escola.

## 2 ESTUDOS DE REVISÃO: DE ONDE PARTIMOS

Os nossos estudos de revisão<sup>6</sup> emergiram da necessidade de reconhecimento e aproximação do contexto pesquisado para além do senso comum. Logo, as nossas atuações e vivências na Educação do Campo capixaba foram confrontadas com um conjunto da produção acumulada por pesquisadores que se debruçaram no estudo de temáticas que nos ajudaram a delinear o nosso objeto de estudo. Ao realizar essa revisão, compilamos informações e dialogamos teoricamente com elas. Assim, nosso trabalho não se limita a reproduzir o conhecimento já existente, mas pretende contribuir para outros estudos que, como o nosso, interrelacionam Educação do Campo, juventudes rurais, territorialidades e história oral.

Esse processo de inventariar o que já foi estudado sobre determinado assunto independente do campo do saber; é necessário, pois nenhum estudo parte do nada. Por isso, fazer esse balanço é importante para “conhecer e sistematizar a produção de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (Spósito, 2009, p. 17). Essa prática ajuda a justificar a necessidade de realização da pesquisa, evita que estudos já realizados sejam repetidos, bem como amplia o referencial teórico e metodológico. Além disso, ao mapear o conhecimento já produzido, é possível fundamentar a escrita, enriquecê-la e garantir originalidade e relevância ao estudo.

Diante disso, realizamos o levantamento e a análise: a) de estados da arte que tratam de juventudes rurais; b) de teses e dissertações que se aproximam mais diretamente do nosso objeto de estudo; c) da produção acumulada acerca dos CEIERS na pós-graduação brasileira e; d) dos trabalhos que abordam os CEIERS no âmbito do nosso grupo de pesquisa. Dessa forma, conseguimos situar e fundamentar o panorama em que nossa tese se encontra. Nos tópicos que seguem detalhamos um pouco mais a forma como os nossos estudos de revisão foram constituídos.

---

<sup>6</sup> Parte deste estudo de revisão (tópicos 2.1 e 2.3) já foi publicada por nós nestes dois artigos científicos:

a) JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, p. 518-532, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125>. Acesso em: 27 dez. 2023.

b) JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. Juventudes rurais no Brasil: o que os estudos de revisão revelam?. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 242-258, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69134>. Acesso em: 27 dez. 2023.

## 2.1 JUVENTUDES RURAIS: O QUE DIZEM OS ESTADOS DA ARTE?

O nosso recorte temporal para buscar estudos que abarcam as juventudes rurais no país tem como marco inicial 1990, ano em que se deu a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Como marco final, definimos o ano de 2023 pelo fato de ele anteceder nossa pesquisa junto às juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, para que chegássemos a campo munidos das discussões recentes sobre a temática. Entretanto, considerando o ano de defesa desta tese, durante todo o processo de tessitura destes escritos, continuamos a busca por estudos recentes que abordam as juventudes rurais e dialogam com nosso escopo de pesquisa.

No processo de constituição dos estudos de revisão, selecionamos cinco obras (Apêndice D) que trazem estudos do tipo estado da arte/estado do conhecimento sobre as juventudes e/ou juventudes rurais e compreendem parte do período por nós delimitado (Sposito, 2002, 2009; Castro *et al.*, 2009; Weisheimer, 2005; Costa; Moreira, 2018).

Marília Pontes Sposito coordenou a elaboração de dois estados da arte sobre o tema juventude, realizados por pesquisadores de várias instituições de ensino superior. Juntas, essas publicações trazem o mapeamento de teses e dissertações, num período de 26 anos (Sposito, 2002, 2009). Sposito (2002) realça que delimitar estudos sobre juventude é uma tarefa complexa, devido à inexistência de um conceito aceito por todos os pesquisadores. Sendo assim, nos estados da arte coordenados por ela, os trabalhos foram analisados, também, a partir das discussões teóricas construídas acerca da juventude.

O primeiro estado da arte compreendeu o período entre os anos de 1980 e 1998 e analisou a produção discente sobre juventude. Dos 8.667 trabalhos identificados em Educação, apenas 387 (4,4%) tratavam dessa temática (Sposito, 2002). O segundo analisou a produção discente sobre juventude entre os anos 1999 e 2006 nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Dos 24.345 trabalhos, 1.427 (5,8%) tratavam dessa temática (Sposito, 2009).

Sposito (2002) admite a existência de outros estudos produzidos sobre juventude, para além das teses e dissertações cobertas pelos estados da arte, mas reconhece que, ainda, “os estudos sobre jovens são pequenos grãos de areia de um deserto em tempestade” (p. 40). Ela problematiza que muitos trabalhos consideram, em suas análises, a transitoriedade na definição da juventude, embora haja uma variação no modo de conceber essa “passagem”. Frente a isso, alerta que essa ideia de transição tem sido criticada sob dois aspectos: um relaciona-se à ideia de indeterminação, em que os jovens estão vivendo uma passagem da infância para a fase adulta; o outro, “incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência

normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises” (p. 9).

Além disso, Sposito (2002) diz que “a produção discente sobre juventude é, também, fortemente influenciada pela centralidade da escola, provocando uma forte adesão ao estudo do jovem a partir de sua condição de aluno” (p. 20). A autora aponta que um dos limites dessa produção reside em considerar apenas a condição de aluno ou estudante do jovem, sem considerar o seu modo efetivo de existência.

Os estados da arte que Sposito coordenou nos permitem concluir que os trabalhos sobre juventude, em termos quantitativos, ainda não ocupam grande relevância em nenhuma das áreas pesquisadas, embora a juventude comece a ser reconhecida como categoria analítica a partir do início dos anos 2000 (Sposito, 2009). Esses balanços da produção acumulada também evidenciaram que grande parte da produção discente sobre juventude se relaciona aos jovens urbanos, revelando pouca expressividade nas relações entre a juventude e o rural.

Segundo Sposito (2009), “a predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais” (p. 24). Nesse interim, a autora também registra que a produção sobre os jovens rurais precisa ser mais explorada e incentivada, pois ela é anunciadora “das múltiplas temporalidades que articulam as relações sociais em nossa sociedade, das imbricadas relações de complementaridade e das tensões existentes entre cidade e campo, muito vezes obscurecidas por uma ótica excessivamente urbana” (p.24).

O livro “Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político”, de Castro *et al.* (2009), aprofunda o entendimento dos processos de constituição da juventude rural como categoria de análise no debate acadêmico, por meio do levantamento de livros, teses, dissertações, monografias, artigos, resumos em revistas e congressos acadêmico-científicos, capítulos de livros e relatórios de pesquisas nacionais. Nessa publicação, as autoras consideraram as abordagens indiretas da juventude rural, pelo fato de elas estabelecerem um paralelo com as temáticas em que a juventude tem sido associada.

Ao catalogar a produção sobre juventudes rurais no Brasil, as autoras (Castro *et al.*, 2009) conseguiram localizar 197 trabalhos, produzidos entre os anos de 1960 e 2007. Mais de 70% dessa produção foi concebida na área de ciências humanas, com destaque para o campo da educação – pioneiro nessa temática, que ainda continua presente e reúne o maior número de trabalhos. Segundo elas, até o ano de 1999 a produção sobre o tema foi pouco expressiva, não ultrapassando a média de um trabalho por ano, mas, a partir dos anos 2000 até 2007, o

crescimento dessa produção chegou a média de 22 trabalhos por ano. Do total de publicações encontradas, 93 são artigos, capítulos de livros, relatórios de pesquisa e resumos em anais; 89 são teses, dissertações e monografias e; 15 são livros. Dentre essa produção acadêmica, as dissertações e os artigos têm maior expressividade, em termos quantitativos. Já as teses e os livros aparecem em menor número.

Castro *et al.* (2009) expõem que, a partir dos anos 1990, os estudos sobre juventude se tornaram mais expressivos no Brasil, com trabalhos que abordam a concepção de juventude como a transição entre a adolescência e a adultez, a partir de recortes etários, enfatizando as relações de hierarquia social e poder. Concordamos com essas autoras no sentido de que a “transitoriedade nas percepções sobre juventude transfere, para aqueles assim identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados” (p. 43). Por isso, preterimos concepções que consideram o jovem como um “vir a ser”, que não é criança, mas também não é adulto.

Muitos trabalhos que discutem juventudes, de acordo com Castro *et al.* (2009), partem de uma categoria genérica, como se houvesse um consenso sobre quem são os jovens, homogeneizando essa categoria. Nessa direção, defendemos que as juventudes precisam ser reconhecidas no plural, pois existem formas individuais de vivê-las dentro de um mesmo tempo histórico. Há diversidade de juventudes que produzem identidades e experiências, bem como performam distintas culturas e realidades socioeconômicas, dentre outros aspectos que atenuam as diferenças e a diversidade nos modos de ser jovem, sinalizando para múltiplas juventudes. Portanto, o que temos são juventudes e juventudes rurais, pois cada contexto de cada campo, bem como cada vivência, tem suas especificidades, contribuindo de maneira única para a produção de conhecimento.

O levantamento de Castro *et al.* (2009) indica que as primeiras pesquisas sobre juventudes rurais no Brasil começam a aparecer na década de 1960 – última década em que a população do campo superava a população da cidade em quantidade – quando o movimento de êxodo rural era bem intenso. Elas relatam que, por muito tempo, essa temática teve pouca visibilidade no debate acadêmico e, só recentemente, a partir dos anos 2000, foi reconhecida como objeto de estudo. Segundo essas autoras, embora a juventude rural já se constitua como um objeto de estudo e seja percebida como categoria social, é pouco investigada como categoria política e “é ainda uma categoria analítica em construção, cujos contornos são pouco delineados, defrontando-se com a dupla dificuldade nas definições tanto de ‘juventude’ como

de ‘rural’, ou seja, a polêmica sobre as categorias sociais e as representações sobre elas construídas” (p. 40).

Castro *et al.* (2009) externalizam que muitas pesquisas estão relacionadas ao êxodo rural e à migração, apontando a necessidade de entender os fatores que estimulam o egresso dos jovens do campo e de compreender como esses jovens elaboram suas representações sobre o rural e o urbano. Elas também destacam que há uma carência de trabalhos que discutem as juventudes a partir de suas expressões culturais e de sociabilidade e que “o viés urbano continua sendo o principal referencial que norteia as pesquisas e que elege, conseqüentemente, duas principais problemáticas associadas aos jovens rurais: a reprodução da **agricultura familiar** e **camponesa** e os processos migratórios” (p. 60, grifos das autoras).

Na concepção de Castro *et al.* (2009), os jovens rurais vivem um duplo enquadramento: quando estão no meio urbano, sofrem com imagens pejorativas associadas ao rural como lugar do atraso; quando estão no meio rural, são deslegitimados pelos adultos por serem muito urbanos. Elas escrevem que o “jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja, uma categoria percebida como inferior nas relações de hierarquia estabelecidas na família, bem como na sociedade” (p. 39), mas, contraditoriamente, é valorizada nos discursos associados a renovação, ao futuro e a transformação social.

A análise dos trabalhos sobre a juventude rural, feita por Castro *et al.* (2009), revelou que esse campo de estudos está em processo de expansão, passando por uma ressignificação e consolidação no meio acadêmico. Assim, nós, estudiosos das juventudes que produzem territorialidades nos espaços rurais, somos corresponsáveis pela consolidação e manutenção desse campo de estudos.

A publicação “Juventudes rurais: mapa de estudos recentes”, de Nilson Weisheimer (2005), foi uma resposta à sugestão de realizar um balanço do debate acadêmico sobre a juventude rural no país. Essa proposta, feita pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (Nead), durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visava à construção de um conhecimento crítico acerca dos jovens rurais no Brasil, a fim de orientar a formulação de políticas públicas e ações específicas para essa parcela da população, incluindo-a nos projetos de desenvolvimento agrário e rural (Weisheimer, 2005).

Em sua obra, Weisheimer (2005) mapeia e discute a produção acadêmica brasileira sobre juventude rural no período de 1990 a 2004, identificando 50 estudos produzidos por aproximadamente 36 pesquisadores, sendo, em ordem decrescente de ocorrência: 27 artigos, 18 dissertações, 3 livros e 2 teses. Ele aponta que o volume de publicações acerca dos jovens rurais

era pouco expressivo, embora esse campo de investigação já demonstrasse uma tendência de consolidação, sobretudo a partir dos anos 2000, já que 86% dos trabalhos foram divulgados entre os anos de 2001 e 2004.

Os estudos mapeados por Weisheimer (2005) se encontram divididos em nove áreas de concentração, que correspondem às áreas de formação e aos cursos de pós-graduação dos pesquisadores: administração, antropologia, ciências florestais, comunicação, desenvolvimento agrário, economia, educação, extensão rural, serviço social e sociologia. Dessas, destacamos a sociologia com 15 estudos, a antropologia, com 7 e o desenvolvimento agrário, a educação e extensão rural, todas com 6 estudos cada.

Dentre o universo de estudos encontrados, Weisheimer (2005) identifica cinco abordagens utilizadas para definir conceitualmente as juventudes rurais. São elas: a) Juventude como faixa etária, em que o critério de idade dos sujeitos entrevistados é utilizado com base “em indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais para definir os limites de quem é ou não considerado jovem” (p. 20); b) Juventude como período de transição ou ciclo de vida; c) Juventude a partir do enfoque nas gerações, pautado na transmissão e adaptação da herança cultural pelos jovens; d) Juventude como cultura ou modo de vida, em que os jovens são tidos como uma expressão da cultura de massas, estão ligados à sociedade do consumo e apresentam modos próprios de se vestir, falar, ouvir músicas, praticar esportes. Nessa abordagem, os jovens rurais são resultado do processo de modernização do campo; e) Juventude como representação social e autorrepresentação, em que a condição juvenil é entendida como parte da hierarquia social presente nas representações sociais que, por sua vez, “remetem à ideia de que a juventude é um processo transitório que marca a passagem de uma condição social da dependência plena na infância a outra, de plena independência na idade adulta (p. 24)”.

No que tange ao uso de diferentes abordagens sobre juventude, Weisheimer (2005) identificou três grupos de pesquisadores: a) aqueles que se apropriam de uma abordagem; b) os que combinam diferentes abordagens; c) e os que não externalizam um entendimento sobre o que é juventude, tratando o termo como se ele pudesse ser compreendido sem qualquer explicação.

Dentre as publicações mapeadas, Weisheimer (2005) identificou 14 maneiras diferentes de os autores se referirem aos jovens rurais como objeto de estudo. Ele as agrupou por similaridade nestas duas categorias: a) geográfica – residencial e b) socialização – ocupacional. A primeira abriga expressões como jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão,

juventude rural, dentre outras. Já a segunda, contempla expressões como jovens agricultores, jovens sem-terra, jovens assentados, jovens estudantes rurais dentre outras.

Weisheimer (2005) também apontou “a falta de consenso quanto à noção de ‘juventude’ utilizada nas pesquisas analisadas, expressa na grande variedade de recortes analíticos e definições conceituais, mesmo quando todas tratam dos jovens que vivem no meio rural (p. 27)”. O autor não encontrou muitos consensos entre os trabalhos analisados, mas identificou algumas questões recorrentes acerca do entendimento do papel dos jovens para o desenvolvimento do espaço rural; dentre essas questões, está a sucessão familiar no campo para continuidade da agricultura. Ele sinaliza que os estudos analisados indicam a “necessidade de desenvolvimento de políticas públicas específicas para os jovens rurais, entre as quais se destaca a pertinência de um projeto educacional que valorize o rural e prepare os jovens a se desenvolverem como agricultores (p. 27)”.

Os diferentes trabalhos expõem, de forma recorrente, debates sobre como as juventudes se relacionam com o processo de modernização do campo, mas, em muitos desses, a juventude não é problematizada como uma construção social em disputa. Embora as pesquisas apresentem diversas experiências vividas pelas juventudes, em muitas delas, os jovens são tratados numa perspectiva homogênea, ou seja, mesmo vivendo em diferentes espaços sociais agrários, eles são enquadrados na categoria genérica juventude rural, que se fundamenta na dicotomia rural e urbano (Weisheimer, 2005).

Weisheimer (2005) constatou que a migração e a invisibilidade são os dois fatores mais recorrentes nos estudos analisados. No ponto de vista dele, não há, entre os trabalhos sobre juventudes rurais, uma matriz analítica que seja comum aos pesquisadores. Diante disso, problematiza: “Devemos perguntar-nos ainda se é possível ou desejável uma matriz analítica capaz de dar conta da diversidade de processos sociais que configuram as diferentes juventudes rurais (p. 28)”.

A principal lacuna encontrada nos trabalhos sobre juventudes rurais é a limitação das pesquisas aos contextos locais, de acordo com Weisheimer (2005). Frente a isso, o autor utiliza a argumentação de que sem parâmetros de comparação dos processos sociais que afetam os jovens no Brasil, “ficamos presos às especificidades dos contextos locais em detrimento dos aspectos globais e históricos que afetam as diversas expressões juvenis dos espaços agrários (p. 29)”. Ele também registra que diferentes pesquisas são motivadas pela “convicção de que nenhum processo de transformação social ocorre sem envolver efetivamente a participação da juventude. Isso faz dos jovens rurais atores fundamentais para entendermos as dinâmicas dos processos sociais agrários (p. 29)”, já que as juventudes, mais que beneficiárias da

transformação social, são agentes que podem impulsionar mudanças em direção a uma sociedade mais justa, equânime e sustentável.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Costa e Moreira (2018) produziram um estado da arte com o mapeamento da produção acadêmica sobre juventude rural entre 2006 e 2016, abrangendo onze anos de pesquisa sobre a temática. As autoras pesquisaram toda a produção acumulada sobre a temática em teses, dissertações e artigos científicos, sem a delimitação de áreas de conhecimento.

Costa e Moreira (2018) também indicam que os jovens rurais têm sido invisibilizados nas pesquisas acadêmicas, dado que a produção discente sobre as juventudes no Brasil apresenta um caráter essencialmente urbano, haja vista que, num universo 4.072 trabalhos de pós-graduação sobre juventudes, apenas 183 teses e dissertações abordaram as juventudes rurais. Essas autoras apontam que há uma tentativa de universalizar a juventude por meio da definição de faixa etária, tomando como referência o ordenamento jurídico brasileiro e definições de âmbito internacional, embora muitas pesquisas demonstrem alargamento da compreensão de juventude para além de idades limítrofes.

Um ponto de atenção das autoras é o alcance dessa produção sobre juventudes rurais. Segundo Costa e Moreira (2018), do total de 26 artigos encontrados, apenas oito são desdobramento de pesquisas de pós-graduação, sinalizando que a maior parte da produção realizada nesse âmbito não foi publicada em periódicos científicos, ou seja, pode não ter ganhado o devido alcance, já que poucas pessoas leem teses e dissertações na íntegra.

Assim como Castro *et al.* (2009), Costa e Moreira (2018) confirmam o caráter multidisciplinar das pesquisas. Elas registram que o volume de produções sobre juventudes rurais se concentra em três grandes áreas: a) Ciências Humanas, com destaque para a Educação; b) Ciências Agrárias; c) e Ciências Sociais Aplicadas. A partir de suas análises, apontam a necessidade de políticas públicas que sejam específicas para os jovens rurais, elaboradas a partir da realidade em que eles vivem.

Igualmente a Weisheimer (2005), Costa e Moreira (2018) constataram que muitas pesquisas de mestrado não continuaram no doutorado, assinalando uma ruptura entre esses dois segmentos, já que a maior parte dos estudos sobre juventudes rurais eram dissertações. Assim como esse autor, as autoras também evidenciaram uma variação na maneira como os jovens rurais são adjetivados. Segundo elas, dentre as várias terminologias utilizadas para se referir a esses jovens, há uma predominância do termo rural, que aparece em 45% dos trabalhos.

Costa e Moreira (2018) anunciam que houve um aumento da produção discente sobre a temática nos últimos anos cobertos pelo estudo. Isso, na visão delas, demonstra um maior interesse da academia pela temática. Outro ponto destacado por elas é que, em 80% dos estudos, os jovens foram incluídos como sujeitos da pesquisa e foram os principais interlocutores. Esse fato é muito importante, pois mostra que os pesquisadores estão privilegiando pesquisas não só sobre os jovens, mas com eles.

Os estudos de revisão sobre juventudes rurais nos revelam que alguns pesquisadores as tratam como categoria de análise, enquanto outros as reconhecem como objeto, campo de estudo ou, ainda, como temática. Independente da perspectiva teórica adotada, é importante reconhecer que as juventudes não são homogêneas, pois existem formas individuais de vivê-las. Dentro de um mesmo espaço e tempo histórico, encontramos jovens de maneiras distintas, diferindo em relação às experiências e perspectivas deles. Isso reforça a necessidade de tratá-las no plural.

As pesquisas acerca das juventudes vêm se consolidando no meio acadêmico de forma interdisciplinar. Há uma diversidade nos modos de compreender quem são essas juventudes. Isso faz com que encontremos diferentes abordagens e inúmeras definições na construção teórica do termo. Dentre as apropriações utilizadas para conceber as juventudes, preocupa-nos, com maior intensidade, aquelas que tratam desses sujeitos como pessoas em transição, indeterminadas, que vivem no “vir a ser”, ou seja, que não são crianças e não são adultos.

O acumulado da produção acadêmica focaliza mais os jovens urbanos que os rurais, e a discussão acerca das juventudes rurais no Brasil, embora tenha emergido nas últimas décadas, ainda é incipiente. Ampliando um pouco mais esse debate, no próximo tópico revisitamos trabalhos que interrelacionam juventudes rurais, territorialidades e Educação do Campo, temáticas que são caras para o nosso estudo.

## 2.2 JUVENTUDES RURAIS, TERRITORIALIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO ANDA ESSE DIÁLOGO?

As juventudes rurais estão interligadas aos territórios por meio de aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais, dentre outros. Os territórios, por sua vez, são basilares na formação da identidade territorial dessas juventudes, ao passo que influenciam práticas cotidianas, reverberando na produção de territorialidades. A Educação do Campo, nessa direção, constitui-se em um importante meio de empoderamento dessas juventudes, pois ela está intrinsecamente ligada à realidade das comunidades rurais, bem como à produção de

territorialidades nesses espaços. Ela respeita, considera e valoriza as particularidades locais, bem como fomenta a participação ativa da comunidade na escola, contribuindo para a valorização do território.

Diante disso, questionamos: o que tem sido produzido na pós-graduação brasileira sobre juventudes rurais, territorialidades e Educação do Campo? Para responder essa indagação, realizamos um levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado que dialogam sobre essas temáticas. Preferimos buscar trabalhos dessas tipologias na expectativa de esses estudos comunicarem resultados finais de pesquisa, trazerem um delineamento metodológico mais amplo e detalhado e apresentarem um estudo de revisão mais aprofundado do que outros tipos de textos, como monografias, artigos e anais de eventos, por exemplo. Acreditamos que os programas de pós-graduação, embora não congreguem a totalidade de estudos sobre uma temática, são, certamente, um *locus* privilegiado para investigar por onde caminham as discussões sobre determinado campo de estudo.

Delimitamos, como marcador temporal, o período compreendido entre os anos de 2014 e 2023. Esse ano de início foi estabelecido pelo fato de ser a partir dele que a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que 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), entrou em vigor (Brasil, 2013). Já 2023, foi escolhido como delimitador final do período por ser o ano em que antecede a nossa pesquisa de campo com as juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, bem como por ser o ano que antecede a defesa desta tese.

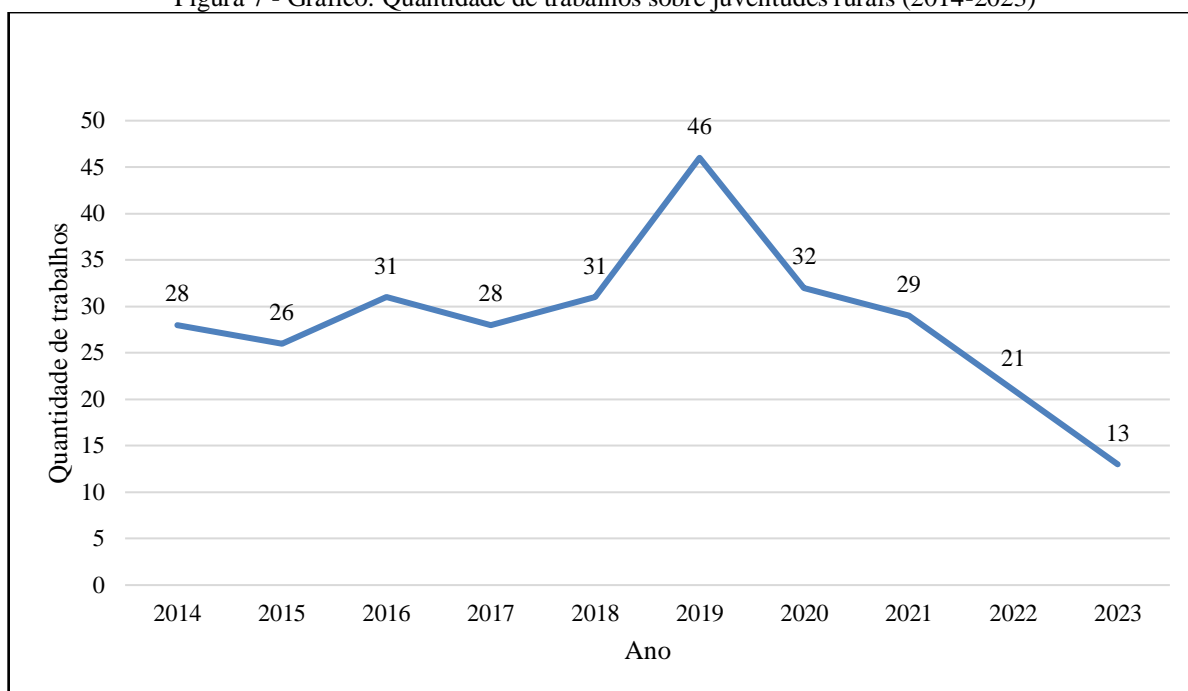
Optamos por realizar a busca pelas teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Escolhemos a BDTD pois ela, a partir de parcerias com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, reúne informações sobre teses e dissertações defendidas no país e direciona o pesquisador ao local onde o arquivo que traz o estudo está armazenado.

Em relação à definição dos descritores de pesquisa e dos operadores booleanos, fizemos vários testes no intuito de não deixar escapar, dos mecanismos de busca, trabalhos que pudessem ser úteis para o contexto do nosso estudo. Inicialmente, tentamos inserir os descritores “territorialidade” e “Educação do Campo”, bem como suas variações, associados ao descritor “juventudes rurais” e suas variações, mas constatamos que muitos trabalhos não eram recuperados dessa forma. Então, definimos a busca com os seguintes descritores controlados e operadores booleanos: “juventude rural” OR “juventudes rurais” OR “juventude camponesa” OR “juventudes camponesas” OR “juventude do campo” OR “juventudes do campo” OR “jovem rural” OR “jovens rurais” OR “jovem do campo” OR “jovens do campo” OR “jovem

camponês” OR “jovens camponeses” OR “jovem campesino” OR “jovens campesinos” OR “juventude campesina” OR “juventudes campesinas”.

Essa busca pela BDTD apontou 317 resultados brutos a partir dos dados informados nos campos de refinamento de pesquisa da própria Biblioteca. No processo de garimpagem desses resultados, considerando que encontramos 32 trabalhos repetidos, apuramos 285 trabalhos defendidos entre 2014 e 2023, conforme podemos observar no gráfico que segue (Figura 7).

Figura 7 - Gráfico: Quantidade de trabalhos sobre juventudes rurais (2014-2023)



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Elaboração: o autor.

Desse total de trabalhos apurados, identificamos 65 teses ( $\cong 22,80\%$ ) e 220 dissertações ( $\cong 77,20\%$ ). Essa produção acadêmica está distribuída entre 54 instituições de Ensino Superior que, em sua maioria, são universidades públicas. Nesse interim, quanto à quantidade de trabalhos por instituição, destacamos 11 universidades que, juntas, concentram quase a metade das pesquisas sobre juventudes rurais, conforme podemos observar no Quadro 2. Esses trabalhos perpassam as mais diversas áreas do conhecimento; entretanto, há um destaque quantitativo para a Educação, a Geografia, a Agronomia e a Extensão Rural.

Quadro 2 - Prevalência de trabalhos sobre juventudes rurais entre as instituições de ensino superior (2014-2023)

Instituição de ensino superior	Qtd de trabalhos	Total e %
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	50	142 trabalhos ≅49,82%
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	20	
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)	17	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	15	
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	7	
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	7	
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	6	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	5	
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	5	
Universidade de São Paulo (USP)	5	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	5	
Outras 43 instituições	Varia de 1 a 4 trabalhos por instituição	143 trabalhos ≅50,18%

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Organização: o autor.

Mapeamos apenas dois autores que desenvolveram no doutorado uma continuação da pesquisa de mestrado. Também constatamos uma predominância de dissertações em relação às teses. Isso, entretanto é insuficiente para afirmar que haja uma tendência de descontinuidade das pesquisas sobre juventudes rurais no doutorado. Nesse contexto, precisamos considerar que muitas instituições de Ensino Superior ainda não ofertam o curso de doutorado em seus programas de pós-graduação, ou começaram a ofertá-lo recentemente. Essas pistas que, por ora, não cabem na dimensão desta tese, poderão ser confirmadas ou refutadas em estudos futuros.

Fizemos uma análise do título, das palavras-chave e do resumo de todos os trabalhos encontrados com o objetivo de verificar quais estudos trazem discussões acerca das territorialidades e da Educação do Campo. Nessa tarefa, descartamos todos os que utilizaram os jovens apenas como sujeitos da pesquisa, sem estudar esse público/essa categoria com fundamentação teórica. A partir disso, considerando as especificidades do nosso estudo, selecionamos sete trabalhos que dialogam mais diretamente com o nosso escopo de pesquisa. Os dados estão agrupados no Quadro 3.

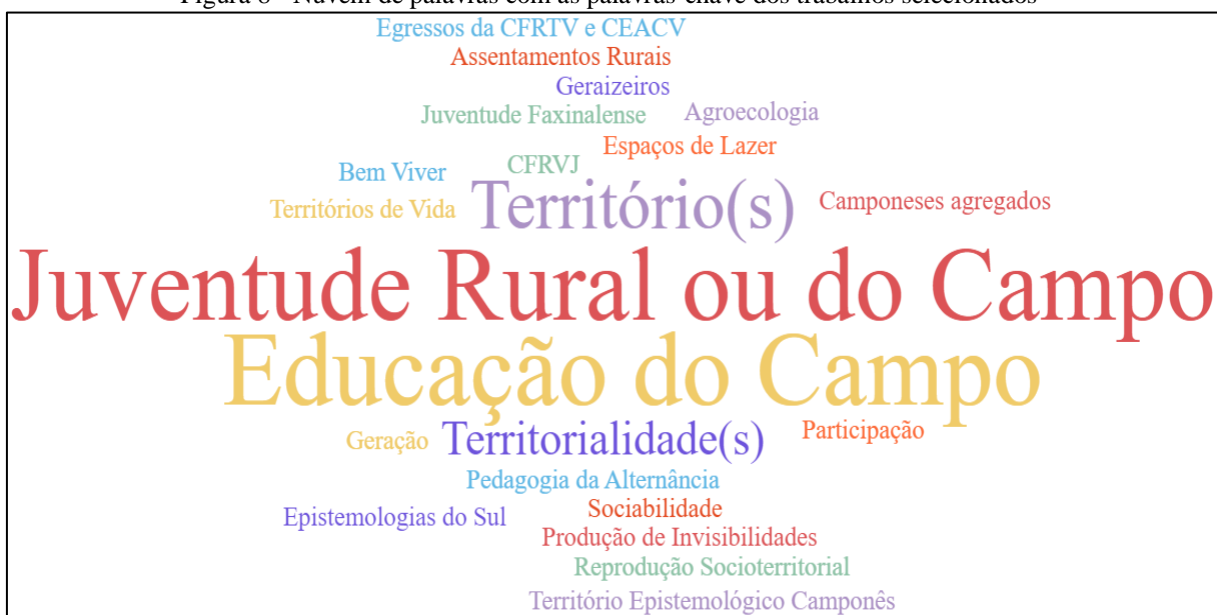
Quadro 3 - Trabalhos selecionados

<b>Título e (Tipologia e Ano)</b>	<b>Palavras-Chaves</b>	<b>Autor/ Orientador</b>	<b>Programa e Universidade</b>
Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território (Dissertação, 2014)	CFRVJ; Juventude Rural/do Campo; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Território	Angelita Zimmermann / Ane Carine Meurer	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Juventude rural de Laranjeiras do Sul: espaços de lazer, sociabilidade e territorialização (Dissertação, 2014)	Juventude Rural; Espaços de Lazer; Sociabilidade; Território	Claudete Kuhn / Karla Rosário Brumes	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
Territorialidades da juventude faxinalense: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver (Tese, 2015)	Territorialidades; Juventude Faxinalense; Produção de Invisibilidades; Territórios de Vida; Bem Viver	Willian Simões / Jorge R. Montenegro Gómez	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sonhos e memórias de re-existências no campo: juventudes e territorialidades no Assentamento Primeiro de Junho (Dissertação, 2017)	Educação do Campo; Juventude do Campo; Agroecologia	Roberta Brangioni Fontes / Maria Izabel Vieira Botelho	Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos (Dissertação, 2017)	Juventude do Campo; Educação do Campo; Geraizeiros; Participação	Elis Medrado Viana / Isabel Brito	Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)
Construindo uma nova geração camponesa: estratégias de resistência e reprodução socioterritorial do campesinato em assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema (Tese, 2019)	Assentamentos Rurais; Reprodução Socioterritorial; Camponeses agregados; Geração; Território	Ana Lúcia Teixeira Tabuti / Carlos Alberto Feliciano	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
“A gente tem muito pra contar!” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal (Tese, 2019)	Egressos da CFRTV e CEACV; Educação do Campo; Território Epistemológico Camponês; Epistemologias do Sul	Angelita Zimmermann Ane Carine Meurer	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Organização: o autor.

Ao analisar a materialidade dos estudos selecionados, organizamos as palavras-chaves desses trabalhos em uma nuvem de palavras, conforme podemos observar na Figura 8. Nosso objetivo com essa representação visual não foi apontar tendências, mas facilitar a visualização dos assuntos apontados pelas pessoas autoras como palavras-chaves.

Figura 8 - Nuvem de palavras com as palavras-chave dos trabalhos selecionados



Fonte: Palavras-chaves dos trabalhos selecionados. Elaboração: o autor, por meio do Infogram.

Em relação às metodologias empregadas, pudemos constatar que em todos os trabalhos o pesquisador participou ativamente do contexto pesquisado. No que se refere à história oral, que foi escolhida por nós como metodologia do nosso trabalho, somente dois autores fizeram essa opção metodológica (Kuhn, 2014; Silva, 2019), conforme podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Metodologias empregadas nas teses e dissertações selecionadas

Trabalhos	Metodologia empregada
KUHN, Claudete (2014)	Observação participante; história oral e técnica de entrevistas; grupos focais.
ZIMMERMANN, Angelita (2014)	Observação participante.
SIMÕES, Willian (2015)	Pesquisa participante.
FONTES, Roberta Brangioni (2017)	Pesquisa-ação participativa.
VIANA, Elis Medrado (2017)	Observações; visitas de campo; questionários; entrevistas.
SILVA, Luana Patricia Costa (2019)	Pesquisa participante; observação participante; história oral.
ZIMMERMANN, Angelita (2019)	Entrevistas; vivências; observações.

Fonte: Teses e dissertações analisadas. Organização: o autor.

A leitura desses trabalhos nos possibilitou verificar que há uma similaridade na escolha dos autores utilizados para discutir as juventudes rurais, os territórios e as territorialidades e a Educação do Campo, conforme podemos observar no Quadro 5. Nessa organização, reconhecemos que nem todas as referências citadas constituem referencial teórico em si. Nosso objetivo não foi fazer esse mapeamento, mas perceber a recorrência e os usos dos autores nos trabalhos. Isso nos ajudou a construir nosso quadro teórico.

Quadro 5 - Referenciais teóricos com discussões nas temáticas de nossa tese e evidenciados nas dissertações e teses selecionadas

<b>KUHN, Claudete (2014)</b>
<b>Territórios e Territorialidades:</b> HAESBAERT, Rogério; RAFFESTIN, Claude; SACK, Robert; SANTOS, Milton; SAQUET, Marco Aurélio.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMO, Helena Wendel; ABRAMOVAY, Ricardo; CARNEIRO, Maria José; CARRANO, Paulo César Rodrigues; CASTRO Elisa Guaraná de; DAYRELL, Juarez Tarcísio; SPOSITO, Marília Pontes; WEISHEIMER, Nilson.
<b>ZIMMERMANN, Angelita (2014)</b>
<b>Educação do Campo:</b> ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna; NOSELA, Paolo; RIBEIRO, Marlene.
<b>Territórios e Territorialidades:</b> RAFFESTIN, Claude; SANTOS, Milton; HAESBAERT, Rogério.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMO, Helena Wendel; CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel.
<b>SIMÕES, Willian (2015)</b>
<b>Territórios e Territorialidades:</b> HAESBAERT, Rogério; RAFFESTIN, Claude; SAQUET, Marco Aurélio.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> BOURDIEU, Pierre; CARRANO, Paulo César; CASTRO, Elisa Guaraná de; DAYRELL, Juarez; GROppo, Luís Antônio; SPÓSITO, Marília Pontes; STROPASOLAS, Valmir Luiz; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel; WEISHEIMER, Nilson.
<b>FONTES, Roberta Brangioni (2017)</b>
<b>Territórios e Territorialidades:</b> FERNANDES, Bernardo Mançano; HAESBAERT, Rogério; RAFFESTIN, Claude.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMO, Helena Wendel; ABRAMOVAY, Ricardo; BRUMER, Anita; CASTRO, Elisa Guaraná de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel; WEISHEIMER, Nilson.
<b>VIANA, Elis Medrado (2017)</b>
<b>Educação do Campo:</b> ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna.
<b>Territórios e Territorialidades:</b> FERNANDES, Bernardo Mançano; HAESBAERT, Rogério.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMO, Helena Wendel; ABRAMOVAY, Ricardo; BRUMER, Anita; CARNEIRO, Maria José; CARRANO, Paulo César Rodrigues; CASTRO, Elisa Guaraná de; DAYRELL, Juarez; GROppo, Luís Antonio; SPOSITO, Marília Pontes; STROPASOLAS, Valmir Luiz; WEISHEIMER, Nilson.
<b>SILVA, Luana Patricia Costa (2019)</b>
<b>Educação do Campo:</b> ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernardo Mançano; NOSELA, Paolo.
<b>Territórios e Territorialidades:</b> FERNANDES, Bernardo Mançano; SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMOVAY, Ricardo; CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de; GROppo, Luís Antônio; STROPASOLAS, Valmir Luiz; WEISHEIMER, Nilson.
<b>ZIMMERMANN, Angelita (2019)</b>
<b>Educação do Campo:</b> ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna.
<b>Territórios e Territorialidades:</b> FERNANDES, Bernardo Mançano; HAESBAERT, Rogério; RAFFESTIN, Claude.
<b>Juventudes/Juventudes rurais:</b> ABRAMO, Helena Wendel; CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de; GROppo, Luís Antônio.

Fonte: Teses e dissertações analisadas. Organização: o autor.

Como forma de valorizar as pesquisas selecionadas, fizemos uma síntese dos principais objetivos e resultados encontrados, considerando nossa leitura direcionada para as temáticas da nossa tese. Na sequência, listamos alguns apontamentos que direcionam para onde caminham os estudos.

A pesquisa de Kuhn (2014), por exemplo, teve como sujeitos pessoas que vivenciaram a juventude na década de 1980 e jovens rurais que estavam vivenciando a juventude nos anos de 2012 e 2013, em três comunidades rurais do interior de Laranjeiras do Sul, no Paraná. A autora analisou as transformações ocorridas nos espaços de lazer e sociabilidade da juventude rural desse município, buscando entender como essas modificações engendradas ao longo do tempo se relacionam com a espacialidade, a territorialidade e a construção de identidades dos jovens rurais.

Kuhn (2014) constatou que as transformações de ordem econômica e social, tal como a modernização da agricultura e as mudanças nos espaços de lazer durante a semana, contribuíram para as alterações nos espaços de sociabilidade da juventude rural. Ela evidenciou várias mudanças que influenciaram o modo como os jovens rurais da geração atual produzem suas territorialidades. Segundo a autora, não há mais uma divisão de gênero estabelecida socialmente para frequentar os espaços de lazer e sociabilidade; os jovens conseguiram mais autonomia no que se refere ao controle dos pais; a escola e a universidade passaram a desempenhar um papel central na articulação de redes de sociabilidade e, conseqüentemente, nos espaços de lazer e; as vivências juvenis não são mais limitadas ao meio rural.

As políticas públicas destinadas aos jovens rurais, na visão de Kuhn (2014), precisam ser fortalecidas pelo poder público para que esses jovens tenham condições de viver com qualidade no campo, se assim preferirem. Ela salienta que a criação de espaços culturais e recreativos também pode favorecer a sociabilidade e pondera que o tempo livre, destinado ao lazer, oportuniza que os jovens, na interação com seus pares, falem de si, reflitam sobre a realidade em que vivem, elaborem seus projetos de futuro e construam suas identidades individuais e coletivas.

O estudo de Zimmermann (2014), por sua vez, buscou compreender os elementos formativos presentes no processo histórico de constituição da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, localizada no município de Jaguari, no Rio Grande do Sul. Além disso, a autora se preocupou em discutir os desafios, as possibilidades e os fundamentos da Pedagogia da Alternância vivenciados na *práxis* da Educação do Campo nessa instituição escolar.

Essa Casa Familiar Rural, segundo Zimmermann (2014) tem se constituído em um espaço democrático de produção do conhecimento entre os jovens, as famílias, os monitores, a associação e as entidades que apoiam essa proposta educativa. A organização desse coletivo que forma a Casa supera o domínio do capitalismo, enfrentando-o, num movimento de luta pela terra e pela vida digna no campo, para que os jovens tenham a possibilidade de escolher produzir suas vidas no e do campo, numa caminhada que é contínua e desafiadora. Esse coletivo tem

buscado formas de produção que estejam em consonância com a sustentabilidade ambiental e com uma convivência harmônica com a natureza.

A casa se territorializa em meio ao enfrentamento ao capital e, de acordo com Zimmermann (2014), promove uma educação problematizadora, que faz sentido para a vida e para a realidade dos jovens, possibilitando que eles produzam seus territórios como pessoas libertas e críticas, ou seja, como sujeitos emancipados.

Já a tese de Simões (2015) teve como sujeitos jovens que vivem em Comunidades Tradicionais de Faxinais, localizadas no espaço rural do estado do Paraná. Ao discutir a relação entre juventude e território, o autor defende que os territórios de vida desses jovens são constituídos a partir de territorialidades específicas, da convivência com territorialidades distintas, da produção de invisibilidade e precarização da vida e de tensões internas e conflitos territoriais com diferentes antagonistas.

Ao longo do estudo, Simões (2015) propõe que a juventude investigada precisa ser compreendida como categoria social. Ao constituir suas territorialidades em situação de fronteira, os jovens faxinalenses fazem emergir o que o autor denomina de “Bem Viver”, que é o resultado das relações que esses jovens estabelecem com seus territórios de vida somado aos anseios de uma vida melhor.

Fontes (2017) teve como sujeitos da sua pesquisa de mestrado jovens do Assentamento Primeiro de Junho, de Tumiritinga, Minas Gerais. Ela investigou a relação desses jovens com seu território, buscando compreender que tipo de territorialidade tecem em sua vida cotidiana e como essa territorialidade afeta suas decisões de permanecerem ou saírem do campo. A autora aponta que os jovens matriculados no curso técnico em Agroecologia ou nas licenciaturas em Educação do Campo apresentaram uma territorialidade diferenciada dos outros jovens, pois as vivências proporcionadas por esses cursos fortaleceram a relação com o território e o desejo de permanecer no assentamento.

No mesmo ano, a dissertação de Viana (2017) analisou o papel, o lugar, a trajetória e as transformações da juventude do campo de Rio Pardo de Minas, em Minas Gerais, perante os desafios enfrentados pelos povos e comunidades tradicionais. Além disso, o autor também estudou a inserção dessa juventude em espaços formais e não formais de educação voltados para a campesinidade e investigou os principais obstáculos para a permanência dos jovens em suas comunidades.

De acordo com Viana (2017), muitos jovens desse município mineiro estão integrados à Educação do Campo. Para cursarem a Educação Básica, buscam a Escola Família Agrícola Nova Esperança, situada no município de Taiobeiras. Para estudarem no Ensino Superior,

partem em direção a Uberaba, Viçosa, Belo Horizonte e Diamantina em busca dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Convém ressaltar que a Educação do Campo é um dos meios encontrados por essa juventude para enfrentar a marginalização das comunidades camponesas e contribuir para a emancipação da classe trabalhadora.

Silva (2019) analisou as possibilidades construídas pelas juventudes do Território da Borborema, a partir da participação desses sujeitos no Curso de Residência Agrária, ofertado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). A autora defendeu a tese de que esses jovens constroem e consolidam possibilidades junto a seus espaços e dinâmicas e que isso se fortalece com a participação de parte desses jovens nesse curso. Ela tratou do território como construtor de identidades, tanto no âmbito espacial quanto no simbólico e mostrou que as territorialidades construídas/vivenciadas pelas juventudes do Território da Borborema se relacionam às práticas e vivências agroecológicas.

Já a tese de Zimmermann (2019) buscou analisar e compreender a relação entre a (re)produção da vida dos camponeses, egressos de duas escolas que têm a Pedagogia da Alternância como proposta educativa, uma do Brasil e outra de Portugal, tornando visíveis e credíveis as experiências interculturais desses territórios epistemológicos. A pesquisa mostrou que há uma estreita relação entre formação e territorialização dos jovens no campo.

Os estudos selecionados nos apontam que há uma interconexão na relação entre juventudes rurais, territorialidades e Educação do Campo. As juventudes rurais, demasiadas vezes, aparecem nas pesquisas como tendo uma forte ligação com a identidade socioterritorial. Suas vivências, experiências e formas de viver estão intimamente ligadas ao contexto geográfico e cultural de suas comunidades. As pesquisas sugerem que as juventudes rurais têm potencial para participar ativamente da vida comunitária, engajando-se nas lutas coletivas.

A valorização da identidade cultural local, por parte das juventudes, foi observada nesses estudos. Essa constatação, entretanto, é insuficiente para afirmarmos que isso se trata de uma tendência dos jovens rurais brasileiros, mesmo porque sabemos que as juventudes não são homogêneas, como também não são homogêneos os modos de vivê-la, sinalizando para múltiplas juventudes rurais no Brasil, produzindo territorialidades específicas.

A Educação do Campo, nos quatro estudos que abordaram essa temática (Zimmermann, 2014, 2019; Viana, 2017; Silva, 2019), apareceu de forma integrada ao contexto territorial e à realidade local. Ela foi destacada como um importante instrumento para a transformação da realidade, por meio do empoderamento das juventudes, contribuindo para que elas estejam melhor preparadas para enfrentar os desafios diários específicos da vida no campo. Também foi evidenciada a necessidade da criação de políticas públicas efetivas que entendam e atendam

as características específicas das juventudes rurais de cada território, que venham ao encontro dos anseios dessa categoria social, considerando os diversos modos de ser jovem (Kuhn, 2014).

Afunilando um pouco mais os nossos estudos de revisão, no próximo tópico arquitetamos um levantamento da produção acumulada acerca dos CEIERS nos programas de pós-graduação do Brasil. Essa tarefa foi desempenhada a partir de uma dupla finalidade: conhecer o que se tem produzido sobre os CEIERS e perceber como essa produção dialoga com a temática das juventudes rurais.

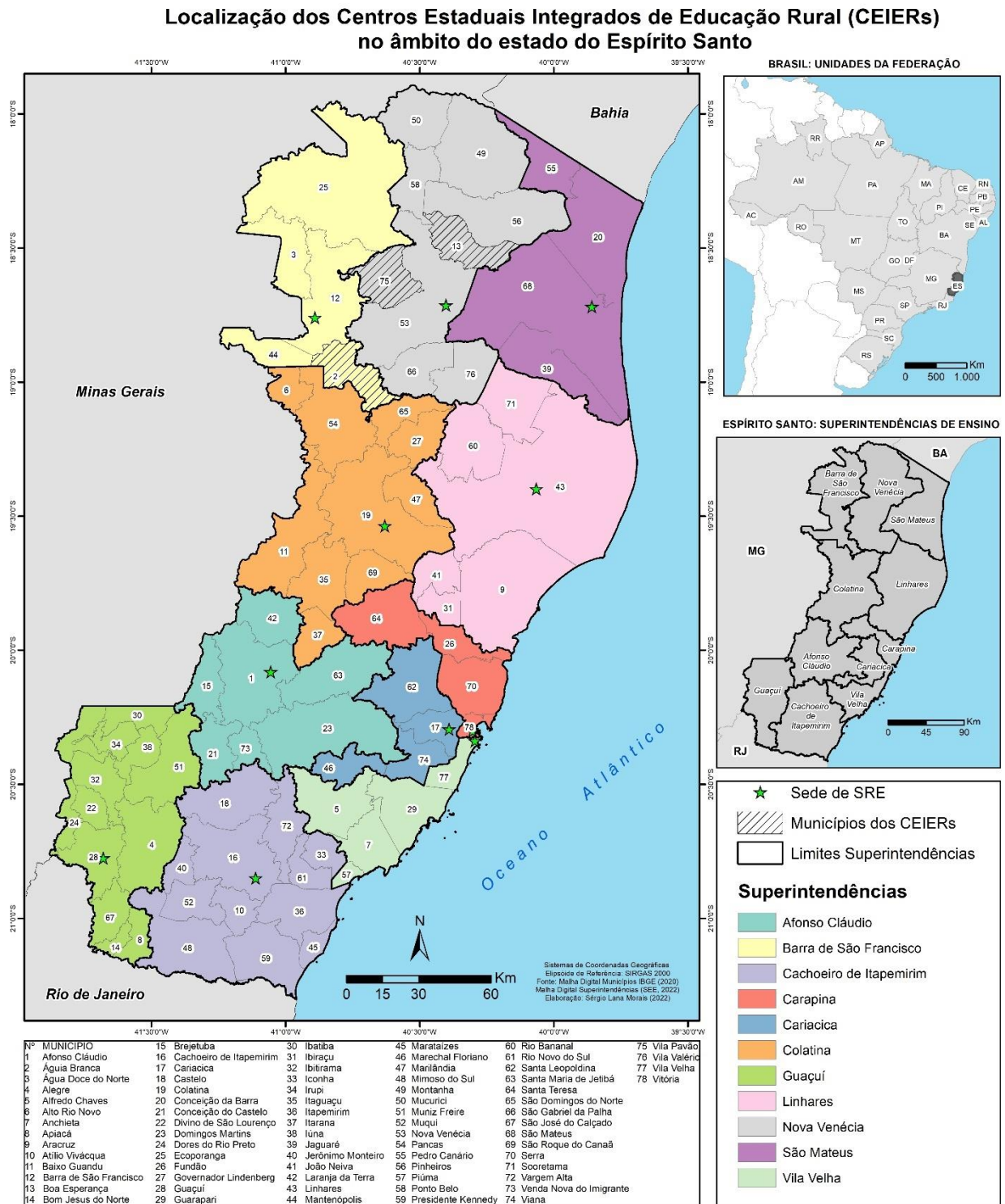
### 2.3 CEIERS: O QUE OS TRABALHOS MAPEADOS NOS REVELAM?

O CEIER de Boa Esperança foi fundado em 1982, já os CEIERS de Águia Branca e de Vila Pavão iniciaram suas atividades em 1983. Há quatro décadas, essas instituições escolares ocupam uma importante posição histórica, política e social no nordeste/noroeste do Espírito Santo, desempenhando a função social de escolarização, oportunizando um ensino voltado para a realidade agrícola. Os CEIERS desenvolvem um trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo e são um marco dessa modalidade no território capixaba<sup>7</sup>. Eles estão localizados nos municípios hachurados no mapa a seguir (Figura 9).

---

<sup>7</sup> Capixaba tem origem etimológica na língua indígena tupi, na qual *Kapixaba* significa “terra de plantação”. Os indígenas que viviam no estado do Espírito Santo chamavam suas plantações de capixaba. Com o tempo, esse nome passou a denominar todos os habitantes do estado. Logo, capixaba é o adjetivo pátrio do Espírito Santo.

Figura 9 - Mapa: Localização dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) no âmbito do estado do Espírito Santo



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Elaboração: Sérgio Lana Morais (2022).

Nesse mapa, observamos que os 78 municípios capixabas estão agrupados em 11 Superintendências Regionais de Educação (SREs), conforme proposto pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu). As SREs jurisdicionam as escolas estaduais dos municípios que estão circunscritos em sua área de abrangência. Sendo assim, os CEIERS de Boa Esperança e

de Vila Pavão<sup>8</sup> estão sob jurisdição da SRE de Nova Venécia e o CEIER de Águia Branca<sup>9</sup> está jurisdicionado à SRE de Barra de São Francisco.

Os CEIERs compõem a diversidade de experiências e formatos de Educação do Campo presentes no território espírito-santense (Foerste, *et al.*, 2023). Como esses centros possuem uma história que se entrecruza, achamos viável investigar a produção brasileira acumulada sobre os três CEIERs, de forma geral. Sendo assim, buscamos por teses e dissertações que tratam dessas instituições escolares como *lócus* e/ou objeto de pesquisa, trazendo alguma discussão com interface pedagógica. À vista disso, efetivamos as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), considerando o título, o resumo e as palavras-chaves na seleção dos trabalhos.

Considerando as limitações encontradas ao buscar os trabalhos, também utilizamos o Google Acadêmico. Em alguns documentos, quando a menção aos centros não apareceu em destaque nos elementos de identificação inicial, pesquisamos por correspondência textual, empregando palavras que remetem às nomenclaturas dessas instituições, e procedemos com uma leitura flutuante desses trabalhos; ou seja, estabelecemos um contato com eles, a fim de nos familiarizarmos e captarmos impressões sobre eles (Bardin, 1977).

Cabe explicar que os anos de 1982 e 2023 foram delimitados como marcadores temporais para as buscas, pelo fato de serem, respectivamente, o ano de criação do primeiro CEIER em Boa Esperança e o ano que antecede a nossa pesquisa de campo.

Selecionamos 20 trabalhos (Apêndice B), sendo 2 teses e 18 dissertações defendidas em programas de pós-graduação destas 5 instituições de ensino superior: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade Vale do Cricaré (FVC) e Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Constatamos que os estudos pioneiros a respeito dos CEIERs foram defendidos no âmbito do PPGE da Ufes (Abreu, 1996; Jesus, 2012; Oliveira, 2013). Já os estudos mais recentes se concentram no PPGEA da UFRRJ (Fernandes, 2015; Cruz, 2017; Furtado, 2017; Soares, 2017; Reis, 2017; Jadejiski, 2019; Brito, 2020; Quiuqui, 2022; Fornazier, 2022; Silva, 2022; Couto, 2022; Oliveira, 2023).

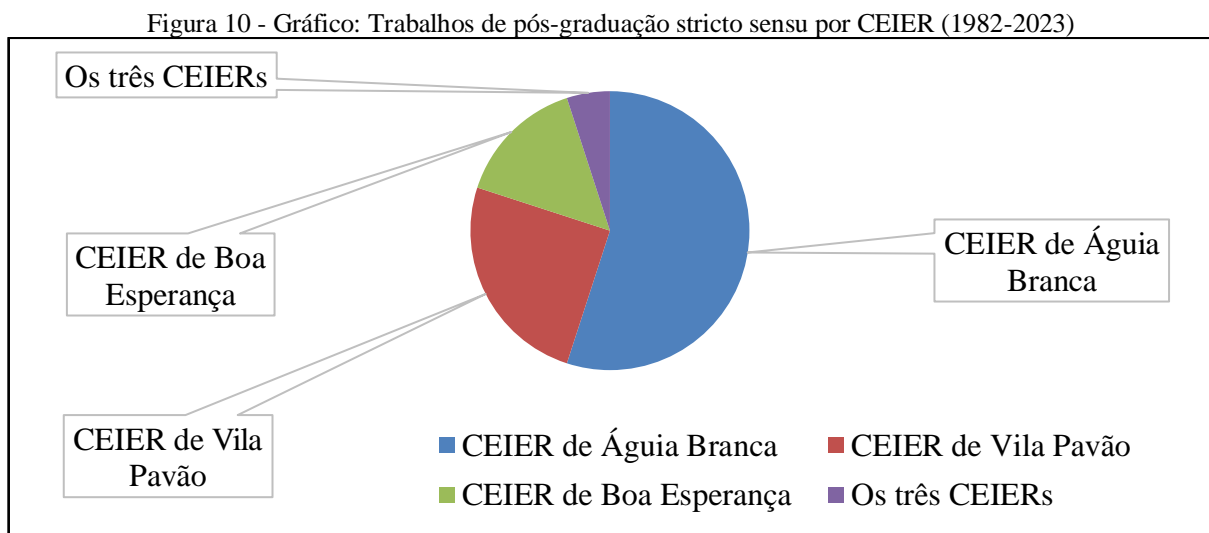
---

<sup>8</sup> Vila Pavão, quando esse Centro foi instituído, em 1983, era um distrito do município de Nova Venécia, tendo sua emancipação político-administrativa somente em 1991, por meio da lei estadual nº 4517, de 16 de janeiro de 1991.

<sup>9</sup> Águia Branca, quando esse Centro foi instituído, em 1983, era um distrito do município de São Gabriel da Palha, tendo sua emancipação político-administrativa somente em 1988, por meio da lei estadual nº 4070, de 11 de maio de 1988.

Além desses pontos focais de concentração dos trabalhos, identificamos: um trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (Alves, 2017); dois na FVC, sendo um no Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (Neto, 2018) e outro no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação (Rocha, 2018); um no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Ifes (Helmer, 2023) e um no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes (Andrade, 2023).

A maioria dos estudos encontrados sobre os CEIERS está relacionada ao contexto do CEIER de Águia Branca, conforme o gráfico a seguir indica (Figura 10):



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT e Google Acadêmico (referência: dezembro/2023). Elaboração: o autor.

Esse levantamento nos ajudou a delinear a arqueologia do nosso objeto de pesquisa, contribuindo para pensarmos os CEIERS numa perspectiva histórica, a partir das culturas, dos territórios e das territorialidades na sua estreita relação com as juventudes rurais. Além disso, constatamos desafios que necessitam ser superados para potencializar o trabalho pedagógico potente que essas escolas desenvolvem na perspectiva da Educação do Campo, como:

a) Ampliação dos investimentos financeiros por parte do poder público, considerando as especificidades de cada CEIER, garantido o pleno funcionamento das Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (Udeps) e da propriedade de cada escola como um todo;

b) Redução da rotatividade anual dos professores, por meio da realização de concursos públicos específicos, sobretudo para os das ciências agrárias e da área técnica;

- c) Articulação do Currículo do Espírito Santo com os pressupostos educativos/metodológicos da Educação do Campo;
- d) Criação de uma política de formação continuada voltada para a Educação do Campo;
- e) Articulação pedagógica/metodológica entre os três centros;
- f) Organização de um calendário letivo adequado à realidade agrícola e ao cotidiano do campo.

Esses e muitos outros desafios se acumulam, mas também muitas potencialidades são eminentes nos CEIERS:

a) Embora os centros carreguem a nomenclatura “Educação Rural”, que remete a uma educação que reproduz currículos urbanos no campo, criada e mantida para atender aos interesses do capital, eles vêm promovendo uma Educação do Campo, tomando a realidade dos seus sujeitos como ponto de partida para desenvolver o currículo;

b) Há uma sensação coletiva de pertencimento aos CEIERS, que parte tanto dos profissionais engajados como dos estudantes e da comunidade escolar de forma geral, que prezam pela manutenção e continuidade do trabalho desenvolvido por essas escolas;

c) Os centros construíram uma identidade pedagógica peculiar, distinta das demais escolas da rede estadual no Espírito Santo. Cada CEIER tem suas singularidades, mas todos defendem a agroecologia, o trabalho pedagógico a partir dos temas geradores e a participação da comunidade na vida da escola;

d) O trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade movimentam a formação integral preconizada pelos CEIERS em sua *práxis* educativa;

e) As Udeps possuem um caráter de incentivo à pesquisa e possibilitam momentos práticos de vivência da teoria estudada na sala de aula. Nelas, são praticadas várias formas de produção agroecológica, que também podem ser desenvolvidas pelos estudantes em seus cotidianos fora da escola;

f) Os CEIERS desenvolvem um trabalho interdisciplinar de sensibilização ambiental, por meio dos temas geradores<sup>10</sup>, que partem de temáticas ligadas às questões ambientais e favorecem uma compreensão ampla das questões estudadas.

Para situarmos historicamente os CEIERS como instituições que oferecem o ensino técnico, é importante esclarecermos que, inicialmente, esses centros ofertavam apenas os anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, havia uma ruptura metodológica, pois caso os

---

<sup>10</sup> O trabalho pedagógico com os temas geradores, nos CEIERS, aproxima-se das ideias propostas pelo educador Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014).

estudantes quisessem continuar os estudos no Ensino Médio, teriam que se matricular em outras escolas, muitas vezes, desconectadas da realidade do campo.

Atualmente, todos os centros ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: os CEIERs de Vila Pavão e Águia Branca, desde 2008, e o CEIER de Boa Esperança, desde 2012 (Apêndice C), oportunizando que as juventudes rurais atendidas por essas escolas conheçam caminhos e possibilidades para uma relação mais harmônica com a vida no planeta, a partir de um projeto de agricultura que respeita o meio ambiente.

Os estudos sobre os centros ajudam a reforçar que essas escolas realizam um trabalho pedagógico de grande contribuição para as comunidades camponesas atendidas. Cerca de 75 das pesquisas publicadas nessas quatro décadas de existência dos CEIERs foram realizadas por pessoas que têm ou já tiveram vínculos trabalhistas com essas escolas. As publicações ajudam na divulgação do trabalho pedagógico que essas instituições escolares desenvolvem, ampliando a visibilidade de um modelo pedagógico de Educação do Campo que gera muitos resultados positivos, sobretudo no que concerne à formação integral do ser humano.

Algumas teses e dissertações trataram as juventudes rurais como sujeitos da pesquisa, tecendo reflexões importantes sobre esse público (Alves, 2017; Andrade, 2023; Helmer, 2023; Jadejiski, 2019; Oliveira, 2013; Oliveira, 2023; Paixão, 2015). Todavia, essas juventudes como categoria social foram assunto central de discussão apenas na dissertação de Oliveira (2023) intitulada “Dilemas e vivências das jovens educandas rurais do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – Espírito Santo” que, de forma intencional, abordou os dilemas e as vivências de 30 jovens rurais ceierianas.

O estudo de Oliveira (2023) problematiza que o pensamento de gênero está estruturado historicamente, o que faz com que haja distinção entre o trabalho da mulher jovem rural e do homem jovem rural, que vai além da divisão social do trabalho no território. Dentre os resultados desse trabalho, chamou-nos atenção a constatação de que muitas jovens participantes da pesquisa não apresentam motivações para permanência no campo, ou seja, almejam um futuro profissional exercendo atividades não-agrícolas. Segundo o autor, isso se deve à influência de gerações passadas de mulheres que vivenciaram situações de desigualdade de gênero no meio rural.

Outra questão que destacamos no estudo de Oliveira (2023) é a desigualdade de gênero velada que as jovens rurais vivenciam durante o processo formativo, sobretudo no curso técnico. Elas são consideradas inferiores na divisão sexual do trabalho, de forma que as atividades que exigem maior esforço físico são delegadas aos jovens, enquanto as mais leves são direcionadas às jovens, reproduzindo a lógica do mercado de trabalho de que o sexo

masculino é preferencial para exercer a função de técnico agrícola. Julgamos que isso pode reverberar na saída dessas jovens da zona rural para a zona urbana, contribuindo para a evidente masculinização do campo.

Dentro desse contexto de produção acadêmica sobre os CEIERS ressaltamos, também, as contribuições do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que serão apresentadas a seguir.

#### 2.4 OS CEIERS E O GRUPO DE PESQUISA (CNPQ) CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, liderado pelos professores Dr<sup>o</sup> Erineu Foerste e Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste, está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. O coletivo discute questões teóricas e práticas que envolvem a Educação do Campo, aprofundando estudos sobre interculturalidade, campesinato, parcerias, territórios e territorialidades, tensionando inúmeras problemáticas que atravessam os povos camponeses. Além disso, essa instância está alinhada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (Nepeces). O núcleo, regulamentado em maio de 2021, está vinculado ao Centro de Educação da Ufes e “tem por finalidade ampliar, aprofundar, estudar, pesquisar, problematizar e produzir visibilidade das culturas na sua articulação com a Educação do Campo e da Cidade, para fortalecimento da educação, da saúde, das culturas e da diversidade” (Ufes, 2021).

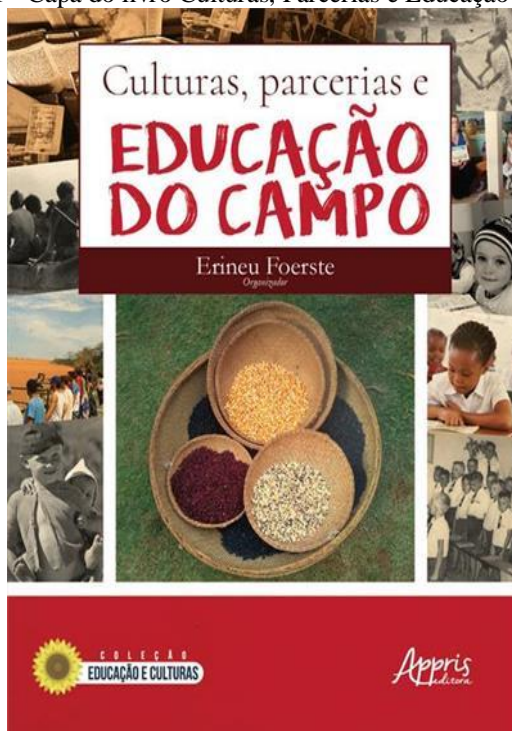
Ao atuar nos pilares ensino, pesquisa e extensão, o Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, do qual fazemos parte, exerce um papel muito importante de fomento à Educação do Campo. Dentre as muitas frentes de trabalho desse coletivo, destacamos a Escola da Terra Capixaba<sup>11</sup> que, com uma dimensão interinstitucional, tem levado formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especialização para muitos docentes que atuam em escolas do campo de vários municípios do Espírito Santo (Oliveira; Jadejiski; Baldotto; Foerste, 2023).

---

<sup>11</sup> Na Ufes, a Escola da Terra Capixaba faz parte do Programa de Educação do Campo e está incorporada ao Departamento de Linguagens, Culturas e Educação do Centro de Educação. Ela se concretizou por meio de uma ação de extensão desenvolvida em parceria com o Ifes, a Sedu, as secretarias de educação dos municípios envolvidos e outros colaboradores.

Parte da produção acadêmica acumulada pelos membros e colaboradores do grupo está sistematizada no livro “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” (Figura 11). O conteúdo da obra amplia discussões provenientes de pesquisas de mestrado e doutorado (Foerste, 2020) e tem sido utilizada para referenciar estudos em Educação do Campo, bem como em outros contextos.

Figura 11 - Capa do livro Culturas, Parcerias e Educação do Campo



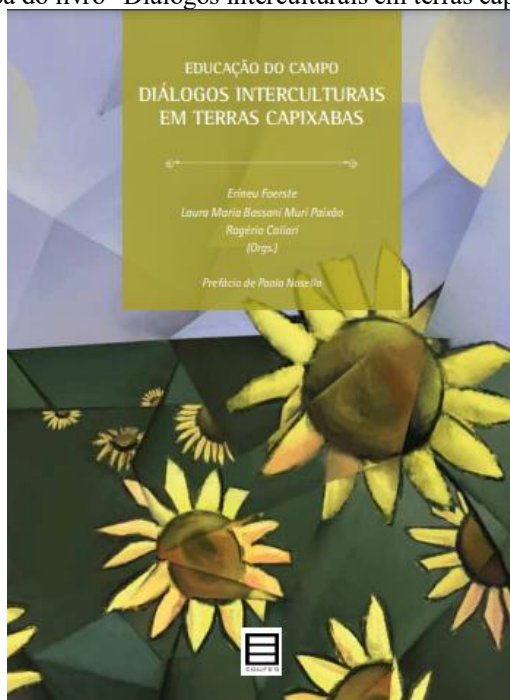
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Em quase 20 anos de existência, o grupo vem construindo uma trajetória de aproximação com os CEIERS. Esse caminho foi aberto no PPGE da Ufes por Abreu (1996), quando ela defendeu a primeira dissertação que trouxe o CEIER como foco de análise, intitulada “Centro Integrado de Educação Rural - CIER: Contribuições e desafios no processo de transformação social”, antes mesmo da constituição do grupo de pesquisa. Posteriormente, Jesus (2012) defendeu a dissertação “A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão/ES” e Oliveira (2013) apresentou a tese “Novas tecnologias e educação do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES”.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Essas três pesquisas estão entre os 20 trabalhos recuperados no estudo de revisão sobre os CEIERS na pós-graduação brasileira desenvolvido no tópico 2.3.

O grupo de pesquisa também vem liderando outras publicações no contexto da Educação do Campo capixaba. A obra “Diálogos interculturais em terras capixabas” (Figura 12) – da coleção “Educação do Campo: diálogos interculturais” – organizada por Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão e Rogério Caliari (2012), por exemplo, apresenta práticas educativas e experiências concretas de Educação do Campo no estado do Espírito Santo, abordando contextos educacionais diversos: Escola Família Agrícola (EFA), Escola de Assentamento, Escolas Comunitárias, Escolas unidocentes, pluridocentes e multisseriadas, Educação Escolar Pomerana, Educação Indígena e Quilombola, incluindo um capítulo sobre o CEIER, intitulado “As práticas pedagógicas no Centro Estadual Integrado de Educação Rural”, escrito por Jesus (2012).

Figura 12 - Capa do livro “Diálogos interculturais em terras capixabas”



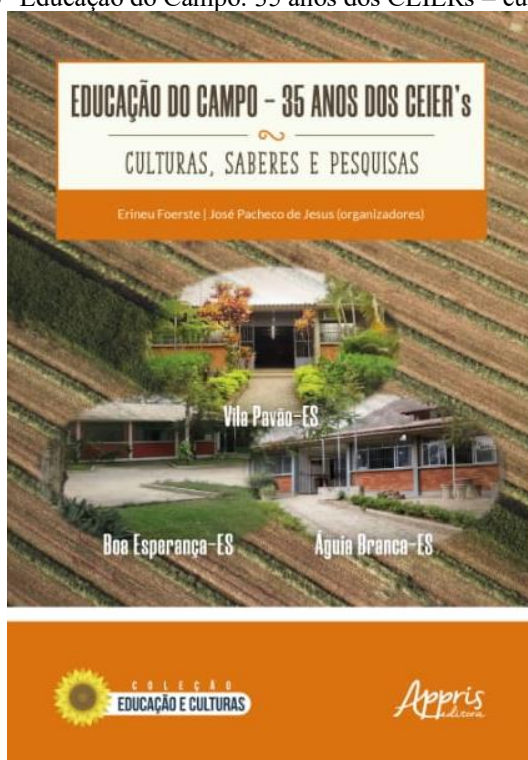
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Ainda sobre a temática, nos dias 27 e 28 de maio do ano de 2016, foi realizado o “Seminário CEIER: 30 anos fazendo história na Educação do Campo”, no município de Nova Venécia/ES, cuja equipe de coordenação e organização foi composta pelo professor Erineu Foerste, da Ufes, e pelos diretores dos três centros e por representantes da Sedu, dentre eles José Pacheco de Jesus que também é integrante do nosso grupo de pesquisa (Anexo B).

Esse seminário impulsionou a produção do livro “Educação do Campo: 35 anos dos CEIERs – culturas, saberes e pesquisas” (Figura 13), da coleção Educação e Culturas, que compartilhou olhares e reflexões sobre a experiência educativa dos CEIERs e os propósitos da

Educação do Campo. A obra está estruturada em dezesseis capítulos que abordam, dentre outras temáticas, a relação entre a Educação do Campo e a educação profissional, as potencialidades e os desafios dos CEIERS e a historicidade e a práxis pedagógica desses centros (Foerste; Jesus, 2020).

Figura 13 - Capa do livro “Educação do Campo: 35 anos dos CEIERS – culturas, saberes e pesquisas”



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Essa publicação nos motivou a organizar uma edição (co)memorativa dos 40 anos dos CEIERS. Então, no ano de 2023, mobilizamos a produção da obra “CEIERS – 40 anos: memórias afetivas” (Figura 14), que começou a ganhar forma por meio do Projeto de Extensão nº 3929 registrado na Ufes e autorizado pela Sedu no Processo E-docs<sup>13</sup> 2023-2361H. Inicialmente, reunimos por web conferência com os diretores dos três centros para apresentar a proposta, para posteriormente incentivarmos a escrita nas escolas e comunidades. As pessoas que possuem vínculo afetivo com essas instituições foram convidadas a serem autoras da obra, por meio da escrita de suas memórias.

<sup>13</sup> Sistema de gestão arquivística de documentos digitais e processos administrativos do estado do Espírito Santo.

Figura 14 - Capa do livro “CEIERS – 40 anos: memórias afetivas”



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Nessa empreitada, reunimos 36 memórias que são fruto da experiência de pessoas que possuem afeto com essas instituições escolares, de sujeitos que foram tocados pela Educação do Campo feita pelos CEIERS (Jadejiski; Andrade; Foerste, 2023). Cabe ressaltar que esse afeto perpassa todos os textos. Em uma das memórias, por exemplo, a ex-estudante, e atualmente professora do CEIER de Águia Branca, Lorrâna Miranda Wolfgran (2023) registra: “O diferencial que este ambiente nos cativava, era que não sabíamos que profissão seguir e que trabalho realizar, mas ali, encontrávamos encorajamento para ir descobrindo de forma autônoma e sem decretos (p. 68)”. A autora também enfatiza: “Ali, se priorizava de distintas formas a construção de relações positivas e parcerias entre todos os membros da comunidade escolar. Os erros serviam de reflexão e aprendizado” (p. 68).

Em outra memória, o jovem Mateus Armani (2023) relata sua experiência no CEIER de Águia Branca. Ele fala com muito orgulho da educação transformadora que o Centro oferece, algo que também marcou seus familiares que estudaram nessa escola. Ele expõe que “essa instituição é mais que uma escola, é um ambiente acolhedor, que não só ensina didaticamente, ensina socialmente, nas mais adversas condições do ser humano, essa escola me guiou e contribuiu na minha formação, na valorização do meu eu” (p. 75).

Jorcy Foerte Jacob (2023, p. 109), ao lembrar os tempos em que foi estudante e professora do CEIER de Vila Pavão, escreve que:

Diferente da educação bancária, em que o professor é detentor de todo o saber, no tempo do CIER, a educação era construída juntamente com a comunidade e suas experiências da labuta no campo. O contexto histórico e social era o ponto de partida para as reflexões em sala de aula. Muitas parcerias com a prefeitura, sindicatos rurais e associações eram feitas para que o centro fosse um local de diálogo para criação de soluções para os problemas da sociedade pavoense, majoritariamente camponesa.

Somado a isso, Ronald da Silva Alves (2023, p.114), ao retratar sua experiência como professor no CEIER de Boa Esperança, relembra sua relação afetuosa com os estudantes:

Na hora do almoço, por exemplo, a escola disponibilizava brinquedos e lá estava eu, sempre buscando os brinquedos e entregando naquelas mãos ávidas por alegria e diversão. E não era apenas isso: na grande maioria dos dias, eu estava lá, junto com os estudantes, participando das brincadeiras e jogos. E, assim, ia criando com eles relações de afetividade e de pertencimento naquele espaço educativo.

Enfim, muitos outros trechos dos relatos memorialísticos ilustram essa relação afetiva das pessoas com os CEIER. Quando recorremos a essas e outras memórias afetivas dos sujeitos que foram tocados pela Educação do Campo ceieriana, percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido nos centros considera a interdependência entre as dimensões territoriais e as relações sociais. Ao refletir acerca da importância desse movimento na educação, Fernandes (2006, p. 29), enfatiza: “A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias”.

Nesse viés, as narrativas do livro trazem de forma recorrente essa articulação entre educação e território. Como forma de devolutiva dessa produção, organizamos uma sequência de lançamentos do livro no ano de 2023, que contaram com a participação de gestores e ex-gestores dos CEIERs, professores e ex-professores, estudantes, egressos, familiares, representantes da Sedu e autoridades locais. O primeiro evento aconteceu na tarde do dia 20 de outubro nas dependências do CEIER de Águia Branca. Nessa mesma data, à noite, lançamos o livro no auditório da SRE de Nova Venécia. No dia 8 de novembro, apresentamos a obra no Ifes *campus* Itapina no Seminário Integrador de Educação e no dia 11 de novembro lançamos o livro na Ufes durante o II Encontro de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo do *campus* Goiabeiras.

Esta tese é mais uma das produções do nosso grupo de pesquisa que abordam os CEIERS. As discussões aqui desenvolvidas estabelecem uma relação de proximidade com o que já foi produzido e registrado sobre os CEIERS e, ao mesmo tempo, avançam nas análises acerca das territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca. Por meio da história oral, emergem relatos memorialísticos de jovens rurais colaboradores que se dispuseram a compartilhar um pouco de suas vivências. Frente a isso, é importante situarmos as juventudes rurais como temática de investigação na academia.

No próximo capítulo, partimos dos nossos estudos de revisão e fundamentamos teoricamente a nossa pesquisa. Por meio de um quadro teórico consistente, exploramos as principais teorias e conceitos que sustentam o nosso trabalho, inter-relacionando juventudes/juventudes rurais, territórios e territorialidades e Educação do Campo. A construção deste alicerce teórico possibilitou um olhar mais contextualizado em relação aos processos de territorialização observados.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO: APROFUNDANDO NOSSAS DISCUSSÕES

A compreensão do debate teórico sobre territórios e territorialidades é essencial para entendermos como as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais refletem a interação entre os jovens e seus territórios de vivência e circulação, revelando como eles constroem suas identidades e práticas socioculturais em relação ao território que habitam. Essas territorialidades são resultado, e ao mesmo tempo influência, da maneira como os jovens percebem e se relacionam com território.

Diante disso, a seguir, trazemos um debate histórico e teórico-conceitual sobre territórios e territorialidades, a fim de sustentar nossas discussões acerca das territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca.

#### 3.1 TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES

O termo território tem origem etimológica na palavra latina *territorium*, que designava uma área delimitada ou sob determinada jurisdição. O conceito de território, no entanto, é polissêmico. Ele foi, inicialmente, discutido nas ciências naturais, no campo da Etologia<sup>14</sup>, para tratar do domínio de algumas espécies animais e vegetais sobre outras, antes de ser reinterpretado pela geografia, ganhando contornos geopolíticos (Moraes, 1990).

Nas ciências humanas, as discussões sobre território começam a ganhar notoriedade com as teorizações do alemão Friedrich Ratzel, entre o final do século XIX e o início do século XX. De acordo com Moraes (1990), Ratzel foi um dos pioneiros a discutir território na geografia, com o livro “Antropogeografia”, publicado originalmente em dois volumes, um em 1882, com o subtítulo “Fundamentos de aplicação da geografia à história”, e outro em 1891, com o subtítulo “A distribuição geográfica do homem”.

Nessa obra, Ratzel ([1882]1990) enuncia que o povo está intimamente ligado ao território. Para o autor, “um povo decai quando sofre perdas territoriais. Ele pode decrescer em número mas ainda manter o território no qual se concentram seus recursos; mas se começa a perder uma parte do território, esse é sem dúvida o princípio da sua decadência futura” (p. 74). Nessa lógica ratzeliana, perder território significa perder recursos que possibilitam condições favoráveis de vida.

---

<sup>14</sup> A Etologia é um ramo da Biologia que estuda o comportamento dos animais (incluindo os seres humanos).

Ratzel (1990) também argumenta que as relações entre sociedade e território são movidas pelas necessidades de alimentação e moradia. Ele registra que “quanto mais sólido se torna o vínculo através do qual a alimentação e a moradia prendem a sociedade ao solo, tanto mais se impõe à sociedade a necessidade de manter a propriedade do seu território” (p. 75-76). Isso reforça o quanto ele estava convicto de que o povo deveria proteger o território para garantir o suprimento das necessidades básicas.

Em nossa leitura de Ratzel (1990), constatamos que ele não expõe uma definição clara e coesa de território. Em algumas passagens, o autor trata território e solo como sinônimos, já em outras, como categorias distintas, dando a entender que o solo está mais ligado à dimensão da natureza, enquanto o território, à dimensão político-cultural. Mas, isso não é uma regra, pois também é possível observar trechos em que ele se refere ao território como ambiente físico que pode existir com ou sem a presença da sociedade.

Já Moraes (1990), ao analisar a vastidão da obra de Ratzel, defende que ele constrói o conceito de território como “uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano” (p. 23), de forma que a identidade do território é atribuída por meio da posse sobre ele. Além disso, esse autor também aponta que um outro conceito discutido por Ratzel é o de espaço vital, que “seria assim uma relação de equilíbrio entre a população e os recursos, mediada pela capacidade técnica. Seria a porção do planeta necessária para a reprodução de uma dada comunidade”. Nesse prisma, o conceito de espaço vital se torna caro aos estudos territoriais, ao passo que se relaciona ao território que uma sociedade necessita para se manter.

O pensamento de Ratzel foi, por vezes, discutido e problematizado na comunidade científica. Isso se torna bem evidente, por exemplo, no livro “Por uma geografia do poder”, do geógrafo suíço Claude Raffestin. Essa obra foi publicada originalmente em 1980 e traduzida para o português em 1993, influenciando geógrafos brasileiros como Milton Santos e Rogério Haesbaert. Nela, Raffestin ([1980]1993) faz uma crítica à geografia política clássica, cuja concepção de poder é centrada no Estado. Ele, então, propõe, por meio de uma problemática relacional, a ideia de que o poder circula em todas as relações, sendo exercido e não possuído, nem adquirido.

Ao atestar isso, Raffestin (1993) enfatiza que o poder é a chave para entender o território e suas territorialidades. Assim, ele propõe uma abordagem do território como produto das relações de poder em diferentes escalas e dimensões. Nessa linha de pensamento, o autor expõe que espaço e território são termos distintos: o primeiro passaria a ser território quando ocupado por pessoas que estabeleceriam relações de poder, ou seja, atores que territorializariam esse espaço ao se apropriarem dele.

Nessa lógica de que o espaço precede o território ou, em outras palavras, de que o território é produzido a partir do espaço, Raffestin (1993) não nos leva a conceitos únicos e fechados. Ele, no entanto, tece discussões que nos ajudam a problematizar como o território é produzido. Quando, por exemplo, o autor registra que “o espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si” (p. 144), apreendemos, com essa metáfora, que o espaço é algo dado pela natureza, enquanto o território é produzido e controlado pela sociedade, por meio de relações de poder.

Todavia, quando discute territorialidade de forma mais específica, Raffestin (1993) nos leva à compreensão de que ela é resultado da materialização das ações humanas no espaço, ou seja, é uma ação social que se dá a partir de relações existenciais e de trabalho que são estabelecidas na apropriação do espaço. Essas relações, que emanam poder, na visão do autor, carregam a dimensão do “vivido” e podem ser políticas, econômicas, culturais ou simbólicas.

Raffestin ([2005] 2009) retoma essa discussão com outro delineamento, externando que o homem – lido por nós como sociedade – trabalha no ambiente para produzir o território. Para o autor, esse território pode resultar em uma paisagem, dependendo da observação e imaginação do mediador que, às vezes, é apenas utilitária e não chega a ser contemplativa. Ele afirma que “esta não é uma construção material, mas a representação ideal da construção. Isso significa que o território não resultará, obrigatoriamente, em paisagem, sem a intermediação da imaginação condicionada por um mediador peculiar” (p. 17).

Acerca das singularidades que distanciam a territorialidade humana da animal, Raffestin (1988) enfatiza o papel da linguagem e da cultura na mediação das relações sociais. O autor trata a territorialidade humana como um conjunto de relações mantidas pelos seres humanos com os territórios concretos e, também, com territórios abstratos, como línguas, religiões e tecnologias. Ele reconhece os processos de comunicação como elementos centrais para o estudo da territorialidade humana.

Para Raffestin (1988, p. 278), “a territorialidade humana como análise dos sistemas de relacionamento torna-se para a geografia humana um verdadeiro paradigma que pode ajudar a encontrar uma interface entre a ciência e a vida cotidiana, entre a prática e o conhecimento” (tradução nossa). Isso reforça que o autor acredita que o estudo da territorialidade pode ajudar a entender como as relações sociais e o espaço estão interligados e como isso afeta nossa vida cotidiana.

Num outro prisma, Santos e Silveira (2006) também reconhecem que a territorialidade, partindo do sentido de pertencimento, não se restringe aos seres humanos, já que entre os animais ela se relaciona às áreas de vivência e reprodução. Entretanto, esses autores apontam

que a preocupação com o destino e com a construção do futuro são privilégios que singularizam a territorialidade humana frente à animal, quando se considera a extensão apropriada e usada do território.

Em sua abordagem territorial, Santos e Silveira (2006) colocam que, ao considerarmos a historicidade do espaço geográfico nas ciências sociais, o território se constitui em categoria de análise quando passa a ser utilizado. De acordo com esses autores, “quando quisermos definir qualquer pedaço de território, devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e seu uso, que inclui a ação humana, isto é o trabalho e a política” (p. 247).

Santos (1999, p. 7) registra que “o Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”. Com essas palavras, o autor nos leva a enxergar que o território é dinâmico e está em constante transformação, sendo moldado pelas atividades humanas e pelas relações sociais que nele ocorrem, refletindo a diversidade da vida humana a partir de seu uso.

Nesse ponto de vista de o espaço geográfico ser entendido como território usado, Santos (1999, p. 8) reflete: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. Nessa construção conceitual, o território usado também pode ser lido, numa perspectiva materialista econômica, como espaço apropriado, vivido, utilizado e percebido pelas pessoas.

Santos (1998, p. 16) escreve que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”, levando-nos a enxergar o território como um espaço dinâmico e repleto de significados. Ele também destaca o papel da informação na integração espaço geográfico/território usado, notabilizando que ela ganhou a função, antes atribuída à energia, de reunir diferentes partes de um território.

É importante, na visão de Santos (1998, 1999) e Santos *et al.* (2000), considerar as práticas sociais envoltas na utilização do espaço geográfico/território usado, já que o território se torna objeto de análise a partir de seu uso. Partindo dessa ideia, Santos *et al.* (2000, p. 12), em um manifesto sobre o papel ativo da geografia, proferido durante o XII Encontro Nacional de Geógrafos, em Florianópolis, ressaltam que “o território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise, na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade de seu uso”.

Ainda nesse manifesto, Santos *et al.* (2000) distinguem o território usado como recurso do território usado como abrigo<sup>15</sup>. Segundo eles, os atores hegemônicos têm no território usado como recurso a garantia da realização de seus interesses particulares enquanto os atores hegemonzados utilizam o território como abrigo, para se adaptar ao meio geográfico local e criar estratégias de sobrevivência.

As proposições de Milton Santos influenciaram o pensamento de muitos geógrafos no Brasil e no mundo. O gaúcho Rogério Haesbaert, professor da Universidade Federal Fluminense, um dos autores mais citados dentro das discussões sobre território na geografia brasileira, foi um dos geógrafos que “beberam na fonte” de Milton Santos. Entretanto, Haesbaert, na vastidão de sua obra (Haesbaert, 2004, 2007, 2021b, por exemplo), notabiliza a contribuição de muitos outros autores quando discute território. Henri Lefebvre, Friedrich Ratzel, Claude Raffestin, Robert David Sack são alguns nomes que compõem a vasta seara teórica de seus escritos.

A partir de uma abordagem crítica presente na sua produção acadêmica, Haesbaert enfatiza as interações sociais, as relações de poder e os processos culturais na produção e transformação dos territórios. Ele propõe uma abordagem que reconhece a pluralidade, o dinamismo e a complexidade que as discussões sobre território(s) e, conseqüentemente, sobre territorialidade(s) exige (2004, 2007, 2012, 2014, 2020, 2021a, 2021b, 2023).

Ao discutir a origem do conceito de território, Haesbaert (2007, 2023), destaca a dupla conotação em torno da etimologia desse termo, que aparece ligado tanto à ideia de terra (*terra-territorium*) quanto ao medo e ao terror (*terreoterror* ou *terrere*, do verbo amedontrar). Para aqueles que são excluídos ou impedidos de acessar o território, ele se associa à inspiração do medo e à insegurança. Já para aqueles que podem usufruí-lo, ele remete à apropriação, à segurança e à identificação. Nessa concepção apresentada pelo autor, o território, além de um espaço físico que se insere numa delimitação geográfica, é uma construção simbólica e subjetiva que pode mover emoções positivas ou negativas, dependendo da posição social e do poder de quem se apropria (ou não) desse território.

O território, na compreensão de Haesbaert (2007), é onde as relações de poder se manifestam e são exercidas, tanto no sentido de dominação quanto na lógica de apropriação. O autor problematiza que existe uma dualidade na configuração do território que é simultaneamente, simbólico, permeado por relações sociais, culturais e políticas; e funcional,

---

<sup>15</sup> Estes conceitos atualizados por Milton Santos foram cunhados pelo geógrafo francês Jean Gottman. Ver GOTTMAN, Jean. **The significance of territory**. Charlottesville: University Press of Virginia. 1973.

fornecedor de recursos essenciais à sobrevivência. Ele assinala que “todo território ‘funcional’ tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que seja, e todo território ‘simbólico’ tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que pareça” (p. 23).

Em Haesbaert (2004, 2007, 2012, 2014, 2020, 2021a, 2021b, 2023), territórios e relações de poder não podem ser compreendidos de maneira dissociada entre si, pois “tanto as relações sociais de poder fazem/constituem territórios como os territórios compõem/produzem as relações de poder” (2021a, p.7). Nessa inter-relação, por exemplo, as relações de poder é que determinam quem pode acessar alguns territórios e apropriar-se de certos recursos. Por outro lado, os territórios também podem se constituir em espaços de resistência, onde determinados grupos reivindicam autonomia, posse e direitos, para exercer formas de poder.

Haesbaert (2012) discute a importância do espaço e do território na constituição da existência humana, tanto na dimensão físico-biológica, partindo do pressuposto de que nossos corpos são, em si mesmos, territórios, quanto na dimensão simbólico-cultural, que considera a carga de significados simbólicos que influenciam a construção de identidades territoriais. O autor afirma “que o território é o espaço geográfico visto a partir do ‘foco’ nas relações de poder, seja o poder em seus efeitos mais estritamente materiais, de âmbito político-econômico, seja em sua articulação mais simbólica” (p. 34).

Além disso, Haesbaert (2012) argumenta que o ser humano é um “animal multiterritorial”, tendo em vista que, em nossa condição de humanos, experienciamos e construímos territórios que coexistem e se entrelaçam de forma simultânea. De certa forma, ele nos faz pensar na relação entre territorialidade e construção de identidades, já que a forma como nos relacionamos com os territórios está diretamente vinculada às identidades individuais e coletivas que construímos. Quando ele discute a multiterritorialidade, reconhece que construímos uma diversidade de pertencimentos em meio aos diversos territórios que experienciamos.

Por meio de uma abordagem latino-americana, Haesbaert (2020) discute território como uma categoria que pode ser abordada a partir de três leituras possíveis, conforme podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 - Possíveis leituras do território segundo Haesbaert (2020)

Possíveis leituras do território	Características
O território como categoria da prática	Relaciona-se à concepção de território no senso comum, à forma como as pessoas percebem e vivenciam o território cotidianamente.
O território como categoria normativa	Busca responder e desvendar o que o território deve ou deveria ser, nas políticas territoriais do Estado, por exemplo.
O território como categoria de análise	Abordagem prioritária no âmbito acadêmico, em que território se transforma num conceito teórico e metodologicamente elaborado por meio da reflexão intelectual.

Fonte: Haesbaert (2020). Organização: o autor.

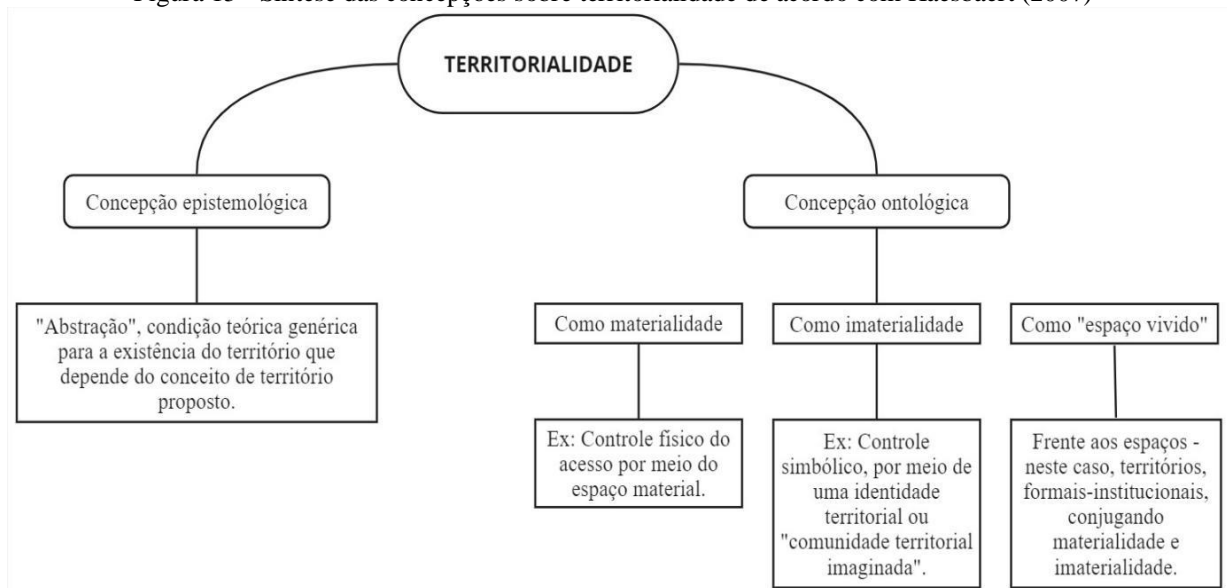
Essas leituras possibilitam abordar e compreender o território de várias formas. Cada uma delas destaca aspectos específicos e enfatiza diferentes contextos que nos levam a internalizar a definição de território apresentada por Haesbaert (2023):

Território, então, pode ser definido como o espaço construído/construtor de relações de poder, tanto no sentido mais estritamente social (político-econômico e simbólico-afetivo) quanto no sentido da interação indissociável com as chamadas forças da natureza. Nem apenas um espaço material e simbólico socialmente dominado e/ou apropriado, nem apenas um espaço moldado na imbricação com a natureza, o território seria, sobretudo, um espaço político revelador de limites – tanto de limites como fronts/fronteiras das lutas por des-ordenamento da complexa e desigual sociedade dos humanos quanto dos limites impostos a todo o conjunto da vida terrestre cuja existência, profundamente articulada, está em risco (p. 6).

Nesta passagem, Haesbaert (2023) apresenta uma definição abrangente de território, destacando sua natureza multifacetada em relação às dinâmicas sociais e naturais. É a partir dessas dinâmicas que as territorialidades se colocam, constituem-se e materializam-se. Haesbaert (2007) enuncia que a territorialidade vai além de uma abstração analítica, em outras palavras, ela não se reduz a um conceito abstrato utilizado somente em análises teóricas. O autor destaca que a territorialidade também se constitui em uma dimensão imaterial, que vai além das manifestações tangíveis do território, podendo se inserir como estratégia político-cultural, mobilizando a construção de identidades e de práticas políticas. Sendo assim, mesmo quando não está fisicamente manifestada, ela pode impactar as experiências individuais e sociais com o território.

É importante, nesse sentido, compreendermos a “territorialidade enquanto conjunto de propriedades que são a condição para a existência de um território (Haesbaert, 2023, p. 2). A partir de uma revisão teórica sobre as diversas formas com que a concepção de territorialidade foi proposta, Haesbaert (2007) propõe a seguinte síntese (Figura 15):

Figura 15 - Síntese das concepções sobre territorialidade de acordo com Haesbaert (2007)



Fonte: Haesbaert (2007). Elaboração: o autor.

Observamos que Haesbaert (2007) mapeia as possibilidades de se trabalhar com a relação entre território e territorialidade, relacionando-as às concepções de território correspondentes (Quadro 7), e alerta que “quando falamos em ‘territorialidade sem território’ devemos tomar cuidado para explicar a que concepção de territorialidade ou a que relação entre território e territorialidade estamos nos referindo” (p. 27). O autor (2023) nos adverte “que, dependendo da perspectiva geo-histórica e dos sujeitos envolvidos, há mudanças significativas nas relações de poder e, conseqüentemente, na concepção de território” (p.4).

Diante dessas possibilidades para se trabalhar com a relação entre território e territorialidade, Haesbaert (2007) expõe que nunca devemos caracterizar o território apenas pela sua dimensão simbólica, pois ele sempre abrange uma dimensão material-concreta. O autor, em “O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade”, um de seus livros mais difundidos (2004), adverte que é importante deixar explícita qual noção de território estamos utilizando em nossas discussões, tendo em vista a multiplicidade de conceitos e concepções que envolvem esse termo.

Quadro 7 - Possibilidades para se trabalhar com a relação entre território e territorialidade segundo Haesbaert (2007)

Possibilidades para se trabalhar com a relação entre território e territorialidade		Pressupostos	Concepções
Territorialidade como concepção mais ampla que território		- Todo território corresponde a uma territorialidade, mas nem toda territorialidade tem, necessariamente, um território. - Territorialidade tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como "condição" (teórica) para a sua existência.	- Epistemológica - Ontológica
Territorialidade praticamente como sinônimo de território		- Territorialidade como qualidade inerente à existência efetiva do território, condição de sua existência.	-----
Territorialidade como concepção claramente distinta de território	Territorialidade como domínio da imaterialidade	- Territorialidade definida enquanto "abstração" analítica e enquanto dimensão imaterial ou identidade territorial.	- Epistemológica - Ontológica como imaterialidade
	Territorialidade como domínio do "vivido" ou do não institucionalizado, frente ao território como espaço formal institucionalizado	Visão mais estrita de território, a partir de sua dimensão jurídico-política, formal	- Ontológica como "espaço vivido"
Territorialidade como uma das dimensões do território		Dimensão simbólica (ou a "identidade territorial"), conforme utilizado algumas vezes no âmbito da Antropologia	- Ontológica como imaterialidade

Fonte: Haesbaert (2007) Organização: o autor.

Em uma síntese de várias noções de território, Haesbaert (2004) distingue quatro vertentes/dimensões com que esse termo é focalizado (Quadro 8):

Quadro 8 - Vertentes/dimensões do território, de acordo com Haesbaert (2004)

Vertente/dimensão	Característica
Política (relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relações espaço-poder institucionalizadas)	Território visto como um espaço delimitado e controlado, com a presença marcante, mas não exclusiva, do poder político do Estado.
Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural	Território visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
Econômica (muitas vezes economicista)	Território visto como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e a relação capital-trabalho.
Natural ou naturalista	Território visto a partir das relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento "natural" dos seres humanos em relação ao ambiente físico.

Fonte: Haesbaert (2004). Organização: o autor.

Embora Haesbaert (2004) reconheça a importância da distinção entre essas quatro vertentes, ele pondera que é importante organizar o raciocínio a partir de um conjunto de perspectivas teóricas, considerando a fundamentação filosófica de cada abordagem. Para o autor, a territorialidade é inerente à vida em sociedade. Ele salienta que o próprio conceito de

sociedade já pressupõe uma territorialização, pois não há como separar os indivíduos do contexto territorial em que estão inseridos.

Da leitura de Haesbaert (2004, 2007), depreendemos que o território é mais do que um espaço físico, é uma construção social. Isso é realçado quando ele destaca que em um mesmo espaço coexistem múltiplas e distintas formas de territorialidade, ao passo que diferentes grupos apresentam territorialidades que são moldadas pela forma como constroem, ocupam e ressignificam os territórios.

Em uma entrevista concedida a Méri Frotscher, Robson Laverdi e Tarcísio Vanderlinde, Haesbaert (2009), a partir de uma interlocução com a visão sociológica de José de Souza Martins, autor que prefere o termo “inclusão precária” ao invés de exclusão, diz o seguinte: “apropriei-me um pouco dessa visão sociológica de Martins na Geografia, afirmando que existe uma precarização territorial e que ninguém está completamente fora de um território, assim como ninguém está completamente fora da sociedade num sentido amplo” (p. 166). Haesbaert vai mais além e sintetiza sua colocação dizendo que “não existe ninguém completamente destituído de território – por mais precário que ele seja, mesmo um sem-teto estará lutando pelo controle de seu ‘território mínimo’, seja sob uma ponte ou a marquise de um prédio” (p. 166).

Diante dessa lógica de todas as pessoas possuírem territórios e, conseqüentemente, produzirem territorialidades, afunilamos esse amplo debate, direcionando-o para os territórios ocupados e produzidos pelas juventudes rurais. As interações que ressoam das experiências e vivências delineiam a noção de pertencimento ao território por parte dessas juventudes. Dessa maneira, as juventudes rurais atuam na construção, na manutenção e, também, na transformação dos territórios, sejam eles físicos-concretos ou simbólicos, produzindo territorialidades.

Antes de aprofundarmos essa discussão, analisamos os principais marcos legais que possuem relação direta com as juventudes, especificamente com as rurais. Esses marcos desempenham um importante papel na garantia de direitos e de oportunidades para esse grupo. Percebemos que, embora haja avanço na proteção e promoção dos direitos, ainda há um caminho a ser percorrido para que as necessidades e aspirações das juventudes rurais sejam plenamente atendidas nos territórios em que vivem e circulam.

### 3.2 AS JUVENTUDES E OS MARCOS LEGAIS

O conhecimento do arcabouço legal que se relaciona às juventudes é importante para verificarmos quais direitos, de fato, são usufruídos pelos jovens rurais. A apropriação da legislação fornece embasamento para investigarmos quais políticas públicas chegam ao campo e alcançam as juventudes. Assim, podemos questionar se o que está garantido como direito é cumprido a contento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – tem importância singular no rol de legislações que se relacionam às juventudes, pois reconhece os adolescentes, pessoas que possuem entre 12 e 18 anos de idade, como sujeitos de direitos. Como a adolescência, por sua vez, marca o início da juventude, o Estatuto se torna uma referência na promoção dos direitos da população jovem. São garantidos direitos à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (Brasil, 1990).

De acordo com esse Estatuto, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público devem assegurar a garantia desses direitos para que as crianças e os adolescentes possam se desenvolver fisicamente, mentalmente, moralmente, espiritualmente e socialmente, com liberdade e dignidade. Conforme previsto no artigo 5º, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

O direito à profissionalização e à proteção no trabalho, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ganha um delineamento mais preciso com a Lei da Aprendizagem, Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que alterou dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essa lei estabelece diretrizes para a contratação de jovens aprendizes pelas empresas, visando à formação técnico-profissional desses jovens e à sua integração ao mercado de trabalho (Brasil, 2000).

Dentre os principais avanços da Lei da Aprendizagem, destacamos a proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos, e a garantia de que os jovens continuem a estudar enquanto recebem treinamento teórico e prático no ambiente de trabalho. Conforme o artigo 1º, que altera o artigo 403 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), “o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola” (Brasil, 2000).

Essa lei tem sido fundamental para promover a inserção de muitos jovens no mercado de trabalho de forma legal e protegida, bem como para estimular a continuidade dos estudos, pois determina que os jovens aprendizes precisam estar regularmente matriculados e frequentes à escola (Brasil, 2000). Isso ajuda a diminuir a evasão escolar e, ao mesmo tempo, a preparar as juventudes para enfrentar os desafios cotidianos do mundo do trabalho. Entretanto, cabe-nos refletir sobre os dois lados da moeda e fazer a crítica, questionando sobre quais jovens essa lei, realmente, beneficia.

O que se observa, na prática, é que grande parte dos jovens que conseguem oportunidades são, demasiadas vezes, de classes socioeconômicas já mais favorecidas, sobretudo aqueles que ingressam em empresas que exigem qualificações específicas que jovens de famílias mais pobres não conseguem atender. Para além disso, também é notório que algumas empresas se aproveitam dos “menores aprendizes” para substituir mão de obra efetiva, já que eles recebem remunerações e benefícios reduzidos. Certamente, situações desse tipo podem reverberar em exploração e subemprego. Ademais, a Lei de Aprendizagem não assegura continuidade no emprego ao término do período de contrato, o que pode ocasionar falta de perspectiva de crescimento para muitos aprendizes, que, ao encerramento do contrato, podem não conseguir se colocar no mercado de trabalho. Com isso, em alguma medida, essa Lei alimenta o que Freire [1968]/(2014) chamou de “falsa generosidade”, pois aqueles que detêm o poder e os privilégios não se mostram nem um pouco preocupados em romper com as situações de opressão e desigualdade.

O direito à educação para os jovens, especificamente à educação superior, ganhou força com a implementação do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies), criado como Medida Provisória e, posteriormente, transformado na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (Brasil, 2001). Em 2007, essa Lei ampliou o escopo, beneficiando estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica e em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 2007). A partir do ano de 2017, o fundo foi renomeado como Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) tornando-se um pouco mais inclusivo e direcionado (Brasil, 2017b).

Nesse viés, o Programa Universidade para Todos (ProUni), alcançou e alcança muitos jovens no país. Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni foi estabelecido com o intuito de facilitar o ingresso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior, por meio da oferta de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições particulares. Essa ação do governo foi um avanço importante na democratização da educação superior, ajudando a

diminuir as disparidades sociais e a proporcionar mais oportunidades de crescimento para inúmeros jovens em todo o território nacional.

Sabemos que o Fies e o ProUni contribuíram de sobremaneira para a democratização do Ensino Superior no país, mas não podemos deixar de problematizar que eles são fontes de financiamento para o setor privado. Esses programas vinculam a expansão da educação superior brasileira às empresas privadas. Arriscamos dizer que algumas instituições de ensino ligadas a eles possuem qualidade duvidosa.

A Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), também contribuiu muito para a garantia legal do direito à Educação e ao mercado de trabalho. O ProJovem, especificamente, foi um programa temporário, emergencial e experimental, criado com a finalidade de realizar ações integradas para elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que sabiam ler e escrever, mas não tinham concluído o Ensino Fundamental. Além de almejar a conclusão dessa etapa da Educação Básica, o programa buscou oferecer qualificação profissional, visando estimular a inserção produtiva dos jovens na sociedade e promover o desenvolvimento de ações comunitárias (Brasil, 2005).

Essa lei que instituiu o ProJovem (Brasil, 2005) criou o Conselho Nacional da Juventude<sup>16</sup> (CNIJ), para “[...] formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais” (Art. 9). Além disso, instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, com a finalidade de “[...] articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos [...]” (Art. 11).

Nesse alinhamento, a Lei do Estágio, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, também proporcionou avanços significativos para as juventudes que buscam integrar-se ao mercado de trabalho por meio de programas de estágio. Ela estabeleceu diretrizes para a realização dos estágios, definindo critérios como carga horária, duração, obrigações das partes envolvidas e direitos e benefícios para os jovens estagiários, como bolsa de estágio, seguro contra acidentes pessoais, auxílio-transporte e recesso remunerado, por exemplo, propiciando maior proteção jurídica para as juventudes, no que tange às relações trabalhistas (Brasil, 2008).

Ainda sobre o trabalho, mas direcionando o debate às juventudes rurais, destacamos a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf): um programa de crédito rural instituído pela Resolução do Banco Central do Brasil nº 2191, de 24

---

<sup>16</sup> O Conselho Nacional da Juventude é regulamentado pelo Decreto nº 11.833, de 15 de dezembro de 2023.

de agosto de 1995 (Bacen, 1995). Ele se destina à promoção do desenvolvimento do meio rural e da segurança alimentar, ao passo que fornece apoio financeiro às atividades agropecuárias. A partir do Decreto nº 1946, de 28 de junho de 1996, instituído no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a ser um programa de governo (Brasil, 1996). A execução do Pronaf compete aos bancos públicos e privados, ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e às Cooperativas de Crédito Rural. Atualmente, o programa é coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar, sendo fiscalizado pelo Conselho Monetário Nacional.

Uma modalidade desse programa – criada no ano de 2003, durante o primeiro Governo Lula, e implantada a partir de 2004 – ampliou a visibilidade das juventudes rurais como público-alvo de políticas públicas (Castro *et al.*, 2009). Trata-se do Pronaf Jovem, que consiste na concessão de crédito para jovens rurais integrantes de unidades produtivas categorizadas como agricultura familiar com o objetivo de fortalecer e incentivar a permanência e a sucessão familiar no meio rural. A ideia de oportunizar financiamento creditício para que os jovens rurais tenham dinheiro para investir nas atividades de produção agropecuária está associada ao propósito de conter o êxodo rural.

De acordo com a Circular SUP/ADIG<sup>17</sup> nº 48/2024 do BNDES (2024), as pessoas físicas de 16 a 29 anos de idade, integrantes de unidades familiares, com Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) ativa, são beneficiárias finais do Pronaf Jovem, desde que atendam a algumas condições específicas, como: ter concluído ou estar cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância; ter concluído ou estar cursando o último ano em escolas técnicas agrícolas de nível médio ou, ainda, há mais de um ano, curso de ciências agrárias ou veterinária em instituição de Ensino Superior; ter participado de cursos de formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ou do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo).

Segundo essa circular (BNDES, 2024, item 5.1, p. 11), os itens que podem ser financiados são aqueles que se relacionam diretamente à “a implantação, ampliação ou modernização da estrutura das atividades de produção, de armazenagem, de transporte ou de serviços rurais agropecuários ou não agropecuários, no estabelecimento rural ou em áreas comunitárias rurais próximas”. Conforme o Plano Safra 2024/2025, o Pronaf Jovem teve um aumento do limite de financiamento de 25 para 30 mil reais e uma redução da taxa de juros de 4% para 3% ao ano em relação ao período anterior (Brasil, 2024).

---

<sup>17</sup> SUP/ADIG: Superintendência da Área de Operações e Canais Digitais.

Apesar de as juventudes serem contempladas em algumas legislações, como as que ora sintetizamos, elas só são inseridas de forma explícita na Constituição Federal (Brasil, 1988) com a Emenda Constitucional<sup>18</sup> n° 65, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010a), que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII para "Da Família, da Criança, do Adolescente, **do Jovem** e do Idoso" e modifica o artigo 227 para cuidar dos interesses da juventude, contemplando os jovens como sujeitos de direito:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao **jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do **jovem**, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do **jovem** portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 3º

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e **jovem** à escola;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao **jovem** dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o **estatuto da juventude**, destinado a regular os direitos dos **jovens**;

II - o **plano nacional de juventude**, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas." (NR) (grifos nossos) (Brasil, 2010a).

Nessa sequência de marcos legais que contemplam as juventudes, a Lei de Cotas, Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio também merece destaque. Assim como a Lei do ProUni (Brasil, 2005), a Lei de Cotas (Brasil, 2012) vem alterando o cenário da educação superior no Brasil, possibilitando o acesso de muitos jovens ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Esse dispositivo legal passou a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais de educação a estudantes que concluíram integralmente o Ensino

---

<sup>18</sup> Essa Emenda Constitucional foi promulgada pelo Congresso Nacional a partir da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 138/03 (Brasil, 2003), conhecida como PEC da Juventude, que deu origem à Emenda.

Médio em escolas públicas, priorizando aqueles estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo por pessoa. Ela também considerou as cotas para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência, favorecendo a promoção da inclusão social e racial no Ensino Superior, proporcionando oportunidades de acesso com mais equidade para as juventudes historicamente marginalizadas (Brasil, 2012).

Apenas oportunizar o acesso a um curso superior, contudo, é insuficiente. É igualmente importante garantir condições para a conclusão dessa etapa de formação. Não podemos deixar de reconhecer que inúmeros desafios (im)postos aos jovens dificultam, ou até mesmo impedem, a continuidade e o êxito deles nas graduações. Entre aqueles de menor poder aquisitivo, especificamente, a situação é ainda pior, pois se agrava pelos fatores financeiros. Diante disso, cabe aos governos investir em políticas públicas voltadas à permanência das juventudes no Ensino Superior.

No contexto dos programas voltados à formação das juventudes temos, também, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Dentre o público-alvo prioritário do Pronatec estão os estudantes e egressos do Ensino Médio da rede pública, os trabalhadores – incluindo os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores –, e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda (Brasil, 2011).

Em 2013, o governo federal lançou o Pronatec Campo, uma linha desse programa que tem como objetivo “promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região” (MEC, c2018).

O ápice no fortalecimento dos direitos e garantias das juventudes no Brasil se deu com a promulgação da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve)<sup>19</sup>, reconhecendo como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013).

---

<sup>19</sup> O Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013), foi regulamentado nos termos do Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018 (Brasil, 2018). De acordo com o artigo 1º desse decreto, o Sinajuve “[...] constitui forma de articulação e organização da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e da sociedade civil para a promoção de políticas públicas de juventude”.

De acordo com essa lei, são garantidos vários direitos aos jovens: cidadania, participação social e política e representação juvenil; educação; profissionalização, trabalho e renda; diversidade e igualdade; saúde; cultura; comunicação e liberdade de expressão; desporto e lazer; território e mobilidade; sustentabilidade e meio ambiente; segurança pública e acesso à justiça. Além disso, são estabelecidos os papéis da família, do Estado e da sociedade para a efetivação desses direitos (Brasil, 2013).

Os direitos da juventude em relação ao território aparecem mencionados de forma explícita no Estatuto da Juventude. No artigo 3º consta que os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem “garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre” e “promover o território como espaço de integração”. Além disso, no artigo 31 está previsto que “o jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade” (Brasil, 2013).

O fato de o território e a mobilidade territorial estarem consagrados no Estatuto da Juventude como direitos fundamentais aos jovens sinaliza que essa legislação reconhece que o território vai além de um espaço físico, consagrando-se a partir das territorialidades produzidas e da integração a outros territórios, permitida pela mobilidade territorial. Essa mobilidade promove a inclusão e a integração social, possibilitando que as juventudes tenham acesso à educação, cultura, lazer, emprego e a outros direitos, em diferentes territórios.

No âmbito do estado do Espírito Santo, onde vivemos e atuamos em prol dos direitos das juventudes rurais, destacamos a Lei nº 8.594, de 12 de julho de 2007 (Espírito Santo, 2007). Ela institui a Política Estadual de Juventude que, de acordo com o artigo 1º, visa:

- I - incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do Estado, por meio de um Plano Estadual de Juventude voltada aos aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares;
- II - tornar as políticas públicas de juventude responsabilidade do Estado e não de governos, efetivando-as em todos os níveis institucionais - Estadual e Municipal;
- III - articular os diversos segmentos da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir o Plano Estadual de Juventude;
- IV - construir espaços de diálogo e convivência plural, tolerante e equitativos, entre as diferentes representações juvenis;
- V - criar políticas universalistas, que tratem do jovem como pessoa e membro da coletividade, com todas as singularidades que se entrelaçam;
- VI - partir dos códigos juvenis para a proposição de políticas públicas;

VII - garantir os direitos da juventude, considerando gêneros, raça e etnia nas mais diversas áreas: educação, ciência e tecnologia, cultura, desporto, lazer, participação política, trabalho e renda, saúde, meio ambiente, terra, agricultura familiar, entre outras, levando-se em conta a transversalidade dessas políticas de maneira articulada;

VIII - apontar diretrizes e metas para que o jovem possa ser o ator principal em todas as etapas de elaboração das ações setoriais e intersetoriais.

Essa lei (Espírito Santo, 2007) também cria o Conselho Estadual da Juventude (Cejuve), órgão responsável por elaborar e implementar o Plano Estadual da Juventude, com base no Plano Federal da Juventude. O Cejuve teve seu regulamento aprovado pelo Decreto nº 3101-R, de 30 de agosto de 2012, que estabelece no artigo 4º que esse conselho será composto por 30 representantes com atuação na defesa e promoção dos direitos da juventude, sendo 20 da sociedade civil e 10 do poder público (Espírito Santo, 2012).

Embora o Plano Nacional de Juventude siga como projeto de lei desde o ano de 2004 (Brasil, 2004), no ano de 2022, a partir da atuação do Cejuve, foi instituído o Plano Estadual de Políticas para as Juventudes do Espírito Santo, por meio do decreto nº 5101-R, de 04 de março de 2022 (Espírito Santo, 2022a). Esse plano tem duração decenal (2022-2032) e está estruturado em 11 eixos: cidadania, participação social e política e representação juvenil; educação; profissionalização, trabalho e renda; diversidade e igualdade; saúde; cultura; comunicação e liberdade de expressão; desporto e ao lazer; território e mobilidade; sustentabilidade e meio ambiente; e segurança pública e acesso à justiça (Espírito Santo, 2022b). Dentro desses eixos, as juventudes rurais capixabas aparecem contempladas em vários objetivos, mas isso não nos exime de questionar: até que ponto esse plano contou com a participação dos jovens? Quantos jovens sabem da existência dele? Em que medida os jovens capixabas estão cientes das políticas públicas para as juventudes? Quais dessas políticas chegam ao campo, alcançando os seus principais interessados: os jovens rurais?

De acordo com informações da Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), disponíveis no site JuventudES<sup>20</sup>, o nosso estado realizou conferências estaduais de juventude nos anos 2008, 2011, 2015 e 2023 promovendo debates sobre as políticas públicas prioritárias para as juventudes. À vista disso, inquieta-nos saber qual o real alcance dessas conferências para as juventudes e se, de fato, elas chegam às juventudes rurais. Nesse site, também encontramos a informação de que o Espírito Santo conta com 14 Centros de Referência das Juventudes (CRJ), localizados em 10 municípios capixabas: Vitória, Vila Velha, Serra,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://juventudes.es.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Cachoeiro de Itapemirim, Aracruz, São Mateus, Guarapari, Linhares, Colatina e Cariacica (Espírito Santo, 2024a).

Esses centros resultam de uma parceria do governo do estado do Espírito Santo com Organizações da Sociedade Civil e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Eles estão instituídos nos territórios que fazem parte do Programa Estado Presente – programa voltado para a promoção da segurança pública por meio da implementação de estratégias integradas e articuladas, visando combater a violência e fortalecer medidas de proteção e defesa social –, e constituem-se como espaços onde os jovens têm contato com diversos profissionais, como assistente social, terapeuta ocupacional, psicólogo, articuladores locais, oficinairos e educadores, por exemplo (Espírito Santo, 2024a).

Nos CRJs são oferecidos serviços como: mostra de profissões, auxílio-transporte, passeios, vivências e visitas fora do território, empréstimo de equipamentos audiovisuais e salas, acesso à internet, oficinas e cursos de qualificação e profissionalizantes, acompanhamento individual e coletivo, atividades e eventos artísticos, culturais e esportivos no território, mostras semestrais e anuais dos trabalhos produzidos e promoção da geração de renda por meio do Laboratório de Potencialidades Capixabas (Espírito Santo, 2024a).

Algumas questões nos parecem retóricas quando tratamos dos CRJs: E as juventudes rurais nisso tudo? Elas têm sido alcançadas? Em que medida e de que forma? Certamente, não é preciso muitas pesquisas para perceber que em nosso estado temos uma política pública para as juventudes ainda muito centrada nos jovens urbanos e com pouco alcance para os jovens de forma geral. Antes de retomarmos as discussões sobre juventudes rurais, vamos pensar um pouco mais sobre juventudes, enxergando-as para além do fator idade?

### 3.3 AS JUVENTUDES PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS ETÁRIAS

*Se você é jovem ainda*  
Turma do Chaves

*Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda!  
Amanhã velho será, velho será, velho será!  
A menos que o coração, que o coração sustente, a juventude que nunca morrerá!*

*Existem jovens de oitenta e tantos anos,  
e também velhos de apenas vinte e seis!  
Porque velhice, não significa nada!  
e a juventude volta sempre outra vez! [...]*

*E você é tão jovem quanto sente,  
pode apostar é jovem pra valer!  
E velho é quem perde a pureza!  
e também é quem deixa de aprender [...]*

*Não diga não, à vida que te espera,  
pra festejar a alegria de viver!  
Pra agradecer a luz do seu caminho,  
e você vai tudo isso entender!*

A música “Se você é jovem ainda” foi reproduzida na série de televisão mexicana “Chaves”, veiculada no Brasil. A letra celebra a juventude e a vitalidade, ressaltando que a idade é apenas um número e que a verdadeira juventude mora na mente e no coração, pois ser jovem é uma questão de sentir-se jovem. Ela nos lembra que o espírito jovem que carregamos em nosso interior é mais importante do que nossa idade biológica. Quando faz referência às pessoas idosas que mantêm a jovialidade e às pessoas jovens que se sentem velhas, a música realça que o conceito de idade é relativo, enfatizando que não podemos permitir que a idade nos defina ou determine nossas experiências.

A visão expressa por essa canção se relaciona parcialmente ao modo como compreendemos a juventude. Enxergamos esse momento da vida para além da idade cronológica e concordamos com Dayrell e Carrano (2014, p. 110), quando registram que “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades”.

Sob essa ótica, quando pensamos em juventudes, rompemos com o olhar homogeneizante e consideramos a heterogeneidade dos modos de ser jovem em diferentes territórios. Além disso, quando pluralizamos a juventude, reconhecemos que os jovens experienciam realidades sociais diversas, com suas singularidades e com suas diferenças, em

contextos distintos, seja nos grandes centros urbanos, nas periferias, nos espaços rurais ou onde quer que produzam suas territorialidades. A ideia de juventudes, dessa forma, parte de uma perspectiva inclusiva, celebra a diversidade e está atrelada ao pressuposto de que não existe uma única experiência ou identidade juvenil, nem uma única narrativa sobre o que é ser jovem (Abramo, 2005; Costa; Moreira, 2018; Dayrell; Carrano, 2014; Weisheimer, 2005).

Dayrell e Carrano (2014) enfatizam essa noção de juventudes, ressaltando a diversidade de modos de ser jovem: “Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem (p. 112)”. Eles assinalam, ainda, que a juventude é uma categoria dinâmica, ao passo que as experiências juvenis são influenciadas por mudanças sociais, culturais e econômicas.

Ainda nessa lógica, podemos afirmar que as culturas que os jovens produzem, além de plurais, não são fixas. Sendo assim, apoiamo-nos em Canevacci (2005, p. 8) para dizer que “não existe uma visão unitária e global das culturas juvenis que seja passível de resumir a um número, a um código ou a uma receita” (p. 8), pois essas culturas, além de múltiplas e dinâmicas, refletem a diversidade de experiências e de modos de ser jovem em diferentes contextos. Assim, tentar reduzir as culturas juvenis a algo fixo e dado significa simplificar processos contínuos de negociação e adaptação, que não são regidos por universalismos.

Diante disso, não encaramos a juventude como um conceito, como algo preciso, definido de forma objetiva e universal, compartilhado categoricamente entre diferentes pessoas. A juventude, para nós, é uma noção, pois é subjetiva. Sua concepção, que muitas vezes é referenciada por características biológicas, culturais, sociais e psicológicas, varia de um indivíduo para outro. Dessa maneira, a noção de juventude, em diferentes contextos e culturas, é permanentemente resignificada, perpassando por uma construção social, histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas (León, 2005; Dayrell; Carrano, 2014).

Castro (2008) explica que, a partir do século XIX, encontramos a ideia de que a adolescência e a juventude estão ligadas às transformações físico-biológicas, marcando o início da construção de uma concepção moderna de juventude que começou a se desenvolver no contexto da sociedade burguesa. A categoria social juventude, segundo a autora, não existia nos primórdios da sociedade capitalista, tendo suas raízes na estrutura familiar patriarcal, monogâmica e heteronormativa.

Nessa mesma lógica de pensamento, Weisheimer (2009) discute que a juventude como categoria social, e com o sentido que a conhecemos, constitui-se a partir da ascensão da modernidade. O autor explica que, embora já existissem jovens antes desse período, eles eram

vistos com significados, características e papéis sociais que divergem dos que são atribuídos aos jovens na atualidade.

A modernidade, argumenta Wheisemeier (2009), é inaugurada pelo advento do capitalismo e pela ascensão política da burguesia. O pesquisador aponta algumas características da sociedade moderna: “as contínuas, rápidas e intensas transformações sociais, culturais e econômicas; a ampliação da diferenciação social; da especialização e da relativa autonomia das instituições; assim como a crescente racionalização, burocratização e secularização da vida”. Além disso, registra que, como essas características estão relacionadas ao surgimento da juventude, não é à toa que os jovens são chamados de modernos.

Em “Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles”, o antropólogo, professor e pesquisador italiano Massimo Canevacci (2005), a partir do seu lugar de fala como estudioso de culturas de juventudes romanas metropolitanas, também argumenta que a categoria jovem, que é recente em termos sociológicos, surge na modernidade. Ele enfatiza que, antes da escola de massa, os jovens não existiam como faixa etária, pois da adolescência se transitava diretamente para o trabalho, que absorvia as crianças e adolescentes das classes populares, tanto industrial quanto agrícola, desde muito cedo. Assim, segundo o autor, a ideia de jovem não existia para boa parte da população e o ingresso da adolescência para a vida adulta era muito rápido, estava associado ao ingresso no trabalho. Os jovens, no sentido estrito do termo, eram aqueles provenientes da aristocracia, que não precisavam trabalhar e, mais tarde, os filhos dos burgueses educados para o trabalho. Nessa visão, a escola de massa teve o papel de reunir os jovens, retirando-os do trabalho.

Canevacci (2005) registra que “o jovem é um teenager [adolescente] que entra na escola e pode chegar à universidade, ou então se ‘matricula’ no mundo dos adultos, entrando no mundo do trabalho. O trabalho é uma espécie de rito de passagem que separa dolorosamente o jovem do adulto” (p. 23). Nomeadamente, para o antropólogo “o trabalho como trabalho assalariado se apresenta desde logo como um corte nítido do qual não se pode voltar. É uma passagem unidirecional e irreversível” (p.23). O trabalho, nessa lógica, demarca os compromissos e responsabilidades da vida adulta.

A modernidade, na leitura social de Canevacci (2005), define o jovem como sujeito que consome e o adulto como aquele que produz. Nesse contexto, segundo o estudioso italiano, a expressão “sociedade do consumo” se desponta e entra na mira da condenação tanto por parte dos revolucionários quanto por parte dos conservadores, que aceitam uma sociedade que trabalha e renegam uma sociedade que consome. Uma das justificativas para se reprovar o consumo reside na crença de que “a produção salva a alma; o consumo é sua danação. A

produção é anjo que abandona os escombros da existência e que os resgata. O consumo é o anjo decaído que afunda na danação do prazer, do vistoso, do supérfluo” (p. 24).

A propósito, Canevacci explica que enquanto na produção o sujeito é visto como de classe, alienado e revolucionário, no consumo ele passa a ser enxergado como de massa, homologado e apaziguado. Ele explica que, como a escola de massa absorveu os jovens que antes deveriam estar no mercado de trabalho, os conflitos intergeracionais se sobressaem com isso, pois além de não trabalhar e produzir riquezas, o jovem ainda consome. Obviamente, no contexto do nosso país, tendo em vista as diversas experiências juvenis em nosso território, muitos jovens não se enquadram nessa dualidade entre produção e consumo. Na verdade, ela é simplória para ser aplicada a um país tão diverso quando o nosso.

A dilatação do conceito de jovem, de acordo com Canevacci (2005), é uma das características da modernidade, que põe em xeque a fixidez das faixas etárias e a clareza das passagens geracionais. O antropólogo designa os jovens como intermináveis, no sentido de que eles não acabaram e podem não acabar nunca, já que a juventude não se limita à biologia. Dessa forma, “cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não-terminada e inclusive como não terminável” (p. 29). O que o autor propõe vai ao encontro do que acreditamos: a juventude é uma construção social e, a saber, uma forma de ser e estar no mundo.

O autor propõe, nesse contexto, a ideia de dilatações juvenis, em que “o dilatar-se da autopercepção enquanto jovem sem limite de idade definidos e objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas” (p. 29). Ele defende que, na contemporaneidade, o que caracteriza o momento em que vivemos “é a extrema incerteza, a imprecisão, a instabilidade em definir a percepção de si e do outro sobre o ser ‘jovem’” (p. 29). Argumenta, ainda, que “a passagem da juventude ao mundo dos adultos tornou-se algo indeciso, uma espécie de zona cinzenta e lenta que se pode atravessar ou dilatar pelo sujeito” (p. 29).

Refletindo um pouco mais sobre a questão das dilatações juvenis, podemos dizer que vivemos em uma sociedade em que há uma celebração intensa e quase obsessiva da ideia de juventude. Busca-se a “fonte da juventude” nos procedimentos estéticos, na linguagem e nas produções culturais, por exemplo. O “produto juventude” vende, e é deliberadamente explorado e intensamente reproduzido pelo capitalismo que o incorpora para impulsionar o consumo e ditar comportamentos. Vemos uma compressão da infância, em que as crianças, bem cedo, assumem papéis e expectativas de adolescentes, e uma dilatação da juventude, em que valores juvenis se estendem para a vida adulta. Ao mesmo tempo, a adultez e a velhice se comprimem,

pressionando adultos e idosos a manterem uma aparência e atitude joviais e reforçando a juventude como um ideal de vida... eterna, universal e feliz.

Para Canevacci (2005), as faixas etárias não dão conta dos jovens como sujeitos múltiplos, heterogêneos e intermináveis, como sujeitos com identidades fluídas, às vezes momentâneas, produtores de culturas líquidas e, portanto, de culturas eXtremas “que conduzem a não ser terminadas, a sentir-se como intermináveis, a recusar qualquer termo à sua construção-difusão processual” (p. 47).

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que, para explorarmos a noção de juventude, é importante partirmos das representações que são criadas sobre os jovens, para compreendermos a complexidade da juventude. Eles salientam que as gerações mais velhas, muitas vezes, subestimam o potencial de engajamento político e social dos jovens contemporâneos, criando um ideal de suas próprias juventudes e querendo reproduzi-lo nas gerações atuais. Esses autores problematizam que é necessário superar as visões negativas dos adultos sobre os jovens, muitas vezes influenciadas por estereótipos e por representações da mídia, pois a juventude não pode ser reduzida a uma fase problemática.

Ao discutir as relações entre juventude e escola, Dayrell e Carrano (2014) destacam que podemos observar um jogo de culpados no espaço escolar, caracterizado por inúmeros conflitos entre jovens – que são estudantes – e adultos – que são professores. Segundo esses autores, o desafio de lidar com os jovens contemporâneos é um assunto comum entre os professores, que se queixam da indisciplina, da falta de respeito, da desobediência e do descumprimento às normas por parte dos estudantes. Eles ponderam que muitos estudantes, por outro lado, desaprovam a escola, dizendo que ela é monótona e desinteressante. Dessa forma, encaram os estudos como uma obrigação necessária para obter um diploma.

A escola é apenas um recorte da sociedade em que se insere, por isso, Dayrell e Carrano (2014) nos lembram que esses conflitos geracionais entre jovens e adultos não se restringem à escola e, por serem reflexos de questões sociais mais amplas, como a desigualdade, a violência, a pobreza, entre outros aspectos, ocorrem em todos os espaços onde há jovens e adultos convivendo.

Uma outra questão trazida por Dayrell e Carrano (2014) é que “apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida (p. 109)”. Eles também nos alertam que há especificidades de cada estágio da condição juvenil que, por sua vez, perpassa por múltiplas dimensões: culturas juvenis, sociabilidade, trabalho, dentre outras.

O conceito de condição juvenil também é bastante explorado por Weisheimer (2009), que o diferencia de situação juvenil. A primeira, para o pesquisador, é uma posição na hierarquia social que dispõe os jovens como subalternos aos adultos, e está relacionada a diversos aspectos, tais como condições materiais, processos de socialização e representações sociais, por exemplo. Ele registra que “a **condição juvenil** corresponde ao modo como a sociedade constitui e atribui significados às juventudes em determinadas estruturas sociais, históricas e culturais, implicando em um modo de ser jovem determinado por estruturas sociais mais amplas” (p. 86, grifos do autor).

Já a **situação juvenil**, para Weisheimer (2009), “envolve a construção de um conjunto de autorrepresentações que orientam os sujeitos em sua trajetória social, com vistas à sua emancipação” (p. 249) e “traduz as diversas configurações da condição juvenil” (p. 301). A maneira como os jovens se percebem e se posicionam no mundo, dessa forma, direciona suas escolhas e trajetórias.

Feitas essas colocações, torna-se imperiosa a ideia de que há jovens em diferentes momentos da juventude, vivendo-a de modos distintos. Sendo assim, não podemos, por exemplo, comparar um jovem de 15 anos com outro de 25 anos. Isso também nos conduz a um alerta feito por Weisheimer (2009, p. 55): “chamamos atenção para a complexidade do processo juvenil no qual as maturidades físicas, sexuais, intelectuais, civis e profissionais não necessariamente coincidem”. Canevacci (2005, p. 20) contempla muito bem esse pensamento ao dizer que “as tradicionais distinções em faixas etárias se abrem, a ideia de jovem se dilata”.

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que a juventude tem destaque nas sociedades industriais modernas, devido a mudanças nas estruturas familiares, no mercado de trabalho e no surgimento de novas instituições, como a escola. E ponderam que ela “é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida” (p. 111).

O início da juventude é, frequentemente, associado às transformações biológicas e psicossociais, mas a transição para a adultez é caracterizada por uma certa indeterminação. Os tradicionais eventos como concluir a Educação Básica, cursar uma graduação, conquistar um bom trabalho e a casa própria, casar e ter filhos, não acontecem, necessariamente, em uma ordem linear. Inclusive, para algumas pessoas, podem não ocorrer à medida que envelhecem, prolongando, dessa forma, a juventude. Diante disso, temos a confirmação de que a juventude não é uma fase com início e fim definidos, nem uma preparação para a vida adulta (Dayrell; Carrano, 2014).

No texto “A ‘juventude’ é só uma palavra”<sup>21</sup>, Pierre Bourdieu [1980]/(2003) explicita que “a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta (p. 151)”. Para o autor, somos sempre jovens ou velhos para alguém. Por essa razão, as divisões baseadas em faixas etárias estão sujeitas a influências e manipulações, já que as categorias juventude e velhice não são fixas, mas sim construções sociais que refletem diferentes perspectivas e interesses em diferentes contextos. A percepção de juventude ou velhice é relativa e configurada a partir de uma variedade de fatores, como cultura, sociedade e experiências individuais (Bourdieu, 2003).

Bourdieu (2003) ressalta que “as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas (p.152)”. Para o autor, embora a idade seja determinada pelo passar do tempo, a forma como ela é percebida e tratada na sociedade é influenciada por normas, valores e expectativas sociais. Isso a torna manipulada e manipulável pela sociedade para atender a diferentes propósitos sociais e culturais. Além do mais “o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação” (p. 153).

Diante do pensamento de Bourdieu, é importante afirmar que não negamos o fator idade quando tratamos de juventude. De acordo com o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2022, o Brasil tinha 203.080.756 habitantes. Desse total, 45.312.128 pessoas eram jovens com idade entre 15 e 29 anos, o que corresponde a 22,31% da população. Já o estado do Espírito Santo, em específico, contabilizou 3.833.712 habitantes. Dentro desse universo, 811.486 pessoas eram jovens com idade entre 15 e 29 anos, o que equivale a 21,16% da população (IBGE, 2022).

Reconhecemos a idade como um indicador relevante para direcionar políticas públicas à população jovem, mas é preciso problematizar sua utilização de forma isolada, pois os jovens precisam ser vistos em uma perspectiva interseccional, além da idade biológica. Quando focamos exclusivamente na idade, corremos o risco de ignorar fatores socioeconômicos, culturais e familiares. Quando assim procedemos, desconsideramos as necessidades reais e os desafios enfrentados pelas juventudes. Portanto, não podemos perder de vista as múltiplas realidades e os modos distintos de ser jovem e de vivenciar a juventude, sobretudo quando lutamos por políticas públicas inclusivas e efetivas.

---

<sup>21</sup> Entrevista com Anne-Marie Métaillé, publicada anteriormente em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978, p. 520-530.

Nesta tese, inspirados nos diálogos teóricos estabelecidos, propomos o termo **juvenismo** para nomear qualquer visão estigmatizada construída sobre os jovens a partir de concepções que creditam a juventude, exclusivamente, à faixa etária. Por estar atrelado à noção da juventude a partir do fator idade, o juvenismo se manifesta, de forma mais evidente, a partir de comparações entre a faixa etária da juventude e as demais faixas etárias que demarcam a infância, a adolescência, a adultez ou a velhice. Ele não anda só, já que um estigma social sempre vem acompanhado de outros, por isso, quase sempre, precisamos pluralizar o termo: juvenismos. A partir das visões que carregam, os juvenismos podem ser lidos socialmente em duas perspectivas contraditórias: a exaltação e a depreciação, que giram em torno de percepções, valores e padrões atribuídos à juventude.

Os **juvenismos exaltativos** carregam uma visão de supervalorização da juventude que, por sua vez, é concebida como auge da vida, como posição etária em que tanto crianças e adolescentes quanto adultos e velhos querem estar. Os primeiros, por almejam a maioridade e a independência dos pais; os segundos, dentre outras coisas, por medo do envelhecimento, o que faz com que queiram ser ou parecer jovens. Esse tipo de juvenismo também coloca os jovens como repletos de vitalidade, energia, criatividade e inovação. Aos jovens rurais, em específico, acrescenta-se a expectativa de buscarem um futuro melhor na cidade.

Os **juvenismos depreciativos**, por outro lado, carregam uma visão de desvalorização da juventude. Eles caracterizam os jovens a partir do lugar de uma possível “falta”, enxergando-os como imaturos, desobedientes, indolentes, impulsivos, inexperientes, irresponsáveis, inconstantes, desrespeitosos e consumistas, dentre outras características que indicam comportamentos tidos como desviantes à norma social estabelecida. Aos jovens rurais, adiciona-se, ainda, o rótulo de que são atrasados e desconectados em relação aos cidadãos.

Os juvenismos, quer sejam exaltativos quer sejam depreciativos, causam uma série de consequências. Algumas afetam diretamente os jovens, outras, as diversas “faixas etárias”. Destacamos: a marginalização social dos que não se enquadram nos padrões, na norma estabelecida; o aumento da criminalidade e a perpetuação da exclusão, especialmente entre os que vivem em contextos sociais menos favorecidos; a baixa autoestima dos que não correspondem às projeções dos outros sobre/para si, o que pode desencadear pressão psicológica e frustração; a invisibilização das diversidades; e o aumento da desigualdade intergeracional.

Somado a tudo isso, os juvenismos, independente da visão lançada sobre os jovens, carregam consigo a ideia da juventude como transição. Em vista disso, os jovens são posicionados, temporalmente, como o futuro da nação, ou seja, como impulsionadores de

mudança sociais. Quando tratam os jovens como projetos de futuro, os juvenismos reforçam o caráter transicional da juventude, ao passo que colocam os jovens como pessoas não-prontas, que estão sendo preparadas para o futuro e que, portanto, não são sujeitos plenos. Além de enfatizar que ainda não são adultos, endossam que estarão na condição de aprendizes enquanto perdurar a juventude.

Retomando a ideia da diversidade dos modos de ser jovem, muitas vezes apagada pelos juvenismo, também podemos nos ancorar em Pierre Bourdieu (2003) para reafirmar este dito: o termo juventude é simplista, pois não dá conta das diversas juventudes. O autor condena o uso genérico do termo para descrever realidades distintas, considerando isso uma manipulação explícita. Ele destaca que as condições de vida diferem conforme as classes sociais. Isso é muito evidente na sociedade capitalista, ao passo que os jovens das classes populares são obrigados a ingressar cada vez mais cedo no mercado de trabalho, enquanto os jovens de famílias com melhores condições econômicas, muitas vezes, têm o privilégio de começar a trabalhar apenas após concluírem a educação superior. Ademais, é importante acrescentar que as diferenças étnico-raciais, de gêneros, de orientações sexuais dentre outras também influenciam, e muito, nas condições de vida das juventudes.

Castro *et al.* (2009), fazendo referência a Bourdieu (2003), dizem que a juventude é mais que uma palavra. As autoras nos levam à compreensão de que, quando acionamos a juventude para descrever uma população específica, um movimento social ou cultural, ou mesmo para nos referirmos a nós mesmos ou a outros como jovens, estamos também invocando sistemas de categorização que envolvem relações entre indivíduos, classes sociais, relações familiares, dinâmicas de poder, entre outros aspectos. Como todas essas relações ocorrem em um determinado território, podemos dizer que os territórios entrelaçam experiências e identidades juvenis. Sendo assim, temos juventudes produzindo territorialidades em diferentes territórios.

Quando os jovens interagem uns com os outros e com os territórios onde vivem e transitam, estão, na verdade, produzindo territorialidades. Os territórios, nessa ótica, não são apenas espaços de vivência e circulação, eles influenciam diretamente na formação das identidades juvenis e na forma como as juventudes se veem e são vistas pelos outros. As territorialidades, nessa perspectiva, ganham materialidade nas expressões das relações sociais, mas também refletem a forma como os jovens percebem, apropriam e transformam os territórios. Diante disso, vamos ampliar o debate acerca das juventudes rurais e suas territorialidades?

### 3.4 AS JUVENTUDES RURAIS E SUAS TERRITORIALIDADES

Em alguns contextos, as fronteiras entre o rural e o urbano são quase inexistentes por conta da ampliação da mobilidade territorial física e, também, virtual. Logo, quando falamos em juventudes rurais, incluímos nessa referência os jovens que residem em áreas consideradas urbanas, mas que se autoidentificam como rurais, mantendo vínculos estreitos com o campo. Acreditamos que essa autoidentificação das juventudes como rurais é subjetiva e perpassa por condições materiais e simbólicas de existência, a partir de laços afetivos construídos no/com o campo<sup>22</sup>. Na esfera acadêmica, entretanto, quando lemos os trabalhos que tratam das juventudes, ainda é muito comum encontrarmos os jovens rurais sendo identificados exclusivamente pelo local de residência no campo. Essa ideia, contudo, invisibiliza diferentes experiências juvenis rurais.

Nessa direção, quando ampliamos a noção de juventude rural, destacamos a complexidade e a diversidade das experiências juvenis. Não levamos em conta apenas onde os jovens vivem, mas como se identificam e se relacionam com o meio rural, mesmo que estejam fisicamente distantes dele. Acreditamos que essa compreensão mais ampla também é fundamental para direcionar políticas públicas e programas que contemplem as necessidades e aspirações juvenis, que deem conta das juventudes rurais em toda a sua diversidade. Dessa maneira, mais do que o reconhecimento do outro sobre o jovem, categorizando-o como rural, valorizamos o autorreconhecimento, pautado nas próprias representações sociais do que significa ser jovem e ser rural.

Weisheimer (2015) corrobora essa necessidade de considerar a heterogeneidade de juventudes rurais, não uniformizando as diferenças, pois quando as diferenças são padronizadas dentro de uma categoria mais ampla, como "juventude rural", acabam perpetuando a invisibilidade em relação à diversidade de estilos de vida e processos de socialização no campo. Ele tensiona que a homogeneização dificulta o reconhecimento das particularidades que surgem de diferentes situações juvenis no meio rural e destaca que não existe uma única juventude rural, mas, sim, diversas juventudes rurais. Para o autor, “superar a invisibilidade desses grupos implica reconhecer que não são simplesmente elementos da diversidade, mas contêm em si mesmos uma ampla variedade de tipos sociais (p. 96)”.

---

<sup>22</sup> Podemos pensar que o contrário também é verdadeiro, ou seja, jovens que moram no meio rural podem não se autoidentificar com esse território. Se esses jovens são rurais ou urbanos, o ideal é que eles possam dizer!

Nesse prisma, Wanderley (2007), a partir dos resultados de uma pesquisa realizada com jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco, destaca que os jovens que vivem no campo compartilham muitas semelhanças com os que residem nas cidades. O modo de se vestir e até as preferências culturais e os interesses dos jovens não diferem muito. Ela reflete que os jovens rurais, como quaisquer jovens, estão conectados com tudo o que acontece no Brasil e no mundo. Evidentemente, não devemos analisá-los isoladamente, como pertencentes a um mundo separado, já que estão integrados à sociedade em que vivem. Por conseguinte, a autora alerta que “se não cabe isolar, não cabe também diluí-los numa pretensa homogeneidade, que desconhece as formas particulares de viver a juventude, quando se é jovem nas áreas rurais brasileiras (p.31)”, pois a diversidade também é muito grande nessas áreas.

Uma outra questão levantada por Wanderley (2007) é que as pequenas cidades, de municípios de menor porte, são frequentemente vistas como parte integrante do mundo rural. Essas são carinhosamente lidas por nós como “cidadezinhas do interior”, ou seja, como territórios que embora estejam em áreas demarcadas pelo IBGE como urbanas, guardam muitas características que se relacionam a vida nas áreas rurais. Essa associação expressa a interrelação entre o urbano e o rural, sinalizando que os limites entre esses dois mundos não são rígidos, ao contrário, são fluidos. Isso nos leva a questionar as concepções acerca do que é urbano e do que é rural, e provoca-nos a indagar onde termina o campo e onde começa a cidade.

Essas cidades associadas ao mundo rural são vistas como lugares onde as pessoas se conhecem, mantêm um forte senso de comunidade e levam a vida em um ritmo mais tranquilo em comparação com os grandes centros urbanos. No entanto, é importante reconhecer que elas têm características próprias e não devem ser generalizadas como exclusivamente rurais. A respeito disso, Carneiro (2007) explica que, numa visão relacional, esses espaços “poderão ser reconhecidos como ‘cidades’ para os moradores das áreas rurais sob sua influência, como poderão, também, ser classificados como ‘rurais’ ou ‘interior’ do ponto de vista de um habitante de uma cidade maior (p. 57)”.

Carneiro (2007) também critica a visão do rural como lugar do atraso e como falta de opção, que é muito difundida. Ela expõe que a decisão de permanecer ou retornar ao campo pode ser vista como uma escolha válida e positiva, em vez de ser interpretada como um sinal de fracasso ou limitação. Essa escolha pode, na visão da autora, ser motivada pelo desejo de manter um padrão de vida que inclui a proximidade da família, amigos e parentes ou até ter acesso a certos bens materiais e simbólicos que antes eram associados apenas às áreas urbanas. Entretanto, não é dessa forma que o rural é visto na sociedade, pois ainda perpetua uma imagem

pejorativa dos territórios rurais e de seus habitantes, que foca no êxodo rural como única possibilidade para o sucesso.

Castro *et al.* (2009) contribuem com esse debate dizendo:

A juventude rural é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões mediante as quais a categoria jovem é construída, e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo meio rural contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (p. 23).

Essa reflexão nos leva a questionar não apenas a migração dos jovens do campo para a cidade, mas também as estruturas sociais e culturais que influenciam suas escolhas. A visão do rural como lugar do atraso e da cidade como lugar do progresso, certamente, impacta na vida das juventudes rurais em muitos aspectos. É bem possível, por exemplo, que isso afete a autoestima de muitos jovens, levando-os a sentimentos de inferioridade, especialmente quando enfrentam o estigma social e a falta de oportunidades de estudo e trabalho. Na literatura, “Jeca Tatuzinho” (Figura 16), de Monteiro Lobato ([1924] 1973), representa muito bem esse rótulo dado ao campo.

Figura 16 - Capa do Livro “Jeca Tatuzinho”, de Monteiro Lobato



Fonte: Acervo Museu Temporário de Lobato. Disponível em:

<https://taubate.sp.gov.br/museumonteirolobato/acervo/obras-completas/jeca-tatuzinho/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Quando Lobato produziu essa obra, no início do século XX, o Brasil passava por uma intensa urbanização e industrialização; por isso, o campo era visto a partir do atraso econômico e social, em contraponto com a cidade, percebida a partir do progresso e da modernidade. O personagem principal, Jeca Tatu, foi descrito como sujo e ignorante, vivendo em condições de extrema pobreza. A narrativa, em toda a sua extensão, descreve o território rural como um lugar de atraso, onde as pessoas não têm iniciativa, são conformadas com suas condições e incapazes de melhorar de vida. Nela, o mundo rural é delineado de forma estereotipada, desconsiderando a diversidade dos territórios rurais. Por isso, a obra contribuiu para disseminar estigmas e preconceitos em relação aos camponeses, reforçando o senso comum de que o progresso só poderia acontecer por meio da urbanização e da adoção de padrões de vida urbanos<sup>23</sup>.

Essa representação dos camponeses ainda é mantida, e está arraigada e naturalizada na linguagem e no imaginário popular. Nas músicas, é comum vermos o camponês sendo concebido de maneira estereotipada. “Nóis é Jeca mais é Jóia”, composta por Juraildes da Cruz há pouco mais de 20 anos, ilustra essa situação, sugerindo que os camponeses são alvos de zombaria e desrespeito por parte das pessoas que vivem em territórios urbanos ou que se consideram socialmente superiores. A música já foi regravada por inúmeros artistas e frequentemente é tocada nas rádios. De certa forma, ela também contribui para perpetuar uma visão caricatural dos camponeses, marginalizando-os e discriminando-os, ao passo que se utiliza de uma linguagem coloquial em que os desvios gramaticais na pronúncia das palavras são evidenciados, apontando que os sujeitos das áreas rurais falam “errado”. Examinemos estas duas estrofes:

Andam falando que nós é caipira  
 Que a nossa onda é montar a cavalo  
 Que a nossa calça é amarrada com imbira  
 Que a nossa valsa é briga de galo [...]

Andam falando que nós é caipora  
 Que nós tem que aprender ingles  
 Que nós tem que fazê sucesso fora  
 Deixe de bestaje, nós nem sabe o portuguesis [...]

A primeira estrofe deixa explícito que há comentários depreciativos sobre os camponeses, retratando-os como pouco sofisticados, com costumes e tradições que são motivo de escárnio para os outros. A referência a atividades como montar a cavalo, utilizar cordas de

---

<sup>23</sup> É importante ressaltar que a obra reflete os preconceitos e estereótipos da elite urbana da época, e não necessariamente a realidade vivida por todos os camponeses naquele período.

cipó (impira) para prender as calças e associar a "valsa" a uma briga de galo ressalta estereótipos negativos sobre a vida no campo. Já a segunda estrofe expressa a ideia de que os camponeses são vistos como pouco instruídos e ignorantes, pois não dominam a norma culta da língua portuguesa. Além disso, a menção aos rumores de que eles são chamados de "caipora", um termo considerado depreciativo para se referir a pessoas do campo, insinua uma visão estereotipada sobre identidade camponesa, enquanto a ideia de que precisam aprender inglês e fazer sucesso fora do país para serem bem-sucedidos pode indicar que sua cultura e língua são inadequadas ou inferiores, refletindo preconceitos.

Essa visão sobre os camponeses também ecoa em desigualdades enfrentadas pelos jovens rurais no Brasil. Castro *et al.* (2009) avaliam que carregar as identidades "jovem" e "rural" no nosso país é estar em desvantagem, pois o território rural é marcado por inúmeras desigualdades e estigmas sociais. As autoras refletem que há uma hierarquia entre campo e cidade, pois alguns recursos e serviços não chegam ao campo.

Esse cenário somado à falta de reconhecimento dos jovens rurais como sujeitos políticos e de direitos, alimenta a estigmatização do campo, tornando as disparidades sociais mais evidentes. Weisheimer (2005) afirma que os jovens rurais do nosso país não usufruem do direito à cidadania, pois não são tratados como sujeitos políticos que têm direito de participar nas decisões que impactam suas vidas. Ele sublinha que, em termos de direitos sociais básicos, a juventude enfrenta situações de não-reconhecimento, marginalização, preconceito e exclusão. Apesar de essa visão do autor ter sido apresentada há quase duas décadas, percebemos que pouca coisa mudou no que se refere ao reconhecimento efetivo das juventudes rurais como sujeitos de direito.

Cabe ampliar um pouco o contexto das situações enfrentadas pelas juventudes. O conceito de juventude, o campo da juventude e as próprias juventudes são um campo disputado pelo agronegócio, que realiza um trabalho contínuo para impactar a visão dos jovens rurais. Ele se alinha e se utiliza da indústria cultural, principalmente a indústria fonográfica, para criar a idealização de modelo de campo e, conseqüentemente, de ser jovem no campo. Em decorrência disso, muitas vezes, os jovens da agricultura familiar constroem uma autoimagem muito alinhada a essa visão hegemônica do agronegócio e ao padrão cultural propagado por artistas, como os sertanejos universitários, com seu estilo de vida glamouroso e de sucesso material (Chã, 2016).

Essas colocações precisam permear o debate acerca das territorialidades produzidas pelas juventudes rurais, já que essas não podem ser compreendidas isoladamente dos territórios em que vivem, pois são influenciadas pelo contexto territorial em que se inserem. Os territórios

não são, simplesmente, cenários onde a vida se passa, mas perpassam por construções simbólicas que influenciam as práticas sociais (Haesbaert, 2007), os modos de ser jovem e a construção de identidades juvenis.

Os territórios rurais apresentam características singulares que influenciam as trajetórias das juventudes que ali habitam. A relação próxima com a natureza e as especificidades do trabalho agrícola contribuem para a construção das identidades dos jovens rurais. Além disso, as oportunidades de educação e emprego impactam diretamente na decisão deles quando têm de optar por permanecer ou sair do campo (Castro *et al.*, 2009).

Nesse sentido, as juventudes rurais produzem múltiplas territorialidades, pois se relacionam com os territórios de diferentes maneiras. Entendemos, então, que essas juventudes rurais não são apenas expectadoras da vida em seus territórios, mas também sujeitos ativos na produção, apropriação e transformação territorial, seja ela física ou virtual. Inegavelmente, as redes sociais representam um novo território, onde são produzidas novas territorialidades, que geram outras identidades. Esses jovens, por sua vez, acessam, produzem e interagem com esse meio. Assim, quando analisamos as territorialidades que eles produzem, não podemos nos esquecer das relações de poder e das dinâmicas sociais presentes nos territórios (Haesbaert, 2007), mesmo que esses sejam virtuais.

Convém refletir que a produção de territorialidades por parte das juventudes rurais não acontece de forma apartada da escola e dos processos formais de educação/escolarização. É na escola onde muitas identidades, incluindo as identidades territoriais, são construídas. Sendo assim, no próximo tópico fazemos um debate histórico e teórico-conceitual sobre a Educação do Campo, refletindo sobre como os processos educativos nas escolas do campo se articulam às formações das juventudes.

### 3.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE JUVENTUDES RURAIS

A Educação do Campo nas escolas e universidades pressupõe um trabalho pedagógico que parte da realidade concreta, dos anseios e das necessidades formativas dos povos do campo. Os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade ganham mais sentido e significado quando dialogam com os saberes, as práticas, as vivências e as múltiplas territorialidades produzidas nos territórios rurais. Ao reconhecer a realidade dinâmica que marca a vida das juventudes rurais, e de todos os camponeses em geral, a Educação do Campo legitima o protagonismo de seus sujeitos.

De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, todas as pessoas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural estão incluídas entre as populações do campo (Brasil, 2010b), ou seja, são sujeitos que precisam ser contemplados com uma educação apropriada às suas realidades. Embora a Educação do Campo tenha uma infinidade de sujeitos, o camponês é assumido como sujeito coletivo dessa prática social, observa Caldart (2012).

Nessa direção, a Educação do Campo tem suas origens ligadas às lutas dos movimentos sociais pela construção de uma política pública de educação voltada para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, o que impulsionou o nascimento do Pronera (Fernandes, 2006). Ela foi e é construída por meio de lutas por um modelo de desenvolvimento rural que prioriza o campesinato, por isso nasce para enfrentar a educação rural que “vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Fernandes, 2006, p. 38).

Molina e Freitas (2011), ao retomarem o processo de luta camponesa que impulsionou a origem da Educação do Campo, refletem que ela está ligada à construção de um modelo de desenvolvimento rural em que os camponeses estão em primeiro plano. A Educação do Campo opõe ao modelo de desenvolvimento dominante que sempre favoreceu os latifundiários no país, e também se insere em um projeto mais amplo de educação da classe trabalhadora, em busca de um novo projeto de sociedade, argumentam as pesquisadoras.

O Movimento de Educação do Campo vem se consolidando a partir de discussões referendadas nacionalmente sobre os direitos dos povos do campo, realçando o protagonismo de seus sujeitos para a cena da educação no país, de acordo com Molina e Freitas (2011). Por isso, as pesquisadoras vinculam o conceito de Educação do Campo aos processos educativos e aos conflitos do meio rural que decorrem, principalmente, de interesses econômicos e sociais divergentes na disputa pelo uso do território. Isso nos conduz a uma questão importante: a Educação do Campo é, também, uma resposta às tensões e aos desafios específicos do campo, ao passo que busca atender às necessidades daqueles que vivem e lutam nesse território, conectando-se à realidade política e social rural.

A educação, para Fernandes (2006), tem sentidos opostos entre o campesinato e o agronegócio. O autor afirma que a Educação do Campo parte de uma política educacional que busca atender a diversidade de povos do campo, enxergando os camponeses como protagonistas na proposição de políticas públicas e não apenas como beneficiários. Nesse sentido, ele aponta

algumas diferenças substanciais entre a constituição/construção da Educação do Campo e da educação rural:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (p. 37).

É fato que a Educação do Campo caminha junto com a agricultura camponesa enquanto a educação rural está a serviço do agronegócio. A propósito, Caldart (2020) não nos deixa esquecer que o agronegócio não está interessado em escolas no/do campo; ao contrário, o que ele exige em termos de instrução para formar mão de obra pode ser encontrado em qualquer escola, já que os conhecimentos para trabalhar com a modernização da agricultura estão progressivamente distantes do trabalho agrícola dos camponeses com a terra. Em detalhe, a autora adverte que essa ideologia está cada vez mais presente nas escolas públicas, cumprindo seu papel de distanciar os estudantes de seus territórios de origem, tornando-os vulneráveis a comprar, ou melhor, a incorporar a ideia de que o agronegócio é bom.

Molina (2015) chama atenção para a falta de clareza entre as lógicas do agronegócio e da agricultura familiar camponesa que afeta a sociedade. Ela alerta que há uma disputa ideológica entre esses dois modelos de campo que rodeia tanto o conjunto da sociedade quanto os assentamentos e escolas do campo, que também são influenciados por narrativas que apresentam o agronegócio como o caminho mais viável para o desenvolvimento rural. Por conseguinte, a Educação do Campo tem a árdua tarefa de defender o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, sobretudo de matriz agroecológica, como uma alternativa vital frente ao modelo hegemônico do agronegócio.

Nas palavras de Molina (2015, p. 382), “sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível”. A autora ressalva que essa contradição deve ser trazida à tona, pois muitos tentam disfarçar esse conflito, argumentando que esses dois modelos de campo podem coexistir e negando que o avanço de um implica no enfraquecimento do outro.

O agronegócio não está interessado na Educação do Campo, pois “o modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no

campo, de grandes mediações do conhecimento” (Molina, 2015, p. 386). Dessa forma, a lógica do agronegócio faz crescer a dependência tecnológica à medida que não valoriza uma formação crítica e emancipatória para os camponeses. Além disso, a baixa escolaridade dos camponeses favorece a manutenção de uma força de trabalho mais vulnerável e facilmente explorável, perpetuando um ciclo de dependência e opressão no campo.

Com isso, o agronegócio expulsa os camponeses de seus territórios, produz um campo sem gente, ao passo que necessita, cada vez mais, de grandes extensões de terra para explorar, transformando os alimentos em commodities, de acordo com Molina (2015). Ela afirma que o modelo agrícola do agronegócio está baseado na lógica de acumulação do capital e, conseqüentemente, na expansão de áreas de monocultura destinadas à exportação, o que intensifica a exploração dos camponeses. Segundo a autora, “o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio” (p. 388).

Nesse prisma, Caldart (2020) assegura que, diferente do agronegócio, a agricultura camponesa defende a agroecologia e uma relação íntima com a terra, por isso luta para ter escolas públicas no/do campo, considerando que é essencial que a educação esteja vinculada aos processos vivos e reais do trabalho agrícola, já que só assim ela conseguirá avançar. Mais precisamente, a autora reflete que a agricultura camponesa preza por ampliar o nível de escolarização com qualidade e equidade, e não está contra a modernização, mas quer que esse processo esteja interconectado com todas as dimensões da vida.

Os territórios do campesinato, para Fernandes (2006), são organizados para produzir a existência dos povos do campo, por isso desenvolvem todas as dimensões territoriais, sendo compostos por paisagens heterogêneas onde há diversificação na produção agrícola, considerando as necessidades de subsistência. Já os territórios do agronegócio, são organizados a partir da dimensão econômica, ou seja, estão a serviço apenas da produção de mercadorias e são compostos por paisagens homogêneas onde predomina a monocultura.

A Educação do Campo, para Caldart (2009), configura-se como um fenômeno da realidade brasileira. Essa demarcação teórica que a difere da educação rural só está presente no nosso país. A autora ressalta que a Educação do Campo luta para garantir que os camponeses, resguardando toda a sua diversidade, tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente na sociedade, mas ao mesmo tempo critica a hierarquização dos saberes que desconsideram os povos do campo como produtores de conhecimento.

Nesse interim, Molina e Sá (2012) reafirmam que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo não pode estar apartado da realidade dos estudantes. Logo, seu fundamento principal “deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos” (p. 329). Efetivamente, uma educação contextualizada e conectada com a realidade é fundamental para combater as desigualdades; uma vez que desconsidera particularidades do campo, tende a perpetuar a marginalização e a exclusão desses sujeitos.

As desigualdades sociais e educacionais que atingem o campo brasileiro, de acordo com Molina (2015), justificam uma educação específica para os sujeitos do campo. A Educação do Campo, para a autora, ganha mais força quando se articula com as lutas mais gerais da educação pública, já que a escola pública, gratuita e de qualidade no Brasil enfrenta uma constante ameaça de privatização. Nesse ínterim, ela ressalta que essa articulação vai contra a lógica mercadológica, ao passo que caminha no sentido de garantir que a educação, como um direito universal, não se transforme em mercadoria.

Molina (2015) problematiza que a ideia de tratar igualmente os desiguais resulta no aprofundamento das desigualdades, por isso essa compreensão tem ocupado um lugar central nos debates acerca das políticas públicas de Educação do Campo. A autora escreve que a especificidade dessa luta emerge das “históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando à supressão destas históricas desigualdades” (p.385). Sabemos que a superação das desigualdades enraizadas nos territórios rurais, bem como uma educação justa e inclusiva no campo, só é possível a partir de políticas públicas específicas que considerem as diferenças estruturais da sociedade.

Caldart (2021) expõe que “Educação do Campo é o nome que, na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo que vive e trabalha no campo para garantir seu acesso à educação pública” (p. 355). A autora problematiza que a negação histórica desse direito, ou o seu atendimento de forma precária, muitas vezes se soma à negação de outros direitos humanos, o que faz aumentar a desigualdade e a exclusão social, bem como o tratamento marginal das comunidades rurais. A institucionalização da Educação do Campo, nesse viés, representa um passo importante na organização e articulação dessas lutas.

Nessa direção, destacamos o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), institucionalizado em agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília, como uma potente instância, fortalecedora e articuladora das

lutas da Educação do Campo. Dentre os membros efetivos do fórum estão instituições públicas de educação e movimentos sociais e sindicais. Molina (2015) assegura que o Fonec é um importante espaço de articulação e mobilização, legitimando-se como orientador das lutas empreendidas pelos diferentes sujeitos coletivos comprometidos com a manutenção e fortalecimento da Educação do Campo.

Em Caldart (2009, p. 40-41), vamos encontrar que “os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. A autora também retoma as origens da Educação do Campo dizendo que

o ‘do’ da Educação **do** campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é **dos** trabalhadores, educação **do** campo, **dos** camponeses, pedagogia **do** oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (2009, p. 41, grifos da autora).

A expressão “do campo”, para Caldart (2009), relaciona-se a uma educação que seja vinculada à “vida real” e à “realidade concreta”. A escola do campo, para a autora, necessita de um projeto político pedagógico que reflita a diversidade de sujeitos concretos que compõem o campo. Além disso, precisa se constituir em “uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (p. 46).

Molina e Sá (2012, p. 328) contribuem com esse debate dizendo que, “para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”. Com isso, o conhecimento da ciência dialoga com o conhecimento do camponês. Esse processo ressalta o papel transformador da escola do campo.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009), desde suas origens, defende uma escola que seja para todos e esteja em todos os lugares, e isso inclui o campo, onde os camponeses tenham acesso à escola e a uma educação politizada e contextualizada em seus próprios territórios. Entretanto, a autora salienta que, embora tenha nascido da luta por escolas públicas que ofertem uma educação de qualidade, e ainda continue nessa luta, a Educação do Campo “é

mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (p.43).

Caldart (2009) nos convida a refletir que a luta da Educação do Campo não deixa de ser pela defesa de uma escola unitária, mas não podemos cair no falso universalismo de tratar uma particularidade como universal, pois “o unitário é a ‘síntese do diverso’ e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade” (p. 46). A autora explica que a Educação não nasceu com a intencionalidade de defender algum tipo de particularismo, tampouco de fomentar a dicotomia entre campo e cidade inventada pelo capitalismo, dado que o que se busca para superar essa contradição é “reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição” (p. 47).

A Educação do Campo, para Caldart (2021), pode ser entendida como prática social, bem como conceito e concepção. Conforme Caldart (2021, p. 356), o “batismo” da **Educação do Campo como prática social** “foi feito pelos sujeitos coletivos que, em determinado momento e contexto histórico, decidiram associar lutas e práticas em uma mobilização nacional pela construção de políticas públicas capazes de efetivar este direito que é de todos”. Ela defende que esse é ao mesmo tempo humano e social, pois tanto envolve acesso a várias formas de educação quanto pressupõe a participação e a conduções dos processos educativos.

Esse momento histórico ao qual a autora se refere é a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 no município de Luziânia, em Goiás. Caldart (2012) registra que, no contexto de organização desse evento, figurava a expressão Educação Básica do Campo e que, mais tarde, com as discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 2002, passou a figurar a nomenclatura Educação do Campo, consolidada na II Conferência Nacional que aconteceu em 2004, que teve como lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”.

Durante o Seminário Nacional na UnB, Caldart (2002) apresentou alguns traços que delineavam a identidade em construção da Educação do Campo e que ainda estão no nosso radar, mesmo já tendo se passado mais de 20 anos. Nesse evento, a autora salienta que precisamos lutar pelo direito de todos à educação e que essa luta deve ser travada no campo das políticas públicas a fim de que a Educação do Campo seja incluída no debate geral da educação. Ela também reafirma que educação é direito, portanto não pode ser vista com serviço, mercadoria, ou ainda, política de compensação.

A Educação do Campo, destaca Caldart (2002), é identificada pelos seus sujeitos, ou seja, pelos camponeses que habitam os territórios rurais. Tem a perspectiva de educá-los para que sejam sujeitos de suas histórias, por isso é construída com eles. Ela “se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado” (p. 19-20).

Caldart (2002) registra que a Educação do Campo está ligada às lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, o que inclui reforma agrária e melhores condições de trabalho, dentre uma infinidade de pautas. Ela diz que “aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado” (p. 21).

Nessa direção, Molina (2015) nos ensina que a Educação do Campo requer uma constante vigilância e defesa dos direitos conquistados historicamente a duras lutas, pois não podemos permitir que hajam retrocessos. Além disso, ela pontua que também não devemos perder de vista os três elementos da tríade que nos permite compreender o fenômeno da Educação do Campo na realidade brasileira: campo, educação e política pública.

Além disso, a Educação do Campo, conforme Caldart (2002), constitui-se no diálogo entre a diversidade de seus sujeitos – ribeirinhos, assentados, meeiros, boias-frias, dentre outros – que carregam o traço comum de serem camponeses com diferentes modos de produzir, de viver, de experimentar a realidade e de lutar. Assim, a Educação do Campo, para a autora, pressupõe humanização por meio de um projeto educativo que emerge de práticas desenvolvidas com seus sujeitos, o que requer reconhecer que o campo é produtor de pedagogias e de conhecimentos e que “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações” (p. 22). Nas palavras da autora:

A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (Caldart, 2002, p. 23).

Embora a Educação do Campo ultrapasse as dimensões da escola, a luta pela construção, manutenção e não fechamento de escolas é um de seus traços principais, segundo Caldart

(2002). Ela reflete que “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (p. 24). Nessa direção, a autora também lembra que os educadores são sujeitos importantes da Educação do Campo que precisam de políticas de formação e de valorização.

A **Educação do Campo como conceito**, de acordo com Caldart (2021), “é construção do percurso, autodefinição construída pelos seus próprios sujeitos e expressão do movimento prático que define suas finalidades e sua dinâmica” (p. 356). Como construção coletiva dos sujeitos do campo, a Educação do Campo perpassa pela emancipação social e pela transformação da realidade e “reflete a análise de quem participa desse movimento sobre as contradições sociais que vinculam a origem da Educação do Campo a uma história que vem de mais longe e a uma realidade que não se resolve somente no campo” (p. 356).

O desenvolvimento do conceito, conforme Caldart (2021), sistematiza a concepção de Educação do Campo e “se torna chave metodológica de compreensão e análise das práticas e das lutas que a produziram e de outras, feitas em diferentes realidades por outros sujeitos, com este nome ou não, mas com finalidades sociais comuns” (p. 356). Essa concepção, para a autora, não está pronta e não é evidente, ao contrário, é produzida a partir de práticas e reflexões teóricas.

Em um balanço da construção política e formativa da Educação do Campo, Caldart (2018) nos diz que Educação do Campo se realiza como um território, mas também em um território, produzido a partir de relações sociais construídas pela pluralidade de sujeitos do campo. Ancorados na autora, “entendemos o campo como território, articulação entre sujeitos, lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho; organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico” (p. 125).

A Educação do Campo, afirma Caldart (2018), tem sua identidade baseada na diversidade de seus sujeitos, que são “diversos na origem, nos vínculos de trabalho, na cultura, no gênero, na etnia, raça...” (p. 125). A autora nos chama, como movimento da Educação do Campo, para construir a escola do campo a partir do enfrentamento ao capital e ao agronegócio, afim de que o campo e seus sujeitos sejam reconhecidos em suas especificidades. Ela, assim como nós, sonha com um novo tempo que a Educação do Campo está ajudando a construir: “Mas chegará o tempo em que dizer agricultura será dizer agroecologia, agri-cultura em interação com a natureza, porque a agricultura industrial capitalista não será mais entendida pela sociedade como agricultura” (p. 127).

Caldart (2018) também faz uma convocação às escolas do campo que consiste em “tomar parte nos processos de territorialização da agroecologia camponesa ajudando no reencontro das famílias/comunidades trabalhadoras (campo e cidade) com a agri-cultura... Isso é grandioso! E dá ainda mais sentido às nossas lutas para ter escolas no campo” (p. 128-129). Além disso, ela endossa que a Educação do Campo está inserida numa luta de classes, em que seus sujeitos precisam tomar posição frente às contradições entre capital e trabalho.

Ao problematizar os 25 anos do legado político e pedagógico da Educação do Campo, Caldart (2023) argumenta que ainda continuamos na luta contra o fechamento de escolas e por melhores condições de trabalho nelas. Ela assevera: “Nossa luta específica continua: nenhuma escola pública a menos e muitas escolas públicas a mais em nossos territórios camponeses. É sempre necessário frisar: escolas presenciais com relações sociais reais, vida pulsando desde fora e desde dentro” (s/p). Luta, por sinal, é uma das palavras que mais ouvimos e falamos no contexto da Educação do Campo, posto que a escola do campo luta o tempo todo e todo o tempo para existir.

De acordo com Caldart (2023), os anos de movimento por uma Educação do Campo reafirmaram que uma escola do campo parte dos processos de produção da vida, tanto pelo trabalho social quanto por suas conexões, por isso não pode ficar alheia às contradições presentes na realidade do campo. A função social da escola exige que ela se posicione de forma prática, mas também de forma política, diante das diferentes lógicas de agricultura.

O legado da Educação do Campo, segundo Caldart (2023, s/p), leva-nos

[...] a pensar em uma escola que acolhe o ser humano que adentra a escola de uma forma que cada um sinta que ali pode dizer sua palavra, contar sobre sua origem e ser o que é, sem nenhum tipo de vergonha, constrangimento ou culpa. E coloca-se à escola a tarefa educativa de conhecer o meio em que esse ser humano vive e as relações que seu modo de ser expressa e toma parte, fazendo disso material de planejamento e atuação pedagógica.

No Espírito Santo, a Educação do Campo se caracteriza por diferentes formas de organização pedagógica, metodológica e de gestão nos múltiplos formatos e experiências de educação que o estado abriga. Ela está presente na Educação Básica nas escolas multisseriadas, escolas famílias, escolas comunitárias, nos CEIERS e em outras experiências que tomam a realidade dos estudantes do campo como ponto de partida para o trabalho pedagógico. No Ensino Superior, destacamos sua presença na Ufes no curso de licenciatura em Educação do Campo e também no aperfeiçoamento e na especialização do Programa Escola da Terra.

Embora os modos de fazer Educação do Campo sejam diferentes em cada experiência de formação, algumas mediações pedagógicas são comuns entre eles. O termo mediação pedagógica foi inaugurado por Jesus (2011) para substituir o termo instrumento pedagógico. Segundo a autora, o termo instrumento evoca a ideia de uma educação tecnicista, já o termo mediação propõe romper com essa perspectiva. Dito isso, apropriamo-nos desse termo para nos referir a todos os “elementos pedagógicos” que favorecem a mediação entre a realidade concreta e os conteúdos escolares, a saber: o caderno da realidade, as visitas de estudos, as palestras, as atividades e aulas práticas, dentre outros.

O Espírito Santo é o berço da pedagogia da alternância no Brasil, sendo caracterizado por seu pioneirismo com a Educação do Campo. Entretanto, só recentemente é que as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo foram aprovadas, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 6.596 (Espírito Santo, 2022c). O documento determina que os governos municipais e estaduais implementem as diretrizes em um prazo de até cinco anos; todavia, o que se observa no estado é um verdadeiro descaso com a Educação do Campo por parte do poder público, com inúmeras escolas sendo fechadas a cada ano.

Os dados do censo escolar mostram que entre os anos de 2010 e 2023 foram fechadas 552 escolas localizadas em territórios rurais. Dentre esse quantitativo, estão 104 estaduais e 446 municipais, conforme podemos observar no Quadro 9, na página seguinte.

Quadro 9 - Quantidade de escolas no Espírito Santo (2010-2023)

Ano	Escolas rurais		Escolas urbanas		Total de escolas	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem		
2010	1.149	E - 183	41,21 %	2.067	58,79 %	3.516
		F - 3				
		M - 1.239				
		P - 24				
2011	1.366	E - 167	39,59 %	2.084	60,41 %	3.450
		F - 3				
		M - 1.173				
		P - 23				
2012	1.331	E - 161	38,80 %	2.099	61,20 %	3.430
		F - 3				
		M - 1.146				
		P - 21				
2013	1.285	E - 121	37,78 %	2.116	62,22 %	3.401
		F - 3				
		M - 1.140				
		P - 21				
2014	1.249	E - 113	36,93 %	2.133	63,07 %	3.382
		F - 3				
		M - 1.111				
		P - 22				
2015	1.207	E - 113	36,06 %	2.140	63,94 %	3.347
		F - 5				
		M - 1.067				
		P - 22				
2016	1.161	E - 106	35,13 %	2.144	64,87 %	3.305
		F - 5				
		M - 1.029				
2017	1.111	E - 101	34,21 %	2.137	65,79 %	3.248
		F - 5				
		M - 984				
		P - 21				
2018	1.054	E - 94	33,05 %	2.135	66,95 %	3.189
		F - 5				
		M - 934				
		P - 21				
2019	1.024	E - 92	32,41 %	2.136	67,59 %	3.160
		F - 5				
		M - 906				
		P - 21				
2020	983	E - 92	31,47 %	2.141	68,53 %	3.124
		F - 5				
		M - 866				
		P - 20				
2021	949	E - 89	30,68 %	2.144	69,32 %	3.093
		F - 5				
		M - 836				
		P - 19				
2022	928	E - 80	29,91 %	2.175	70,09 %	3.103
		F - 5				
		M - 823				
		P - 20				
2023	897	E - 79	29,12 %	2.183	70,88 %	3.080
		F - 5				
		M - 793				
		P - 20				

Fonte: Espírito Santo (2024b) - dados do censo escolar (2010-2023). Organização: o autor.

Legenda: E = Estadual, F = Federal, M = Municipal e P = Privada

A educação está cada vez mais inserida na lógica do mercado no nosso estado. Muitas escolas do campo foram fechadas com o argumento de que elas só atendem um pequeno quantitativo de estudantes, o que gera muitos gastos. É igualmente presente o argumento de que o ensino na cidade tem mais qualidade, de que lá as escolas são melhores, têm mais recursos e os professores não precisam dividir o tempo como em classes multisseriadas.

A escola é enxergada apenas como o local onde o trabalho pedagógico acontece. É desconsiderado que ela também é uma referência para a comunidade em que está inserida. Esse processo, muitas vezes, vem disfarçado de um certo eufemismo; dizem que as escolas paralisaram temporariamente suas atividades ou ainda que foram nucleadas. A nucleação, na verdade, é uma palavra cheia de pompa para se referir ao fechamento de escolas.

A questão é que o fechamento de escolas vem acompanhado de uma série de problemas e de uma realidade perversa. Os estudantes, muitas vezes, precisam acordar cedo e embarcar no transporte escolar, percorrendo longas horas de trajeto por estradas precárias e perigosas. Sem dúvidas, além de sofrerem com o cansaço físico, têm suas vidas colocadas em risco. Nos períodos chuvosos, são impossibilitados de frequentar a escola, ficando em desvantagem na escolarização, o que faz ampliar as desigualdades educacionais. Decerto, quando se deslocam para escolas urbanas, distantes de suas comunidades, também são submetidos a currículos distantes de suas realidades que, não raro, reproduzem a imagem do campo como lugar de atraso, inferiorizando os sujeitos que habitam os territórios rurais.

A Educação do Campo está sempre associada ao território. Fernandes (2006) explica que o campo pode ser pensado tanto como território quanto como setor da economia, mas que a primeira possibilidade é mais ampla, ao passo que não reduz o campo a um simples espaço onde se produz mercadorias. Para o autor, é importante pensá-lo como território que reúne todas as dimensões da existência humana, pois a economia é apenas uma das múltiplas dimensões do território, não sendo possível explicá-lo somente por esse viés.

Fernandes (2006) sustenta que educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc, são dimensões que interagem e se complementam coexistindo no território, por isso não podem ser analisadas de forma separada, já que as relações são construídas nos territórios para transformá-los. Ele endossa que o campo abriga distintos territórios e diferentes sujeitos que se organizam para executar projetos de vida e desenvolver o território.

Nessa direção, Molina e Sá (2012, p. 327) dizem que:

A Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

A Educação do Campo, analisada nessa perspectiva das autoras, busca uma formação acadêmica/escolar alinhada à preparação para a vida, para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Quando as práticas educativas fortalecem a identidade dos camponeses – especificamente das juventudes, por fazerem parte do nosso escopo de estudo – contribuem para o desenvolvimento dos territórios rurais, onde são produzidas territorialidades.

No contexto das juventudes rurais egressas dos CEIER de Águia Branca, o estudo dessas territorialidades foi possível a partir da história oral. A história oral temática, especificamente, pautou o percurso metodológico desta tese, servindo de base para apropriação das memórias das juventudes rurais colaboradoras da nossa pesquisa, conforme veremos no próximo capítulo que aborda a metodologia da pesquisa.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO TRILHADO

O caminho percorrido durante esta pesquisa ganhou contornos a partir do nosso interesse de analisar as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária no CEIER de Águia Branca. Buscamos aproximações entre as territorialidades produzidas por esses jovens e a formação promovida nessa instituição escolar, que desenvolve um trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Metodologicamente, os processos investigativos deste estudo estão ancorados nas abordagens qualitativas em Educação (Lüdke; André, 1986) com foco na história oral (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2010, 2016).

Nesse contexto, construímos a abordagem metodológica da nossa pesquisa acreditando na natureza social e contextualizada da construção do conhecimento científico. Lüdke e André (1986, p. 1) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. As autoras explicam que esse processo, geralmente, inicia com o estudo de um problema que, simultaneamente, atrai o interesse do pesquisador e limita seu campo de estudo a uma porção específica do saber, na qual ele se compromete a contribuir. Essa perspectiva reforça a natureza social da construção do conhecimento científico.

A pesquisa está ligada às atividades normais dos profissionais da Educação, contrariando a crença de ela seja uma particularidade de poucos, realizada em condições especiais e isoladas da realidade, conforme Lüdke e André (1986) argumentam. As autoras não subestimam a pesquisa como se fosse algo rotineiro, que se exerce para suprir expectativas legais, mas enfatizam que ela deve estar próxima da rotina diária do profissional que atua na Educação, tornando-se uma ferramenta para enriquecer seu trabalho, o que aprimora suas práticas pedagógicas.

De acordo com Lüdke e André (1986), a visão de mundo do pesquisador e os pressupostos que guiam seu pensamento influenciam diretamente na forma como fará a condução e a abordagem do estudo. Elas destacam que a pesquisa, como uma atividade humana e social, carrega valores, preferências, interesses e princípios que direcionam o pesquisador que, por sua vez, é parte de uma sociedade específica e de um período histórico determinado, o que reflete em seu trabalho. Dessa forma, a compreensão do pesquisador sobre a realidade que investiga não é marcada pela neutralidade e nem está desvinculada da realidade em que está inserido.

A coletânea “Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação”, organizada por Fichtner *et al.* (2020), reforça essa subjetividade nas pesquisas científicas. Os capítulos, que foram escritos por pesquisadores nacionais e internacionais, tratam das abordagens sócio-históricas em Educação, apresentando as pesquisas nessa área como forma de resistência cultural. Os autores elencam novos cenários da pesquisa, defendendo que precisamos questionar e desafiar as hegemonias.

A coletânea “Metodologias da pesquisa e da formação na Educação do Campo”, organizada por Brandão *et al.* (2023), também é um importante suporte para o nosso estudo. Ela apresenta experiências teórico-metodológicas da pesquisa e da formação nas escolas do campo e socializa os processos de formação de professores da Educação do Campo. Essa obra reúne uma diversidade de experiências de pesquisa e de formação que auxiliam o trabalho investigativo do nosso estudo. Ela permite conhecer escolhas teórico-metodológicas que permeiam a Educação do Campo, bem como os resultados que delas emergem.

Nossa escolha teórico-metodológica está sustentada na história oral. Frente a isso apresentamos a história oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa que se concentra na coleta e análise de relatos narrativas, por meio de entrevistas, para entender melhor as experiências e perspectivas das pessoas colaboradoras. A história oral temática, em particular, foi o tipo de abordagem que escolhemos, pois ela nos permitiu focar em aspectos específicos da trajetória das juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, favorecendo uma exploração mais profunda das territorialidades que elas produzem. Talvez, tenha até sido esse gênero narrativo que nos escolheu. A nossa imersão no estudo da história oral foi muito prazerosa, uma vez que estudar e praticar essa metodologia proporciona muitas descobertas.

Por fim, detalhamos todos os procedimentos metodológicos, explicitando como as entrevistas de história oral temática foram planejadas e conduzidas com o objetivo de compreender como esses jovens vivenciam e produzem suas territorialidades, tanto durante sua formação escolar quanto em suas vidas atuais.

#### 4.1 A HISTÓRIA ORAL: NOSSA APOSTA METODOLÓGICA

A história oral é tida por nós como uma abordagem metodológica que busca captar e analisar memórias, vivências e experiências por meio de entrevistas que são tratadas como o centro das análises desta tese. Diferente de alguns métodos de pesquisa que se baseiam em documentos escritos, essa abordagem parte das vozes dos colaboradores, daqueles que se dispõem a compartilhar seus relatos. Com a história oral, temos a oportunidade de escutar e

visibilizar essas vozes, partindo do pressuposto de que não damos a voz a ninguém, pois ela é uma condição natural do ser humano.

Nesse prisma, Meihy e Seawright (2021, p.120) registram: “reconhecendo a voz que o entrevistado já tem, dar-lhe ouvidos é gesto humanizado e mobilizador da consciência, assim como da atenção à escuta sensível”. Ao reconhecer a voz dos entrevistados, valorizamos e legitimamos as suas narrativas, ouvindo-as atentamente. É nessa direção que Portelli (2016), reconhece a história oral como uma “arte da escuta”, que se dá a partir da troca dialógica que ocorre entre o narrador e o historiador durante o momento da entrevista.

A história oral, numa abordagem conceitual, é descrita por Portelli (2010, p. 210) como “uma narração dialógica que tem o passado como assunto e que brota do encontro de um sujeito que chamarei de **narrador** e de outro sujeito que chamarei de **pesquisador**” (grifos do autor). Já Meihy e Seawright (2021, p. 27) definem a história oral como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”.

Meihy e Seawright (2021) destacam que, na entrevista em história oral, o colaborador é colocado no centro do processo, o que lhe permite ser protagonista e exercer livremente sua performance narrativa. Eles ressaltam “que o entrevistado colabora com a pesquisa, não sendo reduzido às condições de ‘objeto’, ‘informante’, ‘ator’, ‘depoente’, entre outras” (p. 121). Nesse contexto, Portelli (2010) argumenta que diferentemente de um juiz, que deve focar apenas em eventos concretos e comportamentos materiais, o historiador oral deve se interessar também pelos aspectos mentais, como crenças, mentalidades e imaginários. Por isso, ele sugere usar os termos “narrativa” e “narrador” em vez de “testemunho” e “informante”, que têm uma conotação mais processual.

Nas obras desses autores encontramos algumas **nomenclaturas designativas de quem concede uma entrevista**. Portelli (2010, 2016) utiliza os termos “narrador” e “entrevistado”, enquanto Meihy e Seawright (2021) também admitem a designação “colaborador”. Em relação às **nomenclaturas designativas de quem conduz uma entrevista**, Portelli (2010, 2016) emprega palavras como “historiador”, “historiador oral”, “entrevistador”, “pesquisador” e “narratário”. Já Meihy e Seawright (2021) utilizam as denominações “historiador”, “oralista” e “entrevistador”. Em nosso estudo, optamos por utilizar essas nomenclaturas de acordo com a melhor adequação ao contexto e à estrutura frasal, já que a diversidade terminológica pode favorecer a compreensão e a coesão textual.

Na visão de Portelli (2016), a história oral se fundamenta em um conjunto de relações: o diálogo entre entrevistados e entrevistadores; a conexão entre o momento da entrevista e o

período histórico discutido, que envolve a memória; a interação entre as esferas pública e privada, em que autobiografia e história se entrelaçam, unindo a História às histórias pessoais; e a transição da oralidade das fontes para a escrita dos historiadores.

Portelli nos lembra que “assim como narrador tem a responsabilidade de contar, o historiador tem a responsabilidade de abrir um espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer” (p. 20). O historiador propicia a abertura desse espaço narrativo quando cria um ambiente favorável para que as histórias sejam contadas, ouvindo ativamente, prestando atenção nas falas e valorizando o que o narrador está dizendo.

A interação e o diálogo durante a entrevista são essenciais. Conforme afirma Portelli (2016, p. 10) as “fontes orais não são **encontradas**, mas **cocriadas** pelo historiador” (grifos do autor), numa troca bidirecional em que tanto o historiador quanto o narrador influenciam o conteúdo e a direção da conversa. Nessa direção, Portelli (2010, p. 20) enfatiza que entrevistador, “mais do que recolher memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações”.

Essa colaboração é descrita por Meihy e Seawright (2021) como fundamental para todo projeto de que se valha da história oral, “pois remete à mediação, à participação conjunta e comprometida das partes, e também a relação efetuada por presenças que marcam diferenças, ao mesmo tempo em que se garantem buscas por mutualidades” (p. 20). Essa ideia se reverbera na condução das entrevistas e em todas as etapas subsequentes. A colaboração requer que tanto o colaborador quanto o entrevistador tenham interações baseadas no diálogo e no respeito.

Portelli (2010, p. 216) amplia a ideia de colaboração ao destacar que “o papel do pesquisador como **co-autor** começa em campo e continua na transformação da performance dialógica oral em texto escrito: transcrição, redação, publicação, análise” (grifo nosso). Na visão que adotamos em nosso estudo, o entrevistador é entendido como “co-autor” na medida em que provoca as falas, transpõe o oral para o escrito, transcreve, interpreta e analisa as narrativas, já que concordamos com Meihy e Seawright (2021), quando afirmam que a autoria do texto transcrito permanece com o narrador.

A diferença cultural entre o pesquisador e o narrador também é significativa na entrevista. Essa diferença pode trazer à tona estímulos imprevistos que levam o narrador a explorar aspectos de sua experiência que ele normalmente não mencionaria ao contar histórias dentro de seu próprio círculo social (Portelli, 2010). Com isso, ao responder às perguntas do entrevistador e reagir às suas intervenções, o narrador pode revelar percepções que o ajudam a refletir sobre a sua própria experiência.

A entrevista, ou “entre/vista”, é reconhecida por Portelli (2010, 2016) como uma “troca de olhares”. Sob o mesmo ponto de vista, Meihy e Seawright (2021, p. 119) registram que “como a palavra ‘entrevista’ sugere relações – ‘entre’ e ‘vista’ –, a interlocução trocada pelas partes, o entrevistador e o colaborador, caracteriza a solenidade do ato”. Logo, a entrevista é um espaço onde colaborador e entrevistador se encontram, conectam e interagem numa jornada que é dialógica e colaborativa, portanto, compartilhada. Por isso, a presença física, que traz consigo a possibilidade de olhar nos olhos, é muito valorizada na história oral.

Portelli (2010, p. 20) destaca que “durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções”. Essa interação visual faz com que a entrevista não seja apenas uma coleta de informações, mas um processo interativo em que as percepções e reações de ambos os lados influenciam o resultado final da narrativa. Essa interação, por sua vez, reforça a ideia de que as fontes orais são cocriadas.

A história oral ganha contornos a partir da memória dos narradores, que é carregada de subjetividades. Durante as entrevistas, eles não apenas relatam os fatos, mas (re)criam e/ou (re)contam uma história/versão da história, (re)elaborada a partir da forma como veem os acontecimentos passados e presentes, considerando, também, as projeções de futuro. Quando compartilham suas memórias, os narradores, de certa forma, (re)constroem e (re)significam seus territórios.

A história oral valoriza percepções e vivências, potencializando opiniões, anseios e diversas emoções. Ela permite conhecer as territorialidades produzidas pelos narradores, ou seja, por meio delas conseguimos apreender as relações que eles estabelecem no e com os territórios. Dessa forma, pertence ao presente, pois é no tempo presente que ela utiliza a memória não só como matéria-prima, mas também como combustível.

Ao refletir sobre a memória, Portelli (2016) enfatiza que ela é um processo permanente de elaboração e reconstrução de significados. Ele registra que “mais do que um armazém de dados, a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais” (p.47). Cabe reconhecer, diante do que o autor nos diz, que a memória tem um caráter subjetivo, seletivo e dinâmico, marcado tanto pelo que é lembrado quanto pelo que é esquecido.

Corroborando essa visão, Meihy e Seawright (2021, p. 21) assinalam que “uma das características da memória é a seletividade, resultado do complexo processo de depuração do que deve ou não ser percebido na experiência individual ou coletiva”. Esse processo de seleção

que a memória faz determina quais experiências são retidas e quais são descartadas, organizando e dando sentido às narrativas, a partir das experiências e contextos presentes que impactam na forma como nos relacionamos com o que já passou.

Ao explorar a natureza da memória e a forma como ela opera dentro de nós, Portelli (2016) afirma que ela é elaborada na mente do indivíduo e acessada pelo entrevistador por meio das narrativas pessoais que o narrador constrói. Na visão do autor, a memória não é intrinsecamente boa ou má; ela simplesmente existe como uma parte fundamental da experiência humana, como uma função frequente e inevitável da mente. Ele reflete que não podemos escolher entre ter ou não memória, e nosso controle sobre o conteúdo e o funcionamento da memória é limitado.

As narrativas orais são veículos poderosos para compartilhar memórias. Meihy e Seawright (2021) explicam que o termo "memória oral" não é utilizado, uma vez que tal categoria não existe formalmente. No entanto, eles reconhecem a legitimidade da mensagem verbal como uma forma de expressão da memória, denominando-a "memória de expressão oral". Embora a memória não possua uma forma oral distinta, a memória de expressão oral, aquela contada em palavras, é privilegiada por fugir dos enquadramentos da norma culta da língua e por estar acompanhada de uma performance do narrador.

Portelli (2016) compara a memória a um músculo involuntário, para ressaltar que ela se manifesta independentemente dos nossos comandos voluntários. O autor também usa a analogia da respiração para ilustrar essa ideia, dizendo que “podemos respirar bem ou respirar mal, podemos respirar um ar bom ou ruim, mas não podemos parar de respirar por muito tempo. Essas são funções que podemos exercitar, treinar e melhorar, mas nunca suprimir” (p. 45). Essa analogia evidencia a natureza inerente e incontrolável da memória, mas também reconhece que ela é influenciada pelo esforço consciente.

As entrevistas de história oral são uma forma de acesso à memória. De acordo com Meihy e Seawright (2021), elas se constituem documentação oral e, quando gravadas por meio eletrônico, com o propósito de registro, tornam-se fontes orais. Um dos desafios desse processo, na visão deles, é considerar tudo que permeia a verbalização das palavras durante a entrevista, como gestos, sentimentos, expressões, emoções e pausas, por exemplo, pois a narrativa textualizada não mantém toda a expressividade do discurso oral.

Meihy e Seawright (2021) reconhecem quatro gêneros narrativos em história oral: história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral. Cada um tem um meio próprio de produção e análise, que é sistematizado por esses autores a partir de uma trajetória de mais de 30 anos no Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO) da USP.

Na **história oral de vida**, é recomendado que as entrevistas sejam, sempre que possível, livres e abertas, para potencializar a espontaneidade e a memória da pessoa colaboradora. A memória, por sua vez, nem sempre segue sequências factuais, por isso a ordem cronológica dos acontecimentos não é obrigatória. O foco está na avaliação subjetiva dos detalhes, permitindo que o narrador organize sua memória de forma natural. A verdade na história oral de vida está na versão oferecida pelo narrador, que tem o poder de revelar ou ocultar, negar, esquecer ou deformar casos e situações. Ela depende exclusivamente dele, a quem é conferida soberania sobre sua própria história, que se distingue de uma habitual biografia (Meihy; Seawright, 2021).

Esse gênero narrativo exige tempo e empatia. Por isso, pressupõe entrevistas prolongadas, ou que aconteçam em diferentes momentos, favorecendo a condução argumentativa do entrevistado, que é colaborador e protagonista da própria narrativa. Nesse sentido, a participação do entrevistador precisa ser discreta, priorizando o estímulo em vez de perguntas diretas e evitando confrontos. Quanto menos o entrevistador falar, melhor, pois isso permite que o entrevistado expresse livremente sua experiência e perspectivas (Meihy; Seawright, 2021).

A **história oral temática** pressupõe a existência de roteiros ou questionários pré-estabelecidos, que servem como guias para a obtenção dos detalhes desejados. Ela envolve uma rede de colaboradores para a produção de versões interpretativas sobre um assunto central, possibilitando análises que confrontam diferentes pontos de vista sobre um tema específico. A busca pela “verdade objetiva” é um aspecto que é alvo de verificação, em que o entrevistador tem o papel de provocar opiniões divergentes e discuti-las com o narrador (Meihy; Seawright, 2021).

As perguntas diretas e objetivas são essenciais para a condução da história oral temática, embora haja espaço para a subjetividade do narrador. O entrevistador desempenha o papel de condutor dos trabalhos, mas o colaborador não é apenas um informante. Há uma interação dinâmica entre o colaborador e o entrevistador. Os detalhes da história pessoal do narrador são explorados na medida em que são necessários para a compreensão do assunto central (Meihy; Seawright, 2021).

Já a **história oral testemunhal** combina elementos da história oral de vida e da história oral temática, centrando-se em traumas vividos por pessoas ou comunidades. Ela é voltada para segmentos sociais desqualificados, destacando as vozes daqueles que sofreram torturas, agressões físicas, ataques, exclusões ou riscos significativos e que buscam condições que os valorizem além das situações traumáticas de perigo ou de opressão que viveram. Em

decorrência disso, formula postulados que denunciam procedimentos prejudiciais acumulados contra pessoas desfavorecidas e minorias (Meihy; Seawright, 2021).

Esse gênero de história oral busca demonstrar assimetrias sociais e, também, propor estratégias para a transformação social. A magnitude do drama se torna o centro da narrativa. Por isso, as entrevistas não devem perder de vista o cerne das consequências de episódios que causaram traumas. A entrevista de história oral testemunhal, em alguns casos, serve até como espaço de denúncia e isso é legítimo. Em vez de perguntas objetivas, priorizam-se estímulos e questões amplas, que permitam aos colaboradores escolher livremente como narrar suas experiências (Meihy; Seawright, 2021).

A **tradição oral, por seu turno**, pressupõe um convívio com a comunidade, já que a transmissão intergeracional de mitos, lendas e crenças da vida social do grupo é muito valorizada, inclusive quando parte de explicações não racionais, o que é comum. Ela se fundamenta na busca pelo não dito oficialmente e nas invenções subjetivas, refletindo, por vezes, a transcendência do tempo e a anulação dos espaços físicos. A tradição oral, nesse viés, reconhece que a cultura não é um objeto tangível resgatável e que a memória, seja individual ou coletiva, é dinâmica e mutável. Sendo assim, não se pode falar em "resgate de memória", já que não é possível que o processo "recordatório" seja reintegrado integralmente às memórias e conhecimentos coletivos que uma comunidade possui (Meihy; Seawright, 2021).

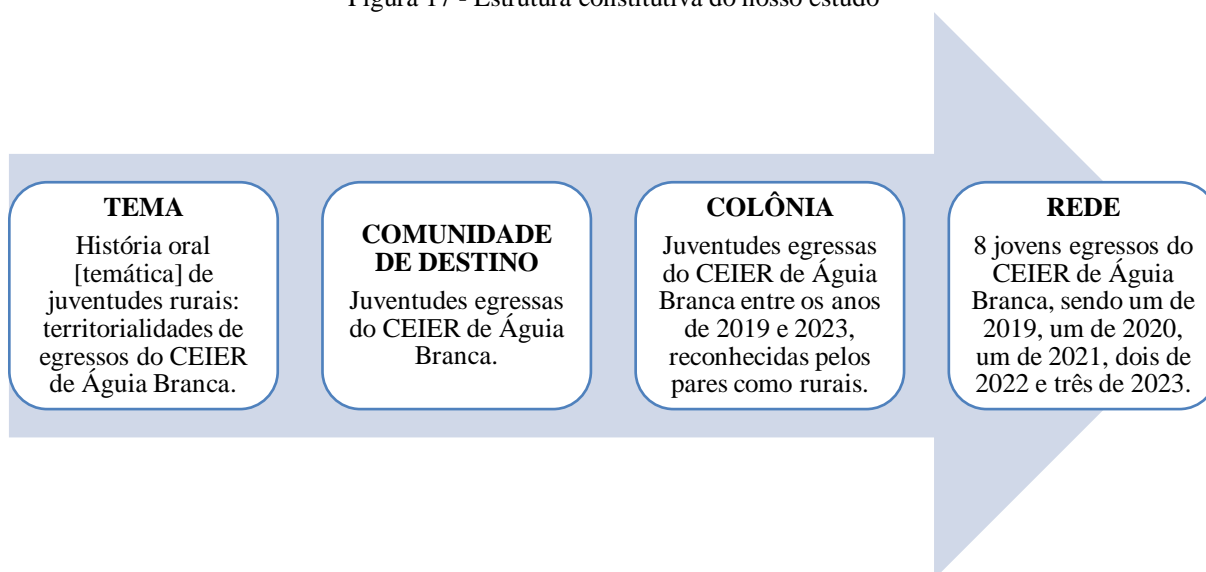
Cabe ressaltar que o trabalho com a tradição oral é um processo lento e requer observação constante, sendo importante entrevistar indivíduos considerados "reservas de memória" ou "depositários das tradições", geralmente os mais velhos, que guardam a síntese da história do grupo. A partir disso, pode-se expandir para outras gerações ou segmentos culturais e sociais, enriquecendo a compreensão da memória coletiva, já que o sujeito é mais coletivo e menos individual nesse gênero de história oral (Meihy; Seawright, 2021).

Em nossa pesquisa, adotamos a história oral como metodologia. Quanto ao gênero narrativo, optamos pela **história oral temática**, pelo fato de esse gênero de história oral buscar promover discussões em torno de um tema específico; em nosso caso, as territorialidades. Essa escolha será detalhada com maior profundidade no próximo tópico.

## 4.2 O PERCURSO QUE TRILHANOS: PASSOS DE UMA CAMINHADA

A história oral é um processo que requer delimitações bem definidas. Certos disso, guiados pelas teorizações de Meihy e Seawright (2021), partimos do tema do nosso estudo para delimitarmos a comunidade de destino, a colônia e a rede de colaboradores. A representação visual dessa estrutura é apresentada na figura abaixo (Figura 17):

Figura 17 - Estrutura constitutiva do nosso estudo



Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor, inspirado em Meihy e Seawright (2021).

A comunidade de destino, no caso do nosso estudo, é composta por todos os egressos que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária no CEIER de Águia Branca. Ela não é definida por laços geográficos ou familiares, e seus membros não necessariamente se conhecem ou estudaram no mesmo período. No entanto, todos compartilham uma experiência em comum: passaram pela mesma escola em diferentes momentos e contextos e carregam memórias dessa vivência.

O parcelamento da comunidade de destino em colônias é uma solução operacional que torna o estudo viável. No entanto, essa divisão é sempre arbitrária, pois existem diversas maneiras de realizar esse parcelamento (Meihy; Seawright, 2021). Em nosso estudo, optamos por utilizar o critério do tempo para definir uma colônia para ser estudada, então, focamos nos egressos que concluíram os estudos entre os anos de 2019 e 2023. Nessa escolha temporal, não deixamos de considerar o impacto significativo da Covid-19 em 2020 e 2021, que levou à adoção do ensino remoto e de outras formas de desenvolver o trabalho pedagógico, alterando o

cenário da educação. Essa colônia é uma fração representativa da comunidade de destino, embora ainda seja composta por muitos egressos.

Dentro dessa colônia, constituímos uma rede de colaboradores, composta por oito jovens egressos do CEIER de Águia Branca no período delimitado e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Garantimos a paridade de gênero, com quatro participantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Como a formação de uma rede sempre começa com a entrevista “ponto zero” (Meihy; Seawright, 2021), de forma que o primeiro entrevistado vai indicando os demais, foi assim que procedemos: os colaboradores foram indicados dentro da própria rede, permitindo uma seleção representativa e diversificada.

Dado que a história oral demanda planejamento e intencionalidade, após a aprovação do nosso projeto de tese pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufes<sup>24</sup> (Anexo C), estabelecemos contato com nossos colaboradores<sup>25</sup>. Inicialmente, encaminhamos mensagens de áudio e texto no *WhatsApp*, e posteriormente, realizamos chamadas telefônicas, fazendo o convite para participarem da pesquisa. Nesse contato, explicamos todos os detalhes do projeto e acertamos o horário e o local das entrevistas, considerando a disponibilidade de cada um dos colaboradores. Optamos, sempre que possível, por nos deslocar até o domicílio ou local de trabalho do entrevistado. Acreditamos na relevância dessa aproximação direta com os territórios de vivência dos participantes da pesquisa, especialmente em um estudo que utiliza a história oral temática para explorar as territorialidades.

Durante o contato presencial com cada colaborador, que se deu entre os meses de abril e maio de 2024, retomamos todos os detalhes do projeto e realizamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E). Para orientar a entrevista, que foi gravada por meio do nosso aparelho celular, utilizamos um roteiro semiestruturado contendo questões/tópicos que versam sobre a trajetória formativa no CEIER de Águia Branca, a integração na sociedade e a relação com a formação promovida na escola (Apêndice F). Esse roteiro foi adaptado a cada entrevista, considerando as subjetividades das narrativas, os rumos que a conversa tomava e os objetivos da pesquisa.

Embora todos esses procedimentos sejam necessários e relevantes, devido ao caráter científico da pesquisa, enfatizamos que a entrevista, por mais que parta de uma situação planejada, deve transcorrer como uma conversa que prima por naturalidade e espontaneidade.

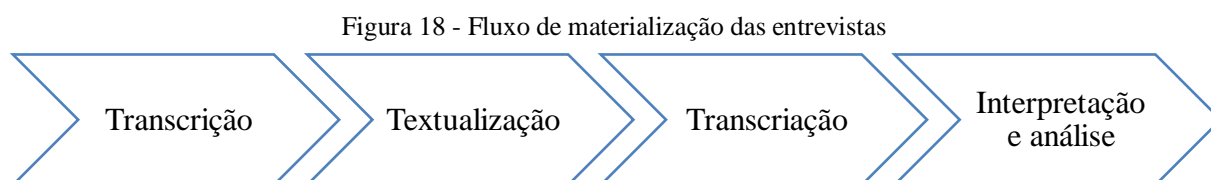
---

<sup>24</sup> O título desta tese à época de aprovação do projeto pelo CEP seria “História oral de juventudes rurais: territorialidades de egressos do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES”.

<sup>25</sup> Dez egressos do CEIER de Águia Branca foram convidados a participar da pesquisa, conforme registrado Parecer Consubstanciado do CEP; contudo, dois não manifestaram interesse em participar.

Isso é importante para que as pessoas colaboradoras se sintam bem confortáveis e à vontade para compartilharem suas narrativas, com o mínimo possível de restrições.

A partir dos áudios gravados, nossos esforços se centraram na materialização documental. Meihy e Seawright (2021) explicam que o oral ganha materialidade documental quando é transposto para o escrito. Além disso, enfatizam que “história oral é, pois, o movimento de transformação da circunstância natural à sua desnaturalização: da fluidez verbal para a formatação escrita, tudo graças à transferência do oral para outro suporte, material” (p. 31). A narrativa oral, nesse sentido, passa por uma metamorfose quando se transforma em texto escrito. Então, inspirados nesses autores, iniciamos o fluxo de materialização das entrevistas, que foi estruturado em quatro etapas, conforme podemos observar na Figura 18.



Fonte: Inspiração em Meihy e Seawright (2021). Organização: o autor.

A **transcrição** consiste em converter os enunciados orais em código escrito, aproximando-os da forma como foram emitidos, capturando suas nuances e particularidades. Nesse processo, ocorre uma transposição literal, pois o texto transcrito corresponde ao que foi falado, de maneira imediata e imitativa. A transcrição inclui todos os sinais emitidos e os ruídos presentes na gravação. Baseia-se na forma de expressão usada no contexto coloquial, aceitando variações na fala, repetições e equívocos que não cabem na norma culta (Meihy; Seawright, 2021).

Nessa etapa, utilizamos a ferramenta tecnológica *Escriba*<sup>26</sup>, que facilitou o processo de transcrição ao automatizar a conversão do áudio em texto. Essa inteligência artificial ajudou no processo de transcrição, ao passo que nos poupou o trabalho de digitar palavra por palavra. Entretanto, isso não nos eximiu da responsabilidade de ouvir cuidadosamente cada entrevista, fazendo os devidos ajustes na transcrição para que ela fosse uma representação mais próxima possível do diálogo original.

Realizamos uma revisão minuciosa para preservar as entonações das falas, as pausas e todos os detalhes acústicos do contexto da entrevista, assegurando que a correspondência entre o escrito e o oral fosse a mais precisa possível. É importante notar que o *Escriba* tem algumas

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://escriba.app/pt-br/>

limitações, como misturar as falas dos interlocutores e suprimir algumas palavras e expressões, por não captar alguns sons, conforme podemos observar no Quadro 9, que apresenta um exemplo desse processo. O Falante 1 é o entrevistador e o Falante 2 é o colaborador. Vejamos:

Quadro 10 - Relação entre a transcrição feita pelo *Escriba* e a correção que fizemos

<p><b>Transcrição feita pelo <i>Escriba</i></b></p>	<p><b>Falante 1</b> - 0:00:48 - E por que que você decidiu ir para o CIER de Águia Branca no ensino médio?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:00:54 - Na verdade eu já queria ter entrado no CIER no sexto ano. Porque lá a formação era técnica agropecuária, que é algo que eu queria muito. Sempre quis muito veterinária desde pequena. E aí, só que aí por algumas questões pessoais eu tive que ficar em casa cuidando da minha irmã.</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:11 - E eu tive que fazer ali na Escola de Águia Branca porque era só meio período. Então meio período eu cuidava da casa e meio período eu estudava. Aí eu só fui voltar pro CIER quando tive a oportunidade, que foi quando minha irmã foi pro sexto ano. Aí ela foi pro sexto e eu fui pro primeiro.</p> <p><b>Falante 1</b> - 0:01:24 - Entendi, e vocês duas foram pra lá. Isso. Certo. Hoje você cursa veterinária?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:31 - Curso. Ah, é onde? Segundo período, Unesco e Colatina.</p>
<p><b>Transcrição corrigida</b></p>	<p><b>Falante 1</b> - 0:00:48 - E por que que você decidiu, <u>assim</u>, ir para o <u>CEIER</u> de Águia Branca no ensino médio?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:00:54 - Na verdade, eu já queria ter entrado no <u>CEIER</u> no sexto ano, porque lá a formação era técnica <u>em</u> agropecuária, que <u>era</u> algo que eu queria muito. Sempre quis muito veterinária, desde pequena. E aí, <u>eu</u>, só que aí, por algumas questões, <u>é</u>, pessoais, eu tive que ficar em casa cuidando da minha irmã. E eu tive que fazer, <u>então</u>, ali na Escola de Águia Branca porque era só meio período. Então, meio período eu cuidava da casa e meio período eu estudava. Aí. eu só fui voltar, <u>assim</u>, pro <u>CEIER</u> quando tive a oportunidade, que foi quando minha irmã foi pro sexto ano. Aí ela foi pro sexto e eu fui pro primeiro.</p> <p><b>Falante 1</b> - 0:01:24 - Hum, entendi.</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:25 - Entendeu?</p> <p><b>Falante 1</b> - 0:01:25 - E vocês duas foram pra lá?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:26 - Isso.</p> <p><b>Falante 1</b> - 0:01:27 - Certo. <u>É</u>. Hoje você cursa veterinária?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:31 - Curso.</p> <p><b>Falante 1</b> - 0:01:31 - Ah <u>é</u>, <u>é</u> onde?</p> <p><b>Falante 2</b> - 0:01:31 - Tô no segundo período, Unesc. Colatina.</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor.

A **textualização**, segunda etapa desse fluxo de materialização das entrevistas, considera que, devido às diferenças entre o oral e o escrito, são necessárias adaptações para tornar o texto mais inteligível, destacando as mensagens pretendidas pelo entrevistado. Nessa etapa, é inevitável a interferência do mediador, que faz ajustes no texto com ética e rigor. Textualizar é dar uma estrutura textual à transcrição do áudio gravado (Meihy; Seawright, 2021). A textualização é mais que um processo técnico, ela é um exercício de interpretação sensível e cuidadosa, que respeita e amplifica a voz original do entrevistado.

Esse processo envolve o reordenamento das ideias emitidas pelo entrevistado, independentemente da ordem em que foram ditas. É essencial reorganizar as frases, fazendo ajustes para trazer fluidez à narrativa textualizada. Em alguns casos, repetições são mantidas para reforçar as ideias do narrador, e as reticências podem ser usadas para criar ritmo e pausas

reflexivas. Isso exige empatia, colocando-se no lugar do narrador e do leitor, para garantir que a versão final (o texto que será transcrito) seja eficaz e fiel às intenções originais (Meihy; Seawright, 2021).

Como trabalhamos com história oral temática, em que a interação é muito valorizada, nessa etapa de materialização das entrevistas, ainda mantivemos as perguntas e respostas na textualização, mas, em outros gêneros narrativos de história oral, é muito comum que as perguntas sejam suprimidas e as respostas sejam organizadas em um texto corrido, já nessa fase do fluxo. Ao comparar o quadro anterior (Quadro 9) com o quadro a seguir (Quadro 10), é possível compreender como se deu processo no contexto da nossa tese. Vejamos:

Quadro 11 - Trecho de uma entrevista textualizada, mantendo as perguntas e respostas

<p><b>Rainei*</b> - Por que que você decidiu estudar no CEIER de Águia Branca no ensino médio?</p> <p><b>Hera**</b> - Na verdade, eu já queria ter entrado no CEIER no sexto ano, porque lá tem formação técnica em agropecuária, que era algo que eu queria muito. Sempre quis muito veterinária, desde pequena. E aí, por algumas questões pessoais, eu tive que ficar em casa cuidando da minha irmã. Eu tive que estudar, então, ali na Escola de Águia Branca, porque era só meio período. Então, meio período eu cuidava da casa e meio período eu estudava. Aí... eu só fui estudar no CEIER quando tive uma oportunidade, quando minha irmã foi pro sexto ano. Aí ela foi pro sexto e eu fui pro primeiro.</p> <p><b>Rainei</b> - Hum, entendi.</p> <p><b>Hera</b> - Entendeu?</p> <p><b>Rainei</b> - E vocês duas foram pra lá?</p> <p><b>Hera</b> - Isso.</p> <p><b>Rainei</b> - Certo. Hoje você cursa veterinária?</p> <p><b>Hera</b> - Curso.</p> <p><b>Rainei</b> - Onde?</p> <p><b>Hera</b> - Estou no segundo período, na Unesc, em Colatina.</p>
---

\*Entrevistador/pesquisador.

\*\*Colaboradora (nome fictício).

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor.

Durante a textualização, também, encontra-se o "tom vital" de cada entrevista, que servirá como guia para a transcrição subsequente. Para identificá-lo, pode ser necessário ouvir a gravação e reler a transcrição várias vezes, pois ele pode emergir ao longo da entrevista, em algum momento em que o entrevistado expressa argumentos que revelem um posicionamento interpretativo. Como o próprio termo sugere, o tom vital é o núcleo ou a síntese da visão do narrador, devendo ser reconhecido como um recurso que orienta as percepções durante a textualização. Ele atua como o eixo narrativo, funciona como a "coluna vertebral" da entrevista e assegura que a essência e a intenção do entrevistado sejam preservadas (Meihy; Seawright, 2021).

A **transcrição**, penúltima etapa do nosso fluxo, é um processo de reimaginação e recriação da entrevista, utilizando recursos ficcionais que realçam o papel do pesquisador. Durante essa etapa, ocorrem ajustes e adaptações nas palavras, pontuações, frases e parágrafos,

buscando manter a integridade do diálogo. Nesse sentido, é importante considerar que o discurso oral não segue as mesmas regras do escrito. Mais do que simples ajustes, a transcrição envolve uma recriação completa do conteúdo. Na história oral, a sofisticação desse processo não descaracteriza o texto, nem altera as narrativas do colaborador. Em alguns trabalhos de história oral temática, a transcrição se concentra em corrigir repetições, reorganizar parágrafos e completar frases interrompidas ou confusas, mantendo as perguntas para refletir o desenvolvimento do encontro (Meihy; Seawright, 2021).

Ao recriar a atmosfera da entrevista, busca-se transmitir ao leitor as sensações e emoções desse momento, indo além da mera reprodução das palavras. Sendo assim, é importante que o texto final revele o contexto completo da entrevista, incluindo expressões não verbais, emoções diversas e os silêncios, que também têm muito a nos dizer. Nesse sentido, os recursos transcriativos são essenciais para ajudar a reproduzir o ambiente da entrevista. Após a transcrição, é realizada uma conferência do texto junto ao colaborador, que é responsável por sua validação e aprovação. Dessa forma, a autoria do texto transcrito, permanece com o colaborador (Meihy; Seawright, 2021).

Embora não utilize a nomenclatura transcrição, Portelli (2010, 2016) tece algumas considerações que são importantes para todo o processo de materialização das entrevistas. Ele pontua que não se pode esquecer que um texto de história oral é resultado de uma performance dialógica oral. Nesse sentido, registra que “ao preservar na escritura, tanto quanto possível, a linguagem vernacular e coloquial com a qual as histórias geralmente são contadas, insistimos que o significado de um evento não pode ser separado da linguagem na qual ele é lembrado e narrado” (2016, p. 20). Diante disso, reconhecemos que a forma de expressão dos narradores é tão significativa quanto o conteúdo da própria narrativa, e grandes alterações na linguagem podem distorcer sentido e o contexto daquilo que foi dito.

Portelli (2010) argumenta que a transcrição de um texto é, em si mesma, uma manipulação. Ele explica que mesmo que o narrador escolha o conteúdo de sua história, é o historiador quem dá forma ao discurso ao transcrevê-lo. Nesse sentido, o texto jamais conseguirá reproduzir completamente as emoções vividas durante a entrevista, por mais que se esforce para isso. O autor vai mais além, afirmando que “uma vez que as fontes orais são transformadas em documentos escritos, o controle que o emitente tem sobre sua própria palavra cessa – e as palavras se tornam argila nas mãos dos intérpretes institucionais que delas se apropriam (2010, p. 80).

Em nosso trabalho, reconhecemos essas limitações decorrentes da materialização da narrativa oral em narrativa escrita, trazidas por Portelli (2010, 2016). Entretanto, acreditamos

que elas foram minimizadas, pois apresentamos os textos transcritos para os nossos colaboradores, a fim de que pudessem validá-los ou apontar possíveis correções. Durante essa ação, observamos que eles nem sequer perceberam alguns ajustes que realizamos no texto da narrativa que nasceu como performance oral. Isso demonstra que as adaptações não tiraram a autenticidade da entrevista na transição do oral para o formato escrito.

Nas transcrições das entrevistas, buscamos recriar o ambiente do encontro, fazendo uso de todos os recursos ficcionais possíveis, preservando a essência da fala dos colaboradores, bem como mantendo seus traços de linguagem. Em alguns trechos, optamos por fazer referência às nossas perguntas ou manter alguns fragmentos delas; em outros, incorporamos partes das perguntas às respostas dos colaboradores com a intenção de propiciar mais sentido ao texto, facilitar a compreensão do leitor e atender à necessidade de uso dos fragmentos das narrativas na análise dos dados. Ao comparar os quadros anteriores (Quadros 9 e 10) com o Quadro 11, disposto na sequência, é possível perceber as adequações que fizemos durante a transcrição de uma entrevista.

Quadro 12 - Trecho de uma entrevista transcrita

**Rainei\*** - Por que que você decidiu estudar no CEIER de Águia Branca no ensino médio?

**Hera\*\*** - Na verdade, eu já queria ter entrado no CEIER desde quando estava no sexto ano, porque lá tem formação técnica em agropecuária, que era algo que eu queria muito. Desde pequena, sempre quis muito veterinária, mas, por algumas questões pessoais, tive que ficar em casa cuidando da minha irmã. Estudei na Escola de Águia Branca, porque nessa escola tinha como estudar em apenas um turno. Então, meio período eu cuidava da casa e meio período eu estudava. Aí... eu só fui estudar no CEIER quando tive uma oportunidade, que foi quando minha irmã foi pro sexto ano. Aí ela foi pro sexto e eu fui pro primeiro.

**Rainei** - Hum! Entendi. Vocês duas foram estudar no CEIER. Hoje, você cursa veterinária, né? Onde?

**Hera** - Curso. Estudo na Unesc, em Colatina. Estou no segundo período.

\*Entrevistador/pesquisador.

\*\*Colaboradora (nome fictício).

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor.

A **interpretação e a análise**, embora estejam mais evidenciadas na fase final do fluxo, estão integradas ao processo de pesquisa e materialização das entrevistas. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) ressaltam que a análise está presente em todas as fases da investigação científica, pois desde quando iniciamos um estudo, utilizamos procedimentos analíticos para verificar a pertinência das características específicas do que está sendo estudado. Elas destacam que tomamos decisões não apenas sobre o que precisa ser mais explorado ou enfatizado, mas também acerca do que pode ser eliminado.

Lüdke e André (1986), nessa lógica, também enfatizam que escolhemos quais as melhores direções possíveis de serem seguidas na pesquisa. As escolhas durante a investigação científica, conforme essas autoras, são feitas a partir de um confronto entre os princípios

teóricos do estudo e o que é aprendido durante o processo investigativo, em um movimento constante e dialético que culmina na conclusão da pesquisa. A interpretação e a análise, nesse sentido, são contínuas.

No próximo capítulo, apresentamos os entrevistados, detalhamos sobre as entrevistas e realizamos um sobrevoos na linguagem das narrativas. Além disso, dedicamo-nos às análises dos dados.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS JUVENTUDES RURAIS EGRESSAS E SUAS TERRITORIALIDADES

As memórias e narrativas são o centro deste capítulo, considerando nosso foco de investigação: as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do CEIER de Água Branca. Logo, estabelecemos um diálogo que engloba tanto a relação das narrativas dos nossos colaboradores entre si quanto a relação dessas narrativas com o referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa. Esse referencial, por sua vez, inter-relaciona juventudes/juventudes rurais, territórios e territorialidades e Educação do Campo.

Cabe reafirmar que nossas teorizações são tecidas com base nas trajetórias escolares dos nossos colaboradores, que foram captadas nas entrevistas a partir de suas memórias e narrativas. Logo, analisamos as percepções e vivências de oito jovens e as territorialidades produzidas por eles. Nossas constatações, evidências e defesas não se referem a todos os egressos do CEIER e nem buscamos teorias gerais ou padrões que deem conta disso.

Inicialmente, apresentamos os nossos jovens, descrevemos alguns detalhes das entrevistas e realçamos algumas marcas que caracterizam a linguagem oral deles. Depois, discutimos a respeito da produção simbólica do território do CEIER de Água Branca antes do ingresso dos nossos colaboradores nessa instituição. Na sequência, mostramos a constituição do Centro como território simbólico-concreto a partir do momento em que nossos entrevistados se tornam, de fato, estudantes dele. Por fim, analisamos como o CEIER ressoa nas territorialidades produzidas pelos egressos, considerando que ele continua sendo um território simbólico para os jovens que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária.

### 5.1 CADA ENTREVISTA, UMA MARCA

Atribuímos aos nossos colaboradores nomes de divindades gregas para tentar garantir o anonimato deles. Fizemos essa escolha porque, na mitologia, os deuses gregos possuem uma relação estreita com a Terra, com o ambiente, ligando-se a muitos fenômenos da natureza. Isso está refletido na proximidade que nossos<sup>27</sup> jovens colaboradores manifestaram em relação ao campo e às atividades agropecuárias, mantendo um discurso de valorização e respeito ao meio

---

<sup>27</sup> O “nosso”, empregado nesse contexto, não tem a pretensão de indicar posse. Em vez disso, queremos enfatizar a relação de proximidade construída com os jovens entrevistados.

rural. No Quadro 13, apresentamos esses nomes fictícios e trazemos alguns dados dos nossos colaboradores e das entrevistas.

Quadro 13 - Dados das entrevistas e dos colaboradores

Ordem de realização da entrevista	Data da entrevista	Duração aproximada do áudio gravado	Nome fictício do colaborador	Gênero (autoidentificação)	Data de validação do texto transcrito	Idade, considerando como data corte o dia validação da transcrição	Ano de conclusão do ensino médio técnico no CEIER de Águia Branca
1ª	20/04/2024	33 minutos	Selene	Feminino	25/06/2024	18 anos	2023
2ª	20/04/2024	38 minutos	Hermes	Masculino	16/06/2024	18 anos	2023
3ª	25/04/2024	26 minutos	Perséfone	Feminino	17/06/2024	19 anos	2022
4ª	25/04/2024	46 minutos	Apolo	Masculino	17/06/2024	20 anos	2022
5ª	30/04/2024	36 minutos	Hefesto	Masculino	15/06/2024	23 anos	2019
6ª	04/05/2024	26 minutos	Ártemis	Feminino	17/06/2024	18 anos	2023
7ª	18/05/2024	20 minutos	Hera	Feminino	16/06/2024	19 anos	2021
8ª	21/05/2024	28 minutos	Kairós	Masculino	16/06/2024	21 anos	2020

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor.

Selene mora no interior de Águia Branca junto com os pais e com uma irmã mais nova que estuda no CEIER. Atualmente, cursa bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade a distância e trabalha como estagiária em uma escola próxima a sua casa. Além disso, a jovem ajuda nos negócios da família. Ela diz que se considera uma jovem rural, pois está inserida no meio rural, apesar de não trabalhar diretamente com a agricultura, e acrescenta: “Eu acho que se um jovem me perguntar algumas coisas sobre agricultura, eu consigo responder, entendeu? Passar o conhecimento”.

Hermes viveu até os 18 anos na zona rural com seus pais, no município de São Gabriel da Palha. Neste ano de 2024, mudou-se para o centro desse município, onde mora sozinho em um apartamento. Ao dia, trabalha em um escritório de contabilidade; à noite, cursa bacharelado em Ciências Contábeis na Multivix, em Nova Venécia. Ele diz que não se considera mais um jovem rural, mesmo diante de sua trajetória no campo, pois sua perspectiva de trabalho é seguir carreira na Contabilidade.

Perséfone mora no interior de Águia Branca junto com os pais. Atualmente, cursa licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância e trabalha como estagiária, cuidando de um estudante autista, em uma escola próxima a sua casa. Além disso, a jovem ajuda nos negócios da família. Ela sonha em ser professora e dar bastante carinho aos seus estudantes,

como recebeu de seus professores no CEIER. Identifica-se como rural, pois nasceu e cresceu no campo e toda a sua família tem uma tradição de trabalho no campo.

Apolo mora em um distrito de Águia Branca junto com os pais e com uma irmã mais nova que estuda no CEIER. Trabalha em uma loja de produtos agropecuários em um distrito de Nova Venécia, faz curso profissionalizante de informática e está tirando carteira de motorista em Barra de São Francisco. O jovem se identifica como rural e cita o seu modo de vestir e falar como principais características dessa identidade. Ele não troca o rural pelo urbano, pois já teve experiências desagradáveis quando morou na cidade na infância.

Hefesto mora sozinho no centro de Águia Branca e trabalha em uma loja de produtos agropecuários. Sua família mora em um assentamento no município de Nova Venécia, onde ele costuma ir aos fins de semana. Ele não se considera mais um jovem rural, pois mora e trabalha na zona urbana. Na visão dele, o que determina se um jovem é rural ou urbano é o local de moradia e o trabalho que executa. Diante disso, acrescenta: “Apesar d’eu trabalhar com coisas direcionadas à roça, mesmo assim, eu não me considero um jovem 100% rural”.

Ártemis morava com os pais e dois irmãos no interior de Águia Branca, mas mudou-se para o município de Baixo Guandu para viabilizar os estudos no curso de bacharelado em agronomia no Ifes *campus* Itapina. Ela se considera uma jovem rural pelo fato de ter vivido até recentemente na roça e complementa: “A vida inteira foi na zona rural e trabalhando com isso. Então, para sempre eu acho que vai ser isso de me identificar com a zona rural, com a roça, né? Que foi o que desde sempre... cresci e pretendo continuar”.

Hera mora com os pais e uma irmã no Centro de Águia Branca. Sua mãe é servidora pública e seu pai trabalha como meeiro na roça. A jovem trabalha em um supermercado durante o dia e cursa bacharelado em medicina veterinária à noite, na Unesc, em Colatina. Ela revela que, embora goste de coisas ligadas ao campo, não se considera uma jovem rural, pois nasceu e cresceu na cidade, e o contato que tinha e tem com a zona rural é mais por conta do trabalho do pai. Assim, enfatiza: “Então, não me colocaria, porque, se for pegar a realidade de quem realmente nasceu na roça e tal, sempre trabalhou, então, não poderia me colocar como”.

Kairós é recém-casado e mora com a esposa em uma propriedade rural no interior de Águia Branca. A sua principal fonte de renda vem do trabalho agrícola, sobretudo das culturas do café e do cacau. Ele diz que se identifica como um jovem rural, por gostar de morar e trabalhar na roça e ressalta que um jovem rural precisa ter muita força de vontade e opinião, pois a renda no campo se concentra no período da colheita do café, diferente da cidade, onde o salário cai todo mês na conta do trabalhador.

Ao analisarmos as trajetórias escolares desses jovens no CEIER de Águia de Branca, é importante considerarmos que, a partir do ano de 2020, o trabalho pedagógico do Centro passou por profundas transformações decorrentes tanto do impacto da Pandemia do Covid-19 quanto da incorporação da instituição ao modelo pedagógico e de gestão das demais escolas de tempo integral da rede estadual. Logo, Hefesto foi o único jovem que se formou antes desse período. Todos os demais entrevistados, em alguma medida e intensidade, foram afetados pelo ensino remoto, bem como acompanharam as mudanças metodológicas da escola. Outro apontamento importante é que Hera foi a única colaboradora que estudou apenas o Ensino Médio no CEIER de Águia Branca. Os demais egressos estudaram nessa instituição do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Nossas **teorizações sobre** as juventudes ancoram-se no **diálogo com** elas. Enfatizamos isso, pois caracterizamos as entrevistas como um momento de trocas, como um encontro com os nossos jovens colaboradores. Dito de outra forma, elas foram conversas que não perderam a naturalidade em face do planejamento intencional que as antecedeu. Com isso, o nosso roteiro, por vezes, teve o engessamento quebrado, e ficamos felizes por isso.

A cronologia que se espera dos eventos também foi rompida, o que é normal, pois a memória não obedece a uma linearidade, ao contrário, faz ziguez-zagues, dá *flash-backs*, conta antes o que acontece depois ou relata depois o que acontece antes, conforme explica Guimarães (Freire; Guimarães, 2013b). Além disso, ao narrar, os jovens não apenas se referem aos eventos, mas constroem uma relação com eles (Portelli, 2016).

Portelli (2010) pontua que um relato natural não segue, com rigor, uma ordem cronológica, pois o narrador, ao reorganizar os acontecimentos que vai contar, expressa sua subjetividade e interpreta os fatos narrados. Uma sequência cronológica muito precisa, para o autor, é um forte indicativo de artificialidade na narrativa, pois “quanto mais organizado cronologicamente é um relato, quanto maior o rigor na separação entre os ‘fatos’ e as ‘opiniões’, mais manipulação ele contém” (p. 235)

Examinamos, neste tópico, a linguagem oral das entrevistas, destacando as marcas linguísticas de cada jovem, uma vez que isso é muito caro para pesquisadores que, como nós, trabalham com história oral. A linguagem também é uma forma de produção de territorialidades. É por meio dela que as pessoas expressam suas identidades e pertencimentos aos territórios. Ao trabalharmos com história oral, valorizamos às características da linguagem falada que se manifestam em cada entrevista.

Tal como Meihy e Seawright (2021, p.113) compreendemos que “entrevista é trânsito no mundo do outro: oportunidade de incursão em campo diverso, plural, experiencial”, por isso

nos interessamos pelas marcas que caracterizam o discurso de cada entrevistado. Elas dão vida às narrativas, pois refletem a forma como as pessoas realmente se expressam em suas conversas cotidianas. Por essa razão, tentamos preservá-las nos textos transcritos, mantendo o máximo da originalidade e da espontaneidade das falas.

Nesse interim, consideramos que “a entrevista, no entanto, não é constituída apenas por palavras, mas, sim, pela performance em geral por meio da qual atuam igualmente as presenças físicas, o corpo, e todo o cenário do encontro (Meihy e Seawright, 2021, p.113). Portanto, ouvimos as gravações das entrevistas várias vezes, buscando (re)construir na memória as interlocuções e a performática do encontro. Sem dúvida, isso foi primordial na análise das narrativas, pois elas estão associadas a um contexto, que embora seja intencionalmente criado, mantém a naturalidade da comunicação.

As palavras e expressões que são vistas como coloquiais no contexto da língua falada, além de conferirem naturalidade às narrativas, expressam intenções e emoções dos narradores. Logo, a valorização das marcas da linguagem oral nas transcrições não é apenas uma questão de fidelidade ao conteúdo, mas também de respeito à identidade e à voz dos narradores. Sendo assim, destacamos algumas marcas da linguagem oral de cada colaborador, não no sentido de apontar erros linguísticos, ortográficos ou gramaticais, pois isso não existe no contexto de entrevistas de história oral.

Cada “na verdade”, “né?”, “tipo assim”, “ai”, “entendeu?”, entre outras palavras e expressões que marcam a linguagem oral, diz muito sobre o jeito de os colaboradores se expressarem, de suas emoções no momento da fala e do nível de informalidade estabelecido na interação. A naturalidade com que eles se comunicaram conosco é resultado de um discurso não ensaiado, é reflexo da beleza presente na comunicação oral desprendida de um português padrão, artificial e regido por normas.

Selene, já no início da entrevista, quando perguntamos de quem é a propriedade onde ela mora, diz: “Bom, aqui, **na verdade**, a terra é do meu avô, só que todo mundo zela pela propriedade, **né?**”. Os diversos “na verdade” que ela utiliza conosco ao longo da conversa aparecem como um reforço do que ela quer comunicar, expressam a franqueza e a sinceridade com que enfatiza cada situação. Quanto ao uso frequente do “né?”, ele pode indicar várias coisas, mas no diálogo com Selene, na maioria das vezes, precede pequenas pausas, funcionando como um preenchimento da sua fala enquanto pensa no que vai dizer.

Hermes, em determinado momento da entrevista, ao se referir às atividades práticas realizadas no CEIER, relata: “Nesse momento, nós fazíamos os cálculos, **entendeu?** Logo depois, íamos para campo para, por exemplo, se precisar de calcário, fazer a calagem”. Já

Kairós, quando questionado se ele só trabalha na propriedade, explica: “É, aí, quando surge um serviço aqui fora, um vizinho precisa de uma ajuda, **entendeu?** Algum serviço, igual tem um secador ali, o rapaz se machucou, eu estou indo ajudar eles lá, **entendeu?** Aí, no caso, é a diária”.

Tanto Hermes quanto Kairós, quando utilizam o “entendeu?” como pergunta, não demonstram preocupação em saber se realmente o que dizem é entendível, pois apresentam muita segurança e clareza em seus discursos. O “entendeu?”, nas narrativas desses jovens, funciona mais como um reforço do que falam. Possivelmente, essa pergunta indica uma expectativa de concordamos com eles, como se estivessem esperando um gesto de aprovação nosso, como se quisessem nos ver balançando a cabeça em sinal positivo, para validar suas experiências e perspectivas.

Quando perguntamos a Apolo se a formação que teve no CEIER ajudou no trabalho que exerce atualmente, ele inicia sua resposta dizendo: “**Cara, olha, eu não vou mentir...** Eu cheguei aqui... Cheguei... Eu não imaginaria que eu começaria a trabalhar em loja agropecuária tão cedo”. Em outro momento, quando quisemos saber por que lugares ele circula, fala: “**Cara, olha, eu não vou mentir.** Atualmente, os lugares que eu circulo é o meu trabalho, minha casa e a escola de informática que eu faço os cursos e a autoescola”.

“Cara” é o vocativo que Apolo usa de maneira bem informal para se dirigir a nós, pois durante a entrevista criamos uma conexão, de tal forma que parecia que éramos melhores amigos. Muitas vezes, essa expressão veio sucedida de “olha” e de “eu não vou mentir”, outras expressões que utiliza para dar mais ênfase ao que é dito, reforçando a veracidade do que é comunicado. Ao repetir essa estrutura frasal em diferentes momentos da entrevista, Apolo parece antecipar a relevância do que está prestes a dizer.

Assim como Apolo, Hefesto também faz uso frequente da expressão “olha” em sua narrativa. Vejamos como ele começa a responder sobre o que o motivou a estudar no CEIER: “**Olha,** o que mais me motivou ir para lá foi querer ser técnico. A única coisa... **Tipo assim,** ah, eu quero ser técnico. Aí eu vou lá para o CEIER. Foi mais isso. E porque eu ouvia muito falar de lá, **né?**”.

A expressão “olha” ao longo do discurso de Hefesto parece assumir uma conotação diferente da que teve no discurso de Apolo. No caso de Hefesto, o “olha”, em cada vez que é pronunciado, funciona como um vocativo direcionado a nós. A entonação vocal desse jovem ao pronunciar essa expressão nos leva a acreditar que o “olha” poderia ser substituído por qualquer outra expressão que nos designasse como quem está conduzindo a conversa no

momento da entrevista. Já a expressão “tipo assim”, embora utilizada por ele, não foi de uso recorrente em sua narrativa.

Perséfone é uma jovem que mora com o pai e a mãe. Quando perguntamos quem trabalha na casa, diz: “Minha mãe sempre trabalhou em casa e meu pai também. **A gente** trabalha na propriedade e agora **a gente** tem o nosso bar, **né?** Tem, acho que três anos que **a gente** tem ele, é a nossa fonte de renda também”. O “a gente” permeia toda a narrativa de Perséfone. Além de ser uma expressão coloquial que geralmente substitui o pronome pessoal “nós”, carregando marcas de informalidade, o “a gente”, no discurso dela, muitas vezes, é utilizado para referir a si própria, mostrando sua integração com o acontecimento narrado.

Hera utiliza duas marcas da linguagem oral que nos despertam a atenção em seu discurso: o “tipo” e o “aí”. O “tipo” foi frequentemente acompanhado de “assim”, ficando “tipo assim”, e outras vezes apareceu isoladamente no meio do discurso, sem associação direta a alguma expressão. Ela usa o “tipo” sempre que deseja detalhar ou descrever alguma coisa, como, por exemplo, quando explicou a função que exerce no supermercado onde trabalha: “No supermercado, eu faço um pouco de tudo, mas, **tipo** assim, a minha função mesmo, eu sou responsável pelo caixa de um correspondente bancário, **né?** Mas **aí, tipo**, atendendo as pessoas sempre e tal”. Além do “tipo”, o “aí” é uma marca da linguagem oral muito recorrente na narrativa de Hera, mas não conseguimos identificar um padrão de uso dessa expressão. Ela foi incorporada ao discurso dela, adotando diversas funções semânticas nos contextos em que foi pronunciada, sem prejudicar a fluidez da comunicação.

Ártemis traz diversas marcas da oralidade em sua narrativa. Chamou-nos atenção especial a recorrência de algumas expressões, como “questão”, “gente”, “talvez”, “acho” e “assim”, sendo essa última, às vezes, precedida de “então”, formando “então, assim”. Essas expressões funcionaram como elementos de preenchimento que estruturaram seu discurso. Enquanto falava, ela ia criando pausas e organizando seus pensamentos. No caso do “né?”, Ártemis o utilizou como uma forma de afirmação que, embora possa parecer uma pergunta, serviu mais para ratificar o que foi dito.

Quando explica sobre o que mais gostava no CEIER, Ártemis expõe: “Era a **questão** de experiências, da **gente** tá envolvido. **Então, assim**, a **questão** da relação entre a **gente** com professor, entre os estudantes e os estudantes mesmo, por ser uma escola um pouco menor, a relação entre os estudantes era muito boa, **né?**”. Em outro momento da entrevista, ao responder sobre os desafios das juventudes rurais, diz: “**Questão, acho** que mais de trabalho. **Então, talvez**, a disponibilidade do trabalho ser na zona urbana atrapalha o jovem, **talvez** voltar para a zona rural”.

As marcas da linguagem oral estruturam os discursos e desempenham a função de controle do que está sendo dito. Elas traduzem a beleza da comunicação humana e representam a liberdade de falar sem ser corrigido. Essas marcas são singulares para cada jovem entrevistado e refletem suas individualidades, caracterizando suas falas. Além disso, enriquecem a narrativa, que se torna mais natural e espontânea. Cada expressão, pausa ou entonação traz marcas que seriam perdidas em uma comunicação escrita.

Todavia, a carga semântica de algumas expressões presentes nessas narrativas imprime identidade às vozes dessas juventudes rurais que produzem múltiplas territorialidades. Por exemplo, quando citam “íamos para campo [...], se precisar de calcário, fazer a calagem”; “que eu começaria a trabalhar em loja agropecuária tão cedo”; “A gente trabalha na propriedade e agora a gente tem o nosso bar, né?”, percebemos expressões típicas da fala de pessoas que vivem no/do campo, sujeitos ativos na produção, apropriação e transformação territorial, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. São marcas de vida que diferenciam, e muito, essas juventudes em comparação às juventudes das cidades, cujos repertórios linguísticos abarcam temáticas citadinas.

Isso reforça a tese de que as juventudes são, de fato, plurais, e se diferenciam para além de limites de idade. São, na verdade, vivenciadas de forma particular por cada indivíduo e realidade. Um jovem da cidade pode não conhecer o processo de calagem ou, estudar teoricamente esse conceito para fins de realização do Enem; enquanto o jovem do campo pode não ser familiarizado com videogame Xbox Series X ou PlayStation 5. Isso não torna o primeiro melhor ou inferior se comparado ao segundo, e vice-versa; apenas rechaça que há diferenças identitárias entre as categorias juventudes do campo e juventudes da cidade, mesmo com a existência, ainda que a linha que separa esses territórios seja tênue.

Um outro aspecto da linguagem que analisamos nas narrativas foi a repetição de palavras, expressões, frases e ideias, que chamaremos de reiteração incremental ou reiteração cumulativa, conforme proposto por Portelli (2010). O autor reconhece que por mais que tenhamos aprendido na escola que é errado repetir palavras na escrita, isso é habitual nos diálogos, na oralidade. Ele distingue, basicamente, duas funções de reiteração: a função fática e a função mnemônica. A primeira função visa prolongar o relato do narrador e testar a recepção do entrevistador. Já a segunda, atém-se a completar omissões e corrigir imprecisões do narrador e certificar-se de que o relato seja entendido e lembrado pelo entrevistador.

A reiteração, para Portelli (2010), embora seja uma escolha nos textos escritos, na comunicação oral é uma necessidade técnica, visto que “o discurso oral está sempre a um passo de perder e recuperar o controle. A palavra oral evapora tão logo é pronunciada; só pode ser

recuperada e conservada sob alguma forma estável se for dita e redita novamente” (p. 240). A palavra pronunciada é, por analogia, uma fumaça que some no ar quando o fogo se apaga. Por mais que se reacenda o fogo, ou não deixe que ele se apague, colocando mais lenha na fogueira, a fumaça nunca será a mesma e sumirá no ar novamente. A palavra dita é, pois, essa fumaça e a repetição é a lenha que não deixa o fogo se apagar.

Apolo, logo quando a entrevista começa, faz uso da reiteração cumulativa, ao explicar que não mora em uma propriedade rural, mas em uma casa:

**Eu moro em uma casa, antes eu morava em uma propriedade rural, agora eu estou morando em uma casa.** Na verdade, a gente sempre morou em propriedade das pessoas, então tem uma época que a gente morou com um amigo da família. A gente tomou conta da terra dele – inclusive eu entrei no CEIER enquanto a gente morava lá – enquanto ele morava em BH. Só que aí a gente foi, saiu, começou a morar de aluguel e a gente continuou trabalhando. Meu pai trabalhava no ônibus e eu trabalhava na roça. [...] **Hoje em dia eu moro em casa mesmo, não em propriedade não.** Já, moramos em propriedades, a gente tomava conta da terra pro pessoal. Tomava conta das coisas em volta (grifos nossos).

Outro recurso comunicativo bastante utilizado nas narrativas dos nossos jovens rurais colaboradores foi o que Portelli (2010) denomina de correção paratática: “procedimento pelo qual o enunciado aparece modificado – corrigido ou complementado por uma partícula posterior” (p. 242). O autor discute que a correção paratática busca tornar a fala precisa e controlada, portanto, acurada e confiável. Ele ressalva que quando o narrador se dá conta de que disse alguma informação imprecisa ou superficial, corrige a fala acrescentando a informação correta.

Perséfone, ao relatar sobre os momentos marcantes do período em que estudou no CEIER de Águia Branca, faz uso desse recurso. Após trazer uma informação que julgou equivocada, em seguida, corrige-a: “Aí tinha uma oficina de xadrez e aí eu participava. E eu fui chamada pra jogar lá em Vitória. **Eu fui quatro, três vezes. Perdão, três vezes.** E eu consegui trazer uma medalha pra escola as **três vezes que eu fui.** Nossa, isso ficou muito marcante” (grifos nossos).

Enfim, poderíamos acentuar vários outros aspectos que descrevem a linguagem pelos jovens que foram sujeitos do nosso estudo, mas paramos por aqui, dada a amplitude que isso pode alcançar. Além do mais, se optássemos por prosseguir, correríamos o risco de nos perdemos na imensidão das análises semânticas, que constituem um vasto território, e nos distanciarmos das territorialidades que esses jovens produzem.

As territorialidades perpassam todos os pontos dialogados durante as entrevistas, por isso estão presentes no desenrolar de cada narrativa. Não as reduzimos em um conceito genérico e abrangente, em que tudo são territorialidades, mas também não deixamos de reconhecê-las em diferentes perspectivas, a partir das contribuições das juventudes. As memórias compartilhadas demonstram como os territórios exercem influência sobre as vivências cotidianas, as relações sociais e as múltiplas identidades que são incorporadas e produzidas por esses jovens, conforme veremos nos tópicos que seguem.

## 5.2 A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DO TERRITÓRIO CEIERIANO

A dominação e controle dos territórios são apreendidos na perspectiva mais concreta-funcional, no âmbito dos processos políticos e administrativos; já a apropriação, por sua vez, está mais ligada à dimensão simbólica, no âmbito dos processos simbólicos, culturais e identitários (Haesbaert, 2013). Nos escritos de Haesbaert, como já tem sido evidenciado e como veremos adiante, vamos encontrar a dimensão simbólica sempre ligada à construção identitária.

A dimensão simbólica do território está diretamente relacionada às relações sociais, culturais e políticas. Ela é referência para a construção de identidades territoriais ao mesmo tempo em que também é promovida por essas identidades. O território simbólico é caracterizado pela dimensão imaterial, pelos símbolos e significados apreendidos e construídos socialmente, pelos pertencimentos e por laços afetivos, mas ele envolve uma dimensão funcional/material-concreta (Haesbaert, 2007a, 1999, 2012). A propósito, Haesbaert (2021b) adverte que não existe um território desmaterializado nem tampouco unicamente material. O autor, compara a leitura dualista que separa esses binômios a uma armadilha.

Cada território tem algum tipo de identificação e valoração simbólica, seja ela positiva ou negativa, de acordo com Haesbaert (1999). Ele defende que “toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta” (p. 172). Entretanto, citando a identidade de gênero como exemplo, o autor alerta que nem toda identidade social é territorial, ou seja, tem o território como referente simbólico.

As identidades territoriais, tanto individuais quanto coletivas, partem de um referencial concreto para existirem, ou seja, de um território (Haesbaert, 1999), embora emergjam de representações simbólicas. As identidades territoriais individuais podem ser produzidas a partir de referentes simbólicos coletivos, mas, em contrapartida, as identidades territoriais coletivas reúnem referentes simbólicos individuais. Neste estudo, o CEIER de Águia Branca é “a base

material, no nosso caso territorial, que serve como referência para a construção de muitas identidades” (Haesbaert, 1999, p. 174).

Antes dos nossos colaboradores ingressarem como estudantes no CEIER, essa instituição escolar, para eles, já havia se constituído em um território simbólico, produzido a partir das referências que tinham dela, muitas vezes vindas de amigos e familiares que estudaram lá. Hermes, ao falar dos motivos que o levaram a estudar no CEIER, expõe: “O CEIER, eu entrei lá por causa da dinâmica e porque minha família toda, praticamente, estudou lá... tias, pai, mãe, primos”.

Nessa mesma linha, Hefesto, em sua entrevista, explicita que estudar no Centro foi uma escolha que teve influência da família, especificamente da mãe e dos primos, mas que também foi motivada pelo desejo que tinha de ser técnico em Agropecuária. Além disso, o jovem via o CEIER como uma extensão da propriedade da família, dado que na escola também cuidaria dos animais. Ele faz o seguinte relato:

Olha, o que mais me motivou ir para lá foi querer ser técnico [...]. E porque eu ouvia muito falar de lá, né? Sempre eu ouvi...Meus primos sempre estudaram lá. E eles falavam muito que lá eles lidavam com animais, com ir para a roça, né? E era uma coisa que eu já conhecia também, que na minha casa sempre teve que ir para a roça. Meus pais sempre foram para a roça, sempre teve animais em casa. E eu queria ir aprender a mexer mais com isso, né? E foi isso que me chamou mais atenção também. Foi lá, foi a escola que minha mãe estudou também. Então, assim, isso motivou muito, entendeu?

Sem dúvida, Hefesto começou o processo identitário e de pertencimento à escola bem antes de se tornar estudante dela. Com Selene não foi diferente, a jovem nos conta: “O meu pai também estudou lá. Ele fez o fundamental no CEIER. Ele é daquela época que não tinha o técnico ainda”. Selene, ao prosseguir com sua narrativa, enfatiza o quanto estudar no CEIER de Águia Branca era um evento esperado por quem estava concluindo o quinto ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra da Jabuticaba, instituição que se localiza próxima ao CEIER de Águia Branca:

“Eu estudei na Barra da Jabuticaba, né, que é a escola próxima ali do CEIER, de ensino fundamental... e aí eu cursei até a quinta série [quinto ano] ali, né... e ali na Jabuticaba é muito legal, que os meninos quando dá a quinta série [quinto ano] fica doidinho para ir pro CEIER, porque tem coisas diferentes, né, coisas que atraem os jovens principalmente, né”.

O que Selene relata é indicativo de que os estudantes da Escola Barra da Jabuticaba começaram a desenvolver um pertencimento simbólico por um território que ainda não fora

ocupado concretamente por eles: o CEIER de Águia Branca. Certamente, eles alimentaram expectativas a partir do que ouviram falar do CEIER e construíram uma identidade afetiva com o território ceieriano antes mesmo de explorarem sua materialidade.

É válido destacar que, quando concluem o 5º ano na escola da Barra, os estudantes geralmente são matriculados no CEIER, onde cursam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária. Os jovens rurais Kairós, Perséfone e Ártemis, por exemplo, assim como Selene, também estudaram as primeiras séries/anos da Educação Básica nessa escola antes de ingressarem no CEIER.

Seguindo essa lógica de produção de relações afetivas com o Centro antes da ocupação concreta desse território, o jovem rural Apolo nos revela que se apaixonou pelo CEIER antes mesmo de começar a estudar nessa escola:

Cara, a minha entrada no CEIER foi meio que ... eu não esperava ter entrado no CEIER. **Eu já tinha conhecido o CEIER três anos antes de eu entrar**, isso era 2013, se não me falha... Isso mesmo! Entrei em 2013 mais ou menos [...]. **Eu conheci a escola, de primeira eu me apaixonei e falei assim: ah, eu quero vir pra cá!** (grifos nossos).

A narrativa de Apolo ilustra o início da produção de uma identidade territorial simbólica com o CEIER. Esse jovem começou a estabelecer laços territoriais com a Instituição e a produzir uma identidade com o território ceieriano que estará sempre em construção. Assim como Haesbaert (2009, p. 175), “não encaramos a identidade como algo dado, definido de forma clara, mas como um movimento, trata-se sempre de uma **identificação** em curso, e por estar sempre em processo/relação ela nunca é uma, mas **múltipla**” (grifos do autor).

Em virtude disso, Haesbaert (2009) propõe tanto pluralizar a questão identitária, quanto trazer-lhe um caráter mais transitório: identificações territoriais. Para o autor, essas identificações “se tratam muito mais de processos do que de forma bem definidas, e muito mais de identidades plurais do que de identidades singulares” (p. 187). Ele sublinha que o território propaga poderes simbólicos que podem tanto reforçar a segregação quanto oportunizar a convivência e a construção de múltiplas identidades.

Weisheimer (2009), ao adentrar o debate identitário, adverte que os sujeitos não podem ser pensados como detentores de uma identidade unificada e estável, pois a identidade resulta de um processo de identificação que é relacional, ou seja, pode alterar de situação a depender das circunstâncias. Desse modo, o autor também demonstra uma afinidade teórico conceitual com a “identificação”, devido ao caráter dinâmico com que os jovens vivenciam as múltiplas experiências. O pesquisador destaca que “as formas como os jovens se identificam indicam as

dimensões de sua vida que eles consideram mais relevantes no momento presente e que guardam vínculos com o que pretendem ser futuramente” (p. 249).

Weisheimer (2009) e Haesbaert (2009), embora tenham objetos de estudos diferentes – enquanto o primeiro investiga as juventudes rurais, o segundo se dedica ao estudo dos territórios e territorialidades – coadunam que as identidades [ou identificações] não são caracterizadas pela fixidez. As teorizações desses pesquisadores sobre identidades dialogam com o pensamento de Stuart Hall (1997) em “Identidades culturais na pós-modernidade”. O sujeito pós-moderno, para Hall, é detentor de várias identidades, algumas, inclusive, contraditórias ou não resolvidas. Ele defende que as identidades não são fixas ou permanentes, nem unificadas, completas e coerentes. O autor assevera que dentro dessa ideia de identidades temporárias – ou identificação em curso, como diz Haesbaert (1999) – podemos ocupar várias identidades possíveis, às vezes, de forma temporária. Partilhamos da perspectiva de Hall (1997) de que as identidades são constituídas historicamente e que, com isso, os sujeitos podem assumir identidades distintas em diferentes momentos da vida.

Esses jovens cujos excertos das narrativas trouxemos, assim como os outros que foram nossos colaboradores, deixaram transparecer, ao longo das narrativas, que começaram a construir vínculos afetivos e identificações com o CEIER de Águia Branca antes mesmo de serem estudantes da Instituição. As expectativas criadas a partir do que ouviram falar do Centro contribuíram para que iniciassem uma ocupação simbólica do território escolar, tanto nos casos em que estudar no CEIER foi uma opção quanto nas situações em que ingressar nessa escola foi a única possibilidade de continuar os estudos.

Quando ocuparam simbolicamente o CEIER de Águia Branca, os jovens entrevistados começaram a produzir territorialidades considerando esse território que, até então, estava no domínio imaterial para eles, como referente simbólico. Afirmamos isso, pois concordamos com Haesbaert (2021b) quando ele reconhece que a produção de territorialidades pode preceder a efetiva construção/ocupação de um território. Na visão do autor, as territorialidades podem existir na dimensão de um território em potencial, ainda não realizado, que se abriga em identidades e/ou representações que têm como referência territorial ligações com o passado ou projeções de futuro.

A narrativa de Hera ilustra um pouco isso quando a jovem relata que a vontade de estudar no CEIER a acompanhou durante alguns anos:

Na verdade, eu já queria ter entrado no CEIER desde quando estava no sexto ano, porque lá tem formação técnica em agropecuária, que era algo que eu queria muito. Desde pequena, sempre quis muito veterinária, mas, por algumas questões pessoais, tive que ficar em casa cuidando da minha irmã. Estudei na Escola de Águia Branca, porque nessa escola tinha como estudar em apenas um turno. Então, meio período eu cuidava da casa e meio período eu estudava. Aí... eu só fui estudar no CEIER quando tive uma oportunidade, que foi quando minha irmã foi pro sexto ano. Aí ela foi pro sexto e eu fui pro primeiro.

No caso de Hera e dos demais entrevistados, as projeções de estudar no CEIER, ou seja, as representações do futuro, permitiram que iniciassem a produção de territorialidades mais no sentido ontológico, na dimensão da imaterialidade (Haesbaert, 2007). Esse tipo de articulação mais simbólica não está distante das relações de poder que envolvem os territórios, pois a própria construção identitária é vista como um instrumento de poder (Haesbaert, 2012). As territorialidades e as identidades territoriais simbólicas passam a ocupar o domínio da materialidade quando esses jovens começam a estudar no CEIER, como veremos adiante.

### 5.3 O CEIER DE ÁGUIA BRANCA COMO TERRITÓRIO SIMBÓLICO-CONCRETO

O CEIER de Águia Branca, como vimos, colocou-se, inicialmente, como um território simbólico para os nossos jovens colaboradores. Como veremos nesse tópico, o Centro adquire, também, o *status* de concreto para entrevistados a partir do momento que ocupam fisicamente a escola. Em Santos (1998, 1999) e Santos *et al.* (2000), encontramos que identidades territoriais individuais e coletivas são produzidas a partir de experiências, vivências e percepções envolvendo a interação e o uso do território que, por sua vez, carrega a dimensão do vivido, do significado e do percebido (Santos, 1998, 1999; Santos et al. 2000). O território ceieriano, decerto, é um espaço de socialização e produção de territorialidades, é onde os estudantes vivem cerca de nove horas diárias.

As trajetórias escolares, carregadas de afetos e desafetos, são ressignificadas pelos jovens egressos a partir de suas memórias, de suas narrativas e da forma como se veem e se percebem. Eles dão significado ao território, que é delimitado, controlado e apropriado por eles. A partir do que nos contam, reconhecemos as territorialidades produzidas que, por conseguinte, podem ser traduzidas na forma como a apropriação e o controle se materializam na produção do território do CEIER de Águia Branca, por meio das relações de poder.

Os jovens entrevistados passaram a ocupar o CEIER de Águia Branca de forma concreta, usufruindo de sua materialidade, a partir do momento que iniciaram suas trajetórias

escolares nessa escola. Quando isso aconteceu, o Centro não deixou de ser um território simbólico para eles, mas ganhou a dimensão do concreto. Logo, podemos dizer que o território ceieriano passou a ser simbólico-concreto para esses jovens. Com isso, as territorialidades produzidas se encontraram com o referente material, assumindo novas formas, ganhando novos contornos. Novas territorialidades também foram produzidas com base nas vivências, como veremos neste tópico.

A adaptação à escola repercutiu de maneira singular entre os entrevistados. Selene resume seu relato sobre esse período numa resposta bem direta, sem muitas explicações, talvez, porque ainda estávamos no início da entrevista: “Minha adaptação à escola foi muito boa, né. Era tudo muito novo, era experiências boas, legais, que a gente vivia, né”. Enfim, conforme diz Portelli (2016), aquilo que o entrevistador quer saber nem sempre coincide com o que o entrevistado quer contar.

O jovem rural Kairós fala da vergonha que sentia quando estava no Ensino Fundamental, dizendo que isso foi mudando à medida que fez amizades na escola. Ele também discorre sobre o receio que tinha de alguns estudantes maiores que praticavam atividades ilícitas fora da escola:

Olha, no começo do meu sexto ano, sexto, sétimo e oitavo ano, eu tinha uma vergonha fora do comum. Aí, depois fui criando amizades, essas coisas, e foi perdendo esse receio. Aí, a gente via umas pessoas maiores, entendeu?, que mexiam um pouco com coisa errada fora da escola, entendeu? Aí a gente mais ou menos sabia, a gente ficava assim, será que eles vão fazer alguma coisa com a gente? Porque a gente era pequeno, a gente não tinha muito malícia das coisas, entendeu?, foi por causa disso que, às vezes, eu ficava com medo.

Apolo conta que, quando chegou ao CEIER, teve dificuldades para administrar a quantidade de disciplinas, bem como para produzir o caderno da realidade: um tipo de mediação pedagógica também conhecido pelos estudantes como portfólio. Além disso, o jovem narra que sentia medo de ser maltratado pelos colegas, por isso não gostava de fazer trabalhos em grupo. Entretanto, o que marca a narrativa desse colaborador é a superação, como podemos ler:

E aí que eu fui pro CEIER e mudou muita coisa. Porque até então, vamos dizer que até eu ir pro CEIER, vamos dizer que eu não tinha vida social. Eu conversava com algumas pessoas, tinha alguns amigos poucos, até hoje, né? Mas eu fui pro CEIER no sexto ano, fiz alguns amigos, fiquei no sexto, no sétimo, no oitavo, foram anos tranquilos, por mais que aquela adaptação ali, querendo ou não, quando você sai da escola onde você só tem as 7 ou 8 matérias, que são normais, você não tá tão acostumado, no caso são português, matemática, inglês e essas outras. Aí, você vai pro CEIER, você já encontra, agricultura 1, 2, 3, zootecnia, tinha o portfólio, caderno da realidade. Então,

querendo ou não, foi mais ou menos um ano e meio de adaptação. Inclusive eu cheguei nos 45 segundos do segundo tempo já, então eu tive que fazer o portfólio faltando 3 semanas pra entregar um portfólio gigante, eu tive que fazer aquilo ali na mesma hora, mas graças a Deus eu dei conta.

Então tive alguns problemas, sim, de início pra adaptação, depois tive alguns problemas. Porque justamente não ter tanto o costume de lidar com pessoas, a questão social com as outras pessoas me influenciou também no meu relacionamento com os colegas no CEIER, tanto que eu tive o problema de, às vezes, não querer fazer trabalho com os outros, justamente por medo das pessoas me tratarem mal. Só que no CEIER foi um pouco diferente. Cara, lá foi totalmente diferente, eles fizeram totalmente ao contrário. Foram professores que sentavam comigo, conversavam. Isso, eu no sétimo, oitavo ano, eles já sentavam e conversavam comigo... e diziam é assim, assim, assado. Me explicavam um pouco, às vezes, do mercado de trabalho, mesmo eu novinho, pra gente entender que, às vezes, a gente vai ter que trabalhar com pessoas que a gente não vai ter amizade. Então ali foi um espaço que, mesmo no fundamental, eu tive aquele contato assim... Eu tive aquele contato de aprender a trabalhar em grupo bem cedo.

A jovem Hera, que começou a estudar no CEIER na 1ª série do Ensino Médio, expressa como foi a mudança de rotina que vivenciou quando entrou nessa escola:

Primeiro ano, quando eu entrei, foi bem diferente. Nas primeiras semanas, eu senti muito, porque quando eu estudava do sexto ao nono em outra escola, eu fazia na parte da tarde. Então, era meio-dia pra ir pra escola, não tinha aquele horário pra acordar e tal. Já no CEIER, eu já tinha uma rotina mais firme, tipo, acordar, tomar banho e ir pra escola. E chegava tarde, então nas primeiras semanas eu fiquei cansada, mas depois eu fiquei tranquila.

Ártemis relembra o ingresso no Centro apontando dois aspectos que facilitaram sua adaptação: a manutenção das amizades da escola anterior e o convívio com o meio rural. Vejamos o que ela diz:

Eu acho que eu ingressei, não tenho certeza, mas foi em 2016, que eu saí ano passado. A ingressão na escola foi muito tranquila, porque eu sempre estudei ali na Barra do Jabuticaba, que é pertinho. Então, praticamente as mesmas pessoas que a gente estudava na Barra do Jabuticaba, foram as que eu estudei no CEIER. E... a realidade pra gente, falando pra gente, né?, mas por mim, foi a questão de tá ali no convívio com o campo. Pra a gente no sexto ano foi coisa de, vamos dizer assim, de outro mundo, né?

Hefesto comenta da rapidez com que se adaptou à escola focando na recepção dos professores:

A adaptação foi questão muito rápida. Porque a roça é uma coisa que a gente sempre teve acesso. Então, me adaptar lá foi questão de dias, né? Foi muito rápido. E a recepção dos professores, a recepção que eles têm com a gente, é algo que acelerou o processo de adaptação. A forma que eles tratam os alunos, né? Foi bem importante também, nessa parte.

Perséfone fala da empolgação inicial e da superação do medo de estudar em uma escola nova. Ela faz uso da reiteração incremental para ratificar que sua adaptação ao CEIER foi tranquila:

Mas, quando eu entrei no CEIER, aquela empolgação toda de escola nova, eu achei que foi até bem tranquilo. Sempre tive uma relação muito boa com funcionários, alunos. E aí, foi o fundamental [...]. Eu tive uma adaptação muito boa na escola. Antes de ir para o CEIER, eu estudava na escola [Barra da Jabuticaba]. Lá é do pré ao quinto ano, né? Aí eu comecei o meu sexto já no CEIER. E a gente fica com medo por ser escola nova, mas foi uma adaptação muito boa [...]. Com os colegas sempre existe uma intriga, né? Coisa mesmo de criança, adolescente, mas a gente sempre soube lidar muito bem; com os professores, não tenho nada a reclamar. Sempre foi uma convivência muito boa. Nunca tive nenhum problema, graças a Deus.

Hermes destaca que quando entrou na escola não teve dificuldades em relação à aprendizagem. Relata que era muito tímido, mas foi perdendo essa característica com o tempo.

O sexto ano, foi o meu primeiro ano lá. Para mim, em relação a conteúdo, foi tranquilo. Provas, isso daí foi tranquilo. Mas, no início, eu tinha dificuldade de enturmar. Tinha vergonha. Mas, isso foi passando com o tempo. Foi passando com o tempo. Hoje em dia, eu tenho uma personalidade totalmente diferente. Vergonha, praticamente, não existe. Sou bem despojado. Bem descarado. Mas, foi questão de adaptação, foi mudando.

Antes da ocupação concreta do CEIER de Águia Branca, como já dissemos anteriormente, os jovens produziam territorialidades no domínio da imaterialidade desse território, ou seja, a ocupação era apenas simbólica, mostrava-se mais como uma possibilidade do que como uma certeza. Entretanto, esses jovens só começaram a produzir territorialidades no Centro, no domínio da materialidade, a partir das novas relações sociais que consolidaram, do acolhimento que a instituição promoveu, do estabelecimento de vínculos afetivos e da ocupação concreta desse território, conforme lemos nas narrativas. Os jovens passaram a se

entender, de fato, como parte do território escolar quando entraram na escola, ocupando-a concretamente.

As narrativas do período de adaptação à escola já trazem indícios de que os jovens colaboradores transformaram o CEIER e foram transformados por ele, territorializaram esse território e foram territorializados por ele. Eles passaram a conviver com as territorialidades ali existentes e produziram outras estritamente vinculadas à força da dimensão simbólica na produção territorial, mas também à base material desse território (Haesbaert, 2021b).

Os jovens entrevistados foram condicionados a fazer escolhas acerca do que nos responder em diversos momentos, com base na importância e no significado dos acontecimentos para eles. Nesse sentido, Portelli (2016, p. 12) certifica que “a história oral, no entanto, não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e o significado do evento dentro da vida dos narradores”. Logo, aquilo que mais marcou, que tocou de forma mais íntima as emoções desses jovens, tornou-se central nas narrativas.

Por conseguinte, a partir dos questionamentos provocados por nós e correspondidos por eles, captamos aspectos que se relacionam à forma como produziam múltiplas territorialidades durante a trajetória escolar. De forma geral, a metodologia da escola, alinhada aos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, foi o fio condutor dos assuntos de maior prevalência nas narrativas dos jovens, tais como: acolhimento da escola, visitas técnicas/de estudo, atividades/aulas práticas, palestras, caderno da realidade (portfólio) e demais mediações pedagógicas ligadas ao trabalho pedagógico com os temas geradores.

A Educação do Campo no CEIER de Águia Branca, como já anunciamos neste e em outros estudos, é mobilizada pelo trabalho pedagógico com os temas geradores (Jadejiski, 2019; Jadejiski; Bicalho, 2020; Bicalho; Jadejiski, 2020a, 2020b). Conforme Reis (2017) apontou em sua dissertação sobre historicidade desse Centro, há uma proximidade entre a teoria de Paulo Freire e as práticas pedagógicas desenvolvida no CEIER, ao passo que a metodologia dessa escola está alinhada à defesa de uma educação humanizadora e libertadora. O autor reflete que os temas geradores integram todas as disciplinas por meio da interdisciplinaridade, rompem com a compartimentação do saber e promovem uma educação que problematiza a realidade para transformá-la, num movimento de *práxis*. Todas as mediações pedagógicas mencionadas pelos jovens em suas narrativas estão relacionadas ao trabalho com os temas geradores.

O **acolhimento**, por exemplo, é pautado por Selene como uma das ações que ela mais gostava na escola:

O que eu mais gostava ali na escola? Do acolhimento, eu acho, que a gente tem um com o outro, né, da compreensão. Ali no CEIER é uma escola muito compreensiva com coisas que acontecem, não só dentro da escola, coisas pessoais também [...]. A escola, os professores tinham uma preocupação com os estudantes.

A jovem Perséfone se emociona ao contar como era acolhida no CEIER:

E eu acho que é isso que eu levo deles lá. Uma forma de carinho que eu vou ter com qualquer outra pessoa, que eles me ensinaram isso. Não ver o outro com diferença, sempre tentar uma rede de apoio, né? Eu nem sei se o que eu estou falando mais tem sentido, porque eu até estou me emocionando pensando, né? Mas eu acho que é isso, eu acho que a forma como eles ensinam lá, tipo, eles não só ensinam, eles conversam com a gente como se a gente fossem amigos, sabe? Não uma relação de professor e aluno.

Acolher também é promover o envolvimento e a participação dos estudantes. Nesse sentido, Hermes, em sua narrativa, mostra como o acolhimento que perpassa por todo o processo educativo no CEIER contribuiu para que ele superasse a timidez, que é uma barreira para a integração social:

O meu convívio com os professores e com os colegas, depois desse período de adaptação, foi muito tranquilo. Não tinha problema. E o que aconteceu? Essa questão da timidez foi se perdendo, por causa da questão da didática mesmo ... apresentação de trabalhos... sempre me colocavam em alguma mística. Então, isso foi mudando. Foi através disso. Brincadeiras mesmo na aula de educação física você tem interação maior. No momento da multidão. Então, é a questão de colocar mesmo a voz para fora. Participar. A participação é importante para isso.

Caldart (2023) diz que “acolher é tarefa educativa necessária para que cada pessoa (estudante, educadora, pai, mãe...) se abra aos processos educativos que a podem levar a reafirmar ou transformar o que estão sendo. No tempo que precisem sem padronizações ou concorrências que o desrespeitem” (s/p). Quando a educação é acolhedora, respeita as individualidades, portanto, torna-se um meio de libertação, permitindo o desenvolvimento integral de cada estudantes. “Quando a escola se organiza como um lugar de ser humano, questões de diferentes dimensões da formação humana ficam postas para seu trabalho

pedagógico. Daí que ele precise ser multilateral e sempre aberto a novas questões e possibilidades” (Ibiden, s/p).

Ártemis ilustra um pouco o acolhimento desse território ao falar das experiências que a escola proporcionou e das relações interpessoais estabelecidas com os professores e colegas: “O que eu mais gostava no CEIER era a questão de experiências, da gente tá envolvido. Então, assim, a questão da relação entre a gente com professor, entre os estudantes e os estudantes mesmo, por ser uma escola um pouco menor, a relação entre os estudantes era muito boa, né?”

Sorrindo, Apolo diz que gostava de tudo no CEIER. Ele declara que, na escola, foi se constituindo um ser humano melhor, e declara sua paixão por esse território, legitimando-o como uma segunda casa:

Cara, é difícil dizer o que eu não gostava. É difícil eu dizer o que eu não gostava lá. Não teve muitas coisas que eu não gostei. Gostei de tudo. Tanto ambiente, profissionais, colegas. A aprendizagem que você tem lá. Você não aprende só a ser um estudante. Você aprende a ser um... Às vezes você aprende a ser pessoa lá. Você aprende a ser um ser humano melhor cá fora na sociedade.

Então... isso tudo... isso tudo foi o que me deixou apaixonado pelo lugar. Tanto que eu saí de lá chorando. Eu parecia uma mina d'água. Toda hora chorando, chorando, chorando. Mas... Mas foi o que me deixou apaixonado pelo lugar. Lá é uma segunda casa, né?

Como bem disse Milton Santos, “a identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence” (1998, p. 8). Certamente, sentir-se acolhido em um território, como Apolo se sentiu, gera um sentimento de pertencimento. Esse jovem construiu uma identidade territorial com a escola que ainda se mantém viva. O fato de ele ter saído da escola chorando é um indicativo de que não queria se desvincular do CEIER. A formatura advinda da conclusão dos estudos nessa escola significou, também, um rompimento com a dimensão material desse território. Um ciclo se encerrou para ele e aquilo que o pertenceu de forma concreta por 7 anos, tornou-se lembrança.

Existem muitas formas de enunciar que o CEIER é uma escola acolhedora. A jovem Hera faz isso ao elogiar a comida preparada com muito carinho pelas merendeiras:

Nossa, a comida. A comida das merendeiras, elas faziam com muito carinho. Tipo, os alimentos que entravam lá, muitas vezes os temperos eram da própria escola. Então, wq tinha muita coisa lá que era a própria escola que produzia. Então, você via que era feito com carinho, que eles tinham uma paixão pelo que faziam. Então, é a merenda da escola.

O acolhimento notável nesses fragmentos também aparece como dito ou interdito em outros trechos das narrativas dos demais jovens. Quando somos bem acolhidos em um território, como eles foram no CEIER, a tendência é quereremos permanecer nele ou voltar a ele. Essa característica da escola é muito importante na constituição das territorialidades. Além disso, confirma e cumpre o que Caldart (2023) nos diz: “Aprendemos juntos que a escola pode ser construída pedagogicamente como um lugar que o humano que somos pode ser mostrado e que nos dispõe às transformações que tornem nossa humanidade mais plena. Lugar onde sentimos tomar parte, pertencer” (s/p).

Quanto às **visitas técnicas/de estudo**, conforme consta no PPP da escola (2024), estas são programadas junto aos estudantes de acordo os temas geradores e subtemas, partindo das especificidades de cada série. As experiências existentes na propriedade da escola são aproveitadas, mas também são explorados outros locais dentro e fora do município de Águia Branca, mediante a elaboração de um roteiro.

O jovem Hermes pontua que as visitas de estudos eram o que mais lhe despertavam gosto. Ele ressalta que esses momentos, além de agregarem “alguma coisas”, possibilitavam estreitar os vínculos afetivos:

Olha, o que eu mais gostava na escola eram as visitas de estudo, que era bem interessante porque nós íamos em propriedades diferentes, municípios diferentes. Sempre a gente tinha alguma coisa a agregar. E, nesses momentos, é que os laços se firmavam mais ainda. A questão da interação entre nós colegas, nós amigos. Uma confraternização, ou até mesmo uma... Uma nova interação. Era bem interessante. Eu gostava bastante dessa questão.

A abordagem em relação às visitas que alguns colaboradores fizeram, sobretudo quando narraram sobre os momentos marcantes que viveram no CEIER, também foi um importante indicador das territorialidades que produziam na escola e a partir dela. Selene relembra uma visita realizada durante o trabalho pedagógico com o tema gerador “Solo e Reforma Agrária”, no subtema “Movimentos Sociais e Reforma Agrária”, que foi desenvolvido com a 3ª série do Ensino Médio no último trimestre de 2023 (ver Apêndice A), conforme informações que confirmamos, posteriormente, com ela:

No último ano, no último tema do tema gerador trabalhado ... não vou lembrar o tema certinho, mas era sobre **movimentos sociais**, foi o último que a gente estudou e aí a gente fez uma visita. **A gente visitou dois assentamentos**, que é o assentamento do Adão Preto e, acho, que é o Assentamento 13 de maio que a gente visitou ... e eu achei que foi muito legal aquela visita, porque **a gente pode conhecer a realidade, entender como realmente funcionam os**

**movimentos sociais**, ver a realidade daquelas pessoas que são tão diferentes da gente. É uma realidade tão próxima. Na verdade, **ficam tão próximos da gente e são realidades tão diferentes, pessoas que não têm uma assistência ali do governo, são meio que abandonadas ali**, né ... Então a gente pensa: nossa olha como que é essa realidade, é tão próximo da gente e isso acontece, né, com as pessoas **e o governo parece que não vê essas questões**, né, muito triste! (grifos nossos).

Quando ouvimos essa parte da narrativa de Selene, nossa memória nos levou à “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire (2013), especificamente pelo fato de esse autor reconhecer o papel que a educação exerce na transformação social, não como redentora da sociedade, mas como mola propulsora para construção de um mundo menos desigual. A Educação do Campo ceieriana é atravessada por essa perspectiva freireana, ao passo que oportuniza e provoca momentos em que os estudantes questionam as estruturas sociais.

A fala dessa jovem diz muito sobre a postura empática que demonstrou frente à percepção da realidade que encontrou nos assentamentos. Selene se mostrou questionadora diante dos contrastes sociais que presenciou durante a visita de estudos. Questionou, sobretudo, a realidade, sentindo-se incomodada pela desassistência do assentamento por parte do governo. Certamente, ela pode compreender que a reforma agrária tão sonhada pelos movimentos sociais vai muito além de redistribuir terras.

No CEIER de Águia de Branca, além das visitas técnicas/de estudo, acontecem viagens com finalidades pedagógicas. Há períodos em que os estudantes participam de campeonatos de jogos de acordo com as suas habilidades, por exemplo. A jovem rural Perséfone conta a experiência que teve ao participar de campeonatos de xadrez na capital do estado, enfatizando o quanto isso marcou sua trajetória:

Eu acho que essas visitas de estudo foram muito marcantes. Aí eu também fui pra Vitória quatro vezes, jogar xadrez com a escola. E, nossa, foi muito bom. Porque, ah, na escola tem as oficinas, que eu não comentei, mas que são coisas, nossa, muito boas mesmo. Hoje em dia se chama eletiva, né? Aí tinha uma oficina de xadrez e aí eu participava. E eu fui chamada pra jogar lá em Vitória. Eu fui quatro, três vezes. Perdão, três vezes. E eu consegui trazer uma medalha pra escola as três vezes que eu fui. Nossa, isso ficou muito marcante.

As visitas, sejam elas técnicas, de estudo, ou apenas viagens com finalidades diversas, possibilitam que os estudantes explorem outros territórios e produzam territorialidades a partir de experiências concretas. A escola, nesse sentido, exerce um papel social muito importante, pois, muitas vezes, leva os estudantes a territórios em que habitualmente não planejaríamos ir

com suas famílias. Com isso, eles acessam e interagem com outros contextos, desenvolvendo novas percepções da realidade.

As **atividades/aulas práticas** são uma das marcas mais fortes da pedagogia ceieriana. Esse tipo de mediação pedagógica promoveu o envolvimento de todos os nossos colaboradores. O jovem Kairós, ao falar de suas preferências, destaca a Educação Física e os componentes curriculares da área técnica/agrária. Ele salienta que se interessava mais pelas aulas práticas do que pelas teóricas:

A aula de educação física, sem dúvida, a aula de esporte. Eu sempre gostei mais, entendeu? Só que, assim, aí a gente ia para uma aula prática, tipo de zootecnia, animais, a gente aprendia bastante coisa também. Eu gostava muito dessas duas partes, aulas práticas e, no caso da educação física, já é uma aula prática, e era isso. **A aula teórica eu nunca deixei a desejar, claro, mas os meus interesses não eram em aulas teóricas, entendeu?** (grifos nossos).

Hefesto, assim como Kairós, demonstra um apreço maior pelas aulas práticas, sobretudo por aquelas que tratam da produção animal e agroindustrial. Ele enfatiza que, na escola, por meio de aulas e atividades práticas, é possível conhecer toda a cadeia produtiva, desde a plantação, até o beneficiamento dos produtos:

O que eu mais gostava era a parte prática. As atividades práticas. Olha, a gente sempre ia para o setor de produção animal, né? Ali, mexer com os animais foi sempre o que mais chamou a minha atenção. A parte industrial também, que a gente descia para a cozinha industrial para conhecer o procedimento de fabricação de alimentos. E principalmente de alimentos alternativos, né? Que a gente tinha lá na escola e produzia lá mesmo, entendeu? Tipo assim, a gente plantava uma mandioca lá. E aí esperava, cuidava, crescia. De lá a gente arrancava, fazia, processava ela, fazia bolo de mandioca. Tudo com ... Alimento derivado daquilo a gente fazia lá. **A gente conhecia o processo desde o início até a fase final dele, né?** Isso é bem... Era a parte técnica, né? Era bem interessante isso (grifos nossos).

As atividades práticas aparecem naturalmente nas narrativas de alguns jovens, até mesmo antes de perguntarmos sobre elas. Isso é uma forte evidência do papel que desempenham na Educação do Campo ceieriana. Quando, efetivamente, indagamos sobre essas atividades, Selene fala a respeito da aprendizagem colaborativa que acontece durante as aulas práticas, enfatizando as memórias afetivas que são produzidas nesses momentos:

As atividades práticas eram boas, né. A gente sempre fazia em grupo, era a gente ... na verdade ... a gente mesmo que trabalhava ali, né, ... a gente aprendia, a gente se divertia. Durante as práticas, mesmo, acontecia muita troca de conhecimento, que a gente estava tendo contato ali com o real, né,

que a gente estava vendo ali. A gente, às vezes, estava capinando, o professor parava, explicava alguma coisa. né, e assim eram as práticas, eram legais.

**É uma sala de aula, na verdade. É a mesma coisa, só que diferente.**

Eu acho que ... na verdade ... acho que só o CEIER é assim, né. E ... para mim, eu gostava muito, porque a gente marcava muitas memórias ali né, a gente sempre lembrava ... Ah, lembra aquele dia que a gente estava lá e aconteceu isso e isso? aí o professor falou isso? Aí, sempre ficava marcada, assim, né. **Grava mais as memórias afetivas, mas ajuda a não esquecer o conteúdo, também** (grifos nossos).

Hermes exemplifica como acontecia, de forma prática, o processo de calagem, que consiste em corrigir a acidez do solo para melhorar o potencial de hidrogênio:

Essas atividades práticas, em determinados conteúdos, né? Por exemplo, vamos falar aqui de calagem e adubação. Nós íamos lá no campo, recolhíamos o solo, né? Registramos e mandávamos para o laboratório. Aí o especialista mandava para a gente lá uma folha que continha todas as informações. CTC, porcentagem de alumínio no solo, se estava precisando de calcário. Nesse momento, nós fazíamos os cálculos, entendeu? Logo depois, íamos para campo para, por exemplo, se precisar de calcário, fazer a calagem. Um exemplo é esse.

Ele continua sua narrativa dizendo que, aquilo que aprendia na escola, compartilhava com o pai para desenvolver na propriedade. O jovem descreve a experiência com o plantio da gramínea vetiver (*chrysopogon zizanioides*) para conter a erosão e com cultivo do feijão-deporco (*canavalia ensiformis*) para realizar adubação orgânica. Ele destaca que o conhecimento replicado à sua família era compartilhado com os vizinhos. Vejamos:

Tudo que era diferente, eu gostava de trazer para o meu pai, até hoje. Por exemplo, lá na roça onde toca o café, é um morro, e teve uma chuva muito forte que deu erosão. Aí o que aconteceu? Lá na escola, nós temos uma gramínea chamada vetiver, que ela tem a raiz fasciculada que prende o solo e evita erosão. Aí o que eu fiz? Comentei com ele e ele falou, ok, traz para mim. Trouxe, ele plantou, resolveu o problema. Um exemplo interessante da aplicação que realmente teve um benefício, entendeu? E isso que é interessante, porque mesmo que não é a minha área que eu queria, que eu quero, por exemplo, de atuar na questão agropecuária, mas esse conhecimento eu trouxe para o meu pai. Meu pai aplicou e deu certo. E replicou para outras pessoas.

Aí tem outra questão. Por exemplo, quando eu cheguei no sexto ano, lá no CEIER nós tínhamos muita questão da plantação de feijão de porco, que é um feijão diferente, que não é de consumo humano. Aí o que aconteceu? Nós plantávamos feijão e na época da florada nós cortávamos para fazer adubação verde.

No sexto ano, também muito empolgado, trouxe para o meu pai, meu pai pediu a semente, fiz a mesma coisa. Plantou na lavoura, principalmente em horta. O povo, os outros vizinhos chegavam na casa e viam o feijão. O meu pai explicava e também replicavam. Entendeu? Então, isso é interessante.

Hefesto também fala que as práticas realizadas na escola eram levadas para o contexto da família:

Olha, tudo que era direcionado ao campo, a área do ensino técnico lá, eu sempre chegava em casa e eu queria fazer em casa. A maioria fazia. Teve uma vez que a gente fez um composto lá com o professor que eu cheguei em casa, fui fazer também lá na roça, utilizei lá com o meu pai, e foi uma coisa que deu muito certo. Eu sempre... tudo que eu fazia na escola, eu reproduzia em casa.

A jovem rural Perséfone narra como as atividades fora da sala de aula contribuíram para a sua aprendizagem. Ela exemplifica esse processo relatando como aconteciam as aulas de Biologia:

As aulas práticas. **A gente não aprendia só no quadro. A gente ia pra fora e vivenciava aquilo.** Nas áreas agrárias e também nas áreas de base comum curricular. Eles sempre estavam levando a gente pra... Lá tem umas mesinhas, né? A gente estudava no ar livre. Embaixo é chamado de minhocário. A gente ia pra lá ter uma aula de biologia mesmo. A gente fazia várias aulas de biologia na trilha da escola. O que facilitava muito, né? (grifos nossos).

Essa preferência por aulas práticas, visitas de estudo e palestras, manifestada pelos jovens, evidencia diferentes apropriações do território e múltiplas territorialidades, confirmando que o conhecimento prático promove uma aprendizagem significativa. As vozes dos egressos nos confirmam que os espaços de aprendizagem na escola não se limitam à sala de aula. O trabalho pedagógico do CEIER, nesse sentido, também se aproxima da teoria freireana (Freire, 2013) por priorizar uma aprendizagem contextualizada em que ensino, pesquisa e prática caminham juntos.

As **palestras** foram evidenciadas de forma direta por Hermes e Perséfone. Ao falar dos momentos marcantes, o jovem diz: “os momentos de palestra, que vinham pessoas diferentes. Traziam informações diferentes. Informação nunca demais”. Já a jovem, assim se expressa: “Eu acho que palestras com pessoas importantes também foram marcantes”. Esse tipo de mediação pedagógica pode se constituir em um potencial espaço de apropriação de ideias e compreensão do mundo, sobretudo quando parte de temas relevantes que emergem da realidade dos estudantes.

O **caderno da realidade**, conhecido como portfólio entre os estudantes, também marcou as lembranças dos nossos colaboradores. Perséfone tece suas considerações sobre isso, dizendo: “Eu acho que nosso portfólio é uma benção”. Ela continua sua narrativa descrevendo como ele estava alinhado à metodologia da escola:

É uma metodologia da escola. **É chamado de caderno da realidade. Ele fala sobre a nossa realidade mesmo.** Nele, é uma pasta preta que a gente vai fazendo várias atividades sobre a realidade das comunidades, da zona rural mesmo. Nele, a gente tinha palestras com pessoas, né? Com donos de propriedade, com donos, talvez, de empresas relacionadas à zona rural. E a gente também fazia uma visita técnica, que era muito boa. Onde a gente ia na propriedade da pessoa, conhecia sobre as formas que ela utiliza. Tudo de maneira saudável. Formas mesmo de... Formas de prevenção e tal. E aí a gente fazia daquilo um relatório. A gente fazia atividades sobre aquilo. E a gente também tinha uma entrevista com a nossa família. Onde a gente conhecia... Quando a gente era menor, a gente não tinha muita noção. **Então a gente foi crescendo com aquilo e entendendo mais sobre a nossa própria realidade. A realidade de nossos colegas e também a nossa.** Aí essa metodologia valia ponto para todas as matérias. Era um apanhado geral de todas as matérias. No final valia nota para todas (grifos nossos).

O caderno da realidade reúne e sistematiza reflexões que partem de estudos que emergem da realidade dos estudantes, constituindo-se em um retrato das vivências deles dentro e fora do território escolar. Além disso, traz o registro do percurso formativo do estudante, servindo como modalidade avaliativa em todos os componentes curriculares, como bem pontua a jovem Perséfone.

A narrativa dessa jovem ilustra como essa mediação pedagógica contribuiu para que os estudantes se reconhecessem dentro das próprias realidades, bem como se entendessem e fossem tocados por outras realidades. Conhecer a fundo a realidade concreta é um dos primeiros passos para intervir nela, como bem pontuou Freire (2013) ao declarar que a capacidade não se restringe à adaptação à realidade, vai além, busca a transformação, intervenção e recriação da realidade.

Ademais, nem tudo é um mar de rosas; não são somente as memórias positivas que marcaram as trajetórias escolares dos egressos. Perguntamos aos nossos colaboradores o que menos gostavam no CEIER, já que isso impacta, e muito, na produção de territorialidades dentre e fora da escola. Diante desse questionamento, Hermes se emocionou ao começar a falar dos momentos que vivenciou. Logo, paramos a gravação e ele nos contou questões pessoais que, por desejo dele e ética nossa, não serão tratadas nesta tese.

Apolo não consegue identificar algo que não gosta e reafirma que gostava de tudo. Hefesto e Kairós também não manifestam nada que não gostam. Inclusive, assim se expressam:

Nossa, é difícil falar assim o que eu menos gostava. Porque quase não tinha nada que eu gostava. Para ser sincero, os dias que eu não gostava, o que eu não gostava era de ficar em casa. Porque eu sempre gostei de ir para a escola. Não tem assim o que eu posso falar que eu não gostava (Hefesto).

O que eu menos gostava, que ficou a desejar? Ah, cara, é difícil de falar, assim, depois de tanto tempo que... entendeu? Ah, eu não sei falar, agora eu não tô lembrado, não me recordo (Kairós).

Há anos, a comunidade escolar vem lutando por uma reforma e ampliação da escola, que nunca se concretizou. Dos três CEIERs, o de Águia Branca é o que tem a infraestrutura mais precária, o que foi um dos aspectos pontuados por duas jovens. Selene diz: “Uma coisa que eu menos gostava? Dentro da escola? Talvez, assim, a estrutura, né, porque eu acho que a nossa escola é ... ela é uma escola com potencial enorme, mas talvez pela falta de estrutura, a gente acaba sendo afetado por isso, né”. Ártemis enfatiza: “O que pegava bastante a gente era a estrutura, porque no ensino médio já foi algo que melhorou um pouco, porém no fundamental, a questão de salas, a gente não ter salas apropriadas, era tudo no improvisado, né? Então a estrutura era bastante... precisava melhorar bastante, né?”.

Uma escola cuja infraestrutura não está adequada, certamente, impõe limitações ao processo de aprendizagem, sobretudo pelo fato de essa questão se relacionar diretamente à segurança e ao conforto dos estudantes. Nessa direção, as vozes dessas jovens se somam a muitas outras que clamam por uma reforma e ampliação do CEIER de Águia Branca. Como sabemos, isso não está na governabilidade da Instituição, pois é algo que depende do governo estadual que, historicamente, não tem olhado para o CEIER da forma que precisa.

Dentro da própria rede estadual de ensino, há escolas com boa infraestrutura, enquanto outras estão no aguardo de melhorias na estrutura física há anos. Isso reflete um sistema educacional desigual, conforme foi apontado por Abreu (1996) há quase trinta anos. A qualidade da educação também perpassa pela existência de escolas com condições físicas estruturais adequadas, o que não pode ser negligenciado pelos governos.

Outro problema apontado por dois egressos foi o *bullying*. Sobre essa forma de violência, Hefesto comenta: “É uma situação bem chata. Mas no mundo que a gente está, sempre foi. Não que seja comum, não era para ser comum, mas acontece. Eu sofri *bullying*”. Ele complementa sua narrativa dizendo que a escola não naturalizava esse tipo de comportamento agressivo: “Lá sempre teve palestra, conversa de... Eu acho que tem até o dia do combate ao *bullying*. Sempre teve palestra, conversa por esse tipo de coisa. Lá sempre foi muito rigoroso com isso”.

Perséfone, ao nos responder sobre o que menos gostava, afirma o quanto essa prática de intimidação sistemática era prejudicial aos estudantes:

O que eu menos gostava? Eu acho que talvez... A forma como... Não dos funcionários entre si, mas dos colegas. Tinha muito *bullying*, eu acho. E eu acho que isso prejudicava bastante. Eu acho que quando a pessoa queria se soltar mais, os alunos entre si ficavam... Talvez debochando alguma coisa do tipo. E prendia os alunos. Eu acho que isso era uma coisa muito ruim que tinha na minha época. Que até hoje eu sou meio prendida para falar, por conta disso, de vergonha.

Questionamos, retoricamente, se ela havia sofrido alguma situação de *bullying* na escola. A triste e esperada resposta que recebemos foi:

Sim. O meu fundamental inteiro, assim... Por conta de ser magra, sabe? Como a gente é pequena, a gente é boba, a gente acaba dando ideia, né? Mas eu já sofri com os colegas de classe. Piadinhas sem graça. Momentos que fazem a gente ficar com vergonha na frente de um público. Mas depois isso vai passando. Eu acho que é coisa da idade mesmo.

Continuamos investigando e perguntamos se ela presenciava outras situações de *bullying* na escola. Lamentavelmente, ela afirma que sim e acrescenta que, mesmo com o combate da escola a essa violência, as “piadinhas” aconteciam:

Sim. Com outros alunos, sim. Com frequência. A gente sempre tentava comunicar as coordenações escolares. E lá sempre tem, todo ano. Pelo menos quando eu estudava, tinha palestras sobre isso. Sobre incentivação [combate], prevenção, né? E eu acho que eles tentavam fazer o possível. Mas sempre existia alguma piadinha sem graça.

A prática do *bullying* situa o agressor em posição de superioridade em relação à vítima, e impõe a ela uma situação de exclusão social, afetando drasticamente a sua autoestima. As consequências desse tipo de violência podem ser catastróficas e provocar problemas psicológicos, como ansiedade e depressão, podendo culminar em casos de suicídio. Essa prática de intimidação, embora geralmente comece com a agressão verbal, pode reverberar em vários outros tipos de violências.

Essa forma de violência tem implicações diretas com a produção de territorialidades pelos jovens, ao passo que as relações impositivas de poder do agressor para com a vítima fazem-na acreditar e sentir que é ele quem domina e controla o território. A circulação e a mobilidade da vítima, nesses casos, fica cerceada; o livre acesso aos territórios fica impedido. O *bullying* é um problema sério e precisa ser combatido. Quando o agressor não é punido, a recorrência do “não dá nada não” faz perpetuar práticas de *bullying*.

Dessa forma, mostra-se pertinente o que Haesbaert (2004, p. 89) registra: “Toda relação de poder espacialmente mediada é também produtora de identidade, pois controla, distingue, separa e, ao separar, de alguma forma nomeia e classifica os indivíduos e os grupos sociais”. Ele também enfatiza o movimento contrário: “Todo processo de identificação social é também uma relação política, acionada como estratégia em momentos de conflito e/ou negociação”.

O pensamento de Haesbaert pode ser relacionado ao *bullying*, pois esse fenômeno é uma forma de violência que emerge das relações de poder e identidade dentro de um determinado espaço social. O *bullying* pode ser visto como um processo em que indivíduos ou grupos são controlados, separados e classificados de forma negativa, afetando sua identidade e suas relações sociais. A dinâmica do *bullying* reflete a política de exclusão e dominação que Haesbaert menciona, sendo uma estratégia de poder que atua em momentos de conflito e negociação social.

Nesse sentido, o CEIER, como toda escola, precisa continuar combatendo essa prática para que os jovens se sintam seguros e não sofram esse tipo de violência. As escolas têm a responsabilidade de engajamento na luta para fazer valer o que preconiza o artigo 37 do Estatuto da Juventude: “Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social” (Brasil, 2013).

A jovem Hera relata outro problema social vivenciado por ela na escola: o **machismo**.

Questão de... Lá na escola, por exemplo, acontecia muito uma coisa que me incomodava muito, que era a questão do machismo, tanto de professores como de colegas. Questão de, porque, por ser lá numa área rural, tem muitos serviços que, digamos assim, que são considerados mais para homens do que para mulheres, sendo que eu fazia todos. Pegar trator, capinar, sempre fiz a mesma coisa, sempre me igualei aos meus amigos sem reclamar. Então, meio que tinha isso aí que me incomodava um pouco.

Como já anunciamos em nossos estudos de revisão, o machismo foi discutido na pesquisa que Oliveira (2023) desenvolveu no CEIER de Vila Pavão. Ele constatou que esse problema é um delimitador dos papéis das jovens rurais investigadas, tanto no âmbito da escola, como fora dela. Contudo, nossa colaboradora Hera mostra-se empoderada e crítica frente às situações de opressão vivenciadas, diferente das jovens colaboradoras desse pesquisador, que naturalizaram ou não perceberam o machismo.

Assim como o *bullying*, relatado por Perséfone e Hefesto, o machismo mencionado por Hera é um problema social que denota processos de exclusão dentro do território escolar. Essa prática coloca a mulher, no caso a jovem rural ceieriana, em situação de desigualdade na ocupação e apropriação do território escolar, ao passo que implica na coerção da produção de territorialidades. A falsa ideia de superioridade masculina proclamada pelo machismo, ao rebaixar a figura feminina a uma posição de desprestígio, impõe e legitima a dominação e a opressão sobre as mulheres, ou uma violência simbólica, nas palavras de Bourdieu (1989).

A leitura de Bourdieu (1989) nos leva a refletir que a violência simbólica, demasiadas vezes, prescinde a violência física, propagando-se em discursos, posturas e posicionamentos. O autor nos convida, de certa forma, a pensar que é comum que os oprimidos não se deem conta da situação de opressão em que vivem, ou ainda incorporem e reiterem o discurso do opressor. Esse tipo de violência de ordem psicológica se naturaliza na sociedade, em um cenário de culpabilização e inferiorização da vítima. A jovem Hera, entretanto, buscou romper com esse lugar comum onde as vítimas são colocadas.

Não poderíamos terminar esse tópico e iniciar o próximo com a carga pesada imposta pelo *bullying* e machismo; por isso, citamos uma fala da jovem Perséfone para ilustrar o potencial do território simbólico-concreto do CEIER de Águia Branca para as juventudes rurais que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária nessa instituição escolar:

Na minha formação pessoal, o CEIER contribuiu 100%. Eu passei do sexto ano até o meu terceiro ano do ensino médio lá. E ele me formou como pessoa. Me ensinou a me defender, a lutar pelos meus direitos. Que eu tenho direitos, tenho deveres, mas eu também tenho direitos. Fez o meu caráter pessoal. Eu acho que teve total importância. Eu cresci lá. O que eu sou é praticamente de lá.

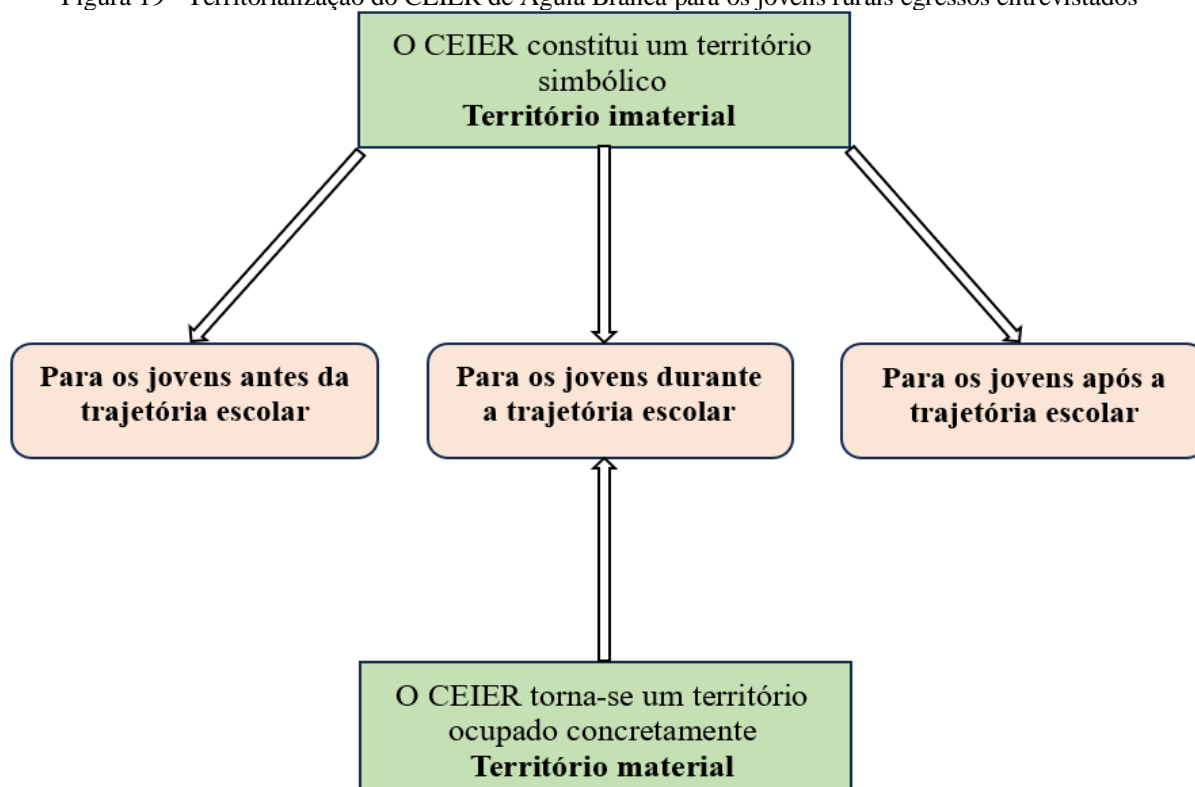
Produzir territorialidades é uma construção, um processo contínuo. Na verdade, o território é uma produção que não termina, e a territorialidade reside nessa produção inacabada do território. Logo, quando os jovens egressos concluíram os estudos no CEIER e deixaram de ocupar concretamente esse espaço, continuaram produzindo territorialidades nele – ou sobre ele/a partir dele – como veremos adiante.

#### 5.4 “O CEIER É UM COMEÇO SEM FIM. EU SAÍ DELE, MAS ELE NÃO SAIU DE MIM”

Em alguns territórios por onde transitamos, quando temos a oportunidade de falar do CEIER de Águia Branca, costumamos proferir estas palavras: “O CEIER é um começo sem fim, eu saí dele, mas ele não saiu de mim”. Em sua fala, Selene explica um pouco desse sentimento. Ela se refere ao Centro como “nossa escola”, demonstrando um pertencimento por esse território. O que essa jovem manifesta é um traço marcante em todas as narrativas. Logo, podemos afirmar que o CEIER de Águia Branca continua sendo um território simbólico para os jovens egressos entrevistados.

Como vimos no tópico anterior, a partir do momento em que os jovens colaboradores iniciaram suas trajetórias escolares no CEIER, ele não deixou de ser um território simbólico, mas passou a ser ocupado concretamente por eles, tornando-se um território simbólico-concreto. Diante disso, urge dizermos que, após os jovens concluírem o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, o CEIER deixou de ser um espaço ocupado concretamente por eles; entretanto, continua sendo um território simbólico para esses egressos. A Figura 19 ilustra esse processo de territorialização vivenciado/produzido por nossos jovens rurais colaboradores.

Figura 19 - Territorialização do CEIER de Águia Branca para os jovens rurais egressos entrevistados



Fonte: resultados da pesquisa. Elaboração: o autor.

O CEIER de Águia Branca está vivo nas memórias e nas práticas cotidianas dos jovens colaboradores. Essa conexão que os egressos estabeleceram e mantêm com o Centro é reflexo da identidade territorial e do pertencimento construídos ao longo do percurso escolar. Hermes, por exemplo, fala da escola com muito afeto, ao relembrar as atividades coletivas vivenciadas por ele e seus amigos:

Momentos bons, o que eu gosto de lembrar é dos mutirões, muito bom, as visitas de estudo, os momentos de apresentação em grupo. Isso daí é marcante, né? Porque sempre surgia alguma gafe entre nós mesmos, né, entre amigos ficávamos rindo um do outro. Então, essa questão aí é muito boa, sabe? De relembrar essa questão do CEIER. Porque tem pouco tempo que eu saí, mas faz falta essa interação com colegas, professores, no geral.

O CEIER, não mais como território simbólico-concreto, mas como território simbólico, continua influenciando as trajetórias desses jovens que, ao interagir com outros territórios, reconhecem e relembram a formação que tiveram nessa instituição escolar. O Centro ressoa nas vivências, práticas e percepções dos egressos. Os valores humanos fortalecidos e os conhecimentos construídos no decorrer de suas trajetórias escolares estão presentes na forma como se relacionam, apropriam e (re)significam os territórios onde vivem e transitam. Diante disso, podemos afirmar que o legado da escola se perpetua nas territorialidades que esses jovens produzem e na forma como se veem e se relacionam com mundo.

Hermes externaliza como o CEIER contribuiu para a sua transformação pessoal:

Você entra lá quietinho. Aí, você começa a participar dos projetos, dos movimentos que tem lá dentro. E sai de forma diferente. Sai mais extrovertido. Preparado. Tem a relação interpessoal. Você lida, interage com 200 pessoas diferentes, que é o quantitativo de estudantes que tem lá em média. Então, para mim, é isso aí. É essa questão do conhecimento, da mudança de... da mudança pessoal. Você muda suas características de forma positiva. Isso, para mim, o CEIER influenciou bastante.

Selene, apontando para uma rosa do deserto no quintal de sua casa, fala sobre como o conhecimento construído na escola a ajudou na recuperação da planta:

Teve um curso de rosa de deserto que eu fiz na escola. Aquela rosa ali, que está até meio murchinha, né, porque eu não estou cuidando mais dela, porque não estou tendo tempo ... mas ela estava quase morrendo, e eu fiz o curso, eu cheguei em casa e falei: eu vou tentar recuperar ela e eu recuperei e ela deu certo ali, está ali.

Apolo relata que tem desejo de possuir uma propriedade, onde aspira conseguir praticar muitos dos conhecimentos produzidos no CEIER. Ele demonstra criticidade em relação à agricultura convencional, que é caracterizada pelo uso de veneno na produção. Isso é reflexo da formação que vivenciou na escola, como ele mesmo afirmou. A narrativa desse jovem elucida como a Educação do Campo ceieriana tem contribuído para a formação de sujeitos que questionam as contradições da realidade, buscando transformá-la:

Cara, se for falar uma real, eu tenho vontade muito de ter terra. Mesmo tendo a questão de custo, eu tenho vontade de ter terra, até pra colocar em prática o que eu aprendi. Mas, vamos dizer que no momento não é possível, né? É mais uma idealização da mente da gente, porque, muitas vezes, o que a gente imagina não é o que a gente consegue colocar em prática totalmente. Vamos dizer que se um dia eu conseguir ter uma terra, vamos dizer que talvez eu seria um chato, porque eu não voltaria... A minha terra seria muito mais voltada ao que eu aprendi no CEIER do que ao convencional, porque o convencional, atualmente, é muito monocultura ou então são sistemas pra produzir muito, mas tirando muito do solo, sugando muito aquilo ali sem ficar repondo. Então, se um dia eu tivesse uma terra, tenho vontade, acredito que muito do que eu aprendi lá seria aplicado.

Apolo faz uma referência implícita aos conhecimentos agroecológicos trabalhados na escola. É perceptível o quanto a Educação do Campo e a agroecologia caminham juntas no trabalho pedagógico desenvolvido no CEIER. Sobre isso, Caldart (2021, p. 358) defende que a “agroecologia ‘chama educação’. Precisa dela para seu avanço e por isso integra as lutas da Educação do Campo”. A autora endossa que, embora sejam fenômenos distintos, emergem de uma mesma realidade social, são engendradas em um mesmo tempo histórico e “têm raiz comum no trabalho camponês, em sua rica diversidade de sujeitos e de culturas, construindo os mesmos territórios. Tendem, portanto, a se desenvolver em coevolução” (p. 358).

A agroecologia, para Caldart (2021), é uma síntese entre ciência e memórias ancestrais que busca construir um outro paradigma de agricultura, com formas de manejo que prezem o respeito à diversidade da vida e a produção de alimentos saudáveis. Agroecologia e Educação do Campo, conforme a autora, são nomes femininos de processos que se entrelaçam e, portanto, fortalecem-se na construção de um futuro melhor, questionando e desafiando a lógica mercantilista hegemônica de um sistema econômico que prioriza o lucro em detrimento da vida. Essa visão de Caldart se traduz em uma bandeira hasteada pelo CEIER, que ao incorporar a agroecologia em seu currículo, evidencia-se como um território de resistência ao agronegócio e de inovação na agricultura.

A fala da jovem rural Perséfone ilustra como os conhecimentos agrícolas construídos no CEIER contribuem para a realidade do campo:

Lá no CEIER eles ensinam várias práticas para a gente usar na nossa realidade rural. E aqui o meu pai é trabalhador rural. E eu acho que várias dessas coisas a gente consegue passar do que eu aprendi lá para a prática na realidade. A gente tem... A gente fazia muita monocultura aqui. É bem... Você vê aqui é cheio de café, só café mesmo. Mas hoje em dia a gente consegue diferenciar, com a policultura, que é uma das coisas que eu mais aprendi lá no CEIER. E eu acho que isso me ajuda bastante. O que eu aprendi lá eu consigo passar para cá. No meu ensino médio também. Foi um ensino técnico. A gente se formou em técnico em agropecuária. Então, o que eu aprendi lá, o que eu me formei eu consigo passar para a minha realidade hoje.

A narrativa de Perséfone mostra como a Educação do Campo ceieriana tem um potencial transformador na vida das comunidades rurais, ao passo que dialoga com a realidade de seus sujeitos. A aprendizagem que ela produziu na escola acerca da diversificação da produção agrícola, sobretudo em relação à transição da monocultura para a policultura, contribuiu para uma mudança nas práticas agrícolas da sua família. Essa jovem, ao ressignificar o que aprendeu no CEIER, foi uma agente de transformação em um de seus territórios concretos mais imediatos: a propriedade familiar.

Ao continuar sua abordagem, Perséfone garante que a formação promovida no CEIER, que repercute no seu cotidiano, também transcende os conteúdos ensinados:

Tem essa vivência no meu dia-a-dia. Seja ajudando, instruindo o meu pai na zona rural, talvez auxiliando ele em algumas coisas que a gente aprendeu lá, quanto no nosso dia-a-dia como família mesmo. Como eu disse, sobre o meu caráter, assim, sobre como eu sou como pessoa, me formei lá. Eu acho que sobre aprender a defender os meus direitos, o que é certo, o que é errado, ainda mais quando se trata da associação lá, a gente tem os nossos direitos, né? Eu acho que a minha formação no CEIER ajudou bastante eu reconhecer isso, que eu posso lutar por eles, igual a gente sempre tem busca de melhorias para trazer para a associação, para poder ajudar. E eu acho que o CEIER me ensinou bastante sobre isso, que o campo tem esses direitos.

E como pessoa, a minha personalidade hoje, eu acho que veio tudo de lá. O que eu sou, o que eu vivi esses sete anos no CEIER, com certeza, contribuiu para a minha formação de pessoa hoje. As pessoas, eu acho que o jeito deles lecionar lá, ficou muito marcado em mim, porque eles falam que a gente nunca esquece uma escola que a gente estudou, mas lá no CEIER, toda vez que eu vou lá, igual a minha prima estuda lá, às vezes eu preciso ir lá buscar ela para alguma coisa, sempre que eu estou lá, eles sempre me recebem com muito carinho, nossa, que bom que você voltou, e a gente sente esse amor [...].

E eu acho que isso levo bastante na minha vida, igual eu estou estudando para ser professora, e ali na minha escolinha eu tento ter essa mesma relação que eu tive com os meus professores do CEIER. Eu tento lecionar, do mesmo jeito que eles lecionaram comigo lá. Eu acho que é isso.

Em sua narrativa, Perséfone reitera que ajuda seu pai no campo, praticando conhecimentos que ajudam a melhorar as práticas agrícolas, mas também reconheceu o quanto a formação escolar no CEIER contribuiu para a construção da sua identidade pessoal e profissional. A Educação do Campo ceieriana influenciou na construção de laços comunitários na associação de produtores rurais que sua família participa, bem como potencializou sua criticidade, o que fez com que pudesse reconhecer e defender seus direitos. Além disso, impulsionou seu empoderamento para transformar a realidade em que vive. Essa jovem exalta e valoriza todo o carinho e acolhimento que recebeu durante a trajetória escolar, anunciando que isso, certamente, será replicado em sua futura prática docente, já que está cursando licenciatura em Pedagogia e sonha em ser professora.

A jovem rural Selene, por sua vez, demonstra uma consciência ambiental construída a partir da formação no CEIER:

Eu acho que no CEIER a gente estuda bastante questões ambientais, e que para mim, é o que eu mais uso no meu dia a dia ... que é a questão da preservação, né ... a questão do cuidado com o meio ambiente. Na nossa família aqui, a gente até preza por não usar agrotóxico né. A gente não usa, no pasto mesmo está até cheio de mato, porque a gente faz a roçagem manual mesmo, né. A gente não gosta muito desse negócio de agrotóxico aqui, a gente evita usar né ... a minha família mesmo, a gente preza pela preservação do meio ambiente.

Para a minha formação pessoal, eu sei que uma mata é importante. Têm pessoas, inclusive os nossos vizinhos que cortam a mata ali do outro lado do rio. Aqui não dá para ver, mas não tem a mata, igual aqui tem a mata ciliar, né, que acompanha o rio, do outro lado não tem, e aí eu fico triste com isso, porque as pessoas não sabem a importância do preservar o meio ambiente.

O que Selene relata evidencia uma preocupação com preservação ambiental, materializada em suas práticas cotidianas e nas condutas de sua família, que opta pela roçagem manual em vez de usar veneno para conter o mato, como fazem os vizinhos. Como sabemos, o uso de veneno, embora possa se apresentar como uma técnica barata de controle de pragas e de limpeza do terreno, causa consequências negativas a curto e a longo prazo: o ambiente é contaminado, as pragas se tornam mais resistentes, a biodiversidade é reduzida ou até eliminada, o solo fica empobrecido, sem contar os prejuízos à saúde humana. A jovem lamenta a degradação ambiental observada na comunidade ao apontar para o outro lado do rio e mostrar que a mata ciliar fora destruída.

O jovem Kairós descreve como a formação recebida no CEIER o ajuda atualmente no trabalho agrícola. Além disso, aborda o uso do veneno na produção:

Muitas coisas, eu até comento com a minha esposa... Ah, isso daqui, lá no CEIER, eu aprendi desse jeito, desse jeito, desse jeito. Por exemplo: sobre adubação orgânica, a gente utiliza, assim, de vez em quando, só que uma coisa que a gente mais ou menos usa, que não foi muito indicado lá, é a questão de insumos agrícolas, né? Que, hoje em dia sem... tem como, sim. Só que é muito mais complexo do que você fazer por essa opção de insumos agrícolas, que é mais fácil, controle de praga, de doença. Mas, tipo, uma das coisas que a gente... Ah, um pulgão na horta, é folha de nim, que a gente tem no pé de árvore, folha de nim, detergente e água, entendeu? Isso controla esse tipo de praga. É tipo isso que a gente põe em prática aqui. É mínimas coisas, entendeu? Mas que a gente trouxe conhecimento de lá, entendeu?

Ao falar das formas de manejo agrícola utilizadas em sua propriedade, Kairós admite usar veneno, que ele chama de “insumos agrícolas”, na produção. Ele faz uma ressalva em relação às facilidades que o uso de veneno proporciona; entretanto, reconhece que existem técnicas de adubação orgânica e controle de pragas aprendidas na escola que podem ser utilizadas sem agredir ao meio ambiente. O jovem relata que, em pequena escola, realiza algumas práticas ambientalmente corretas; por exemplo, utiliza folhas de nim como inseticida orgânico natural no controle biológico da proliferação de pragas, insetos, fungos e bactérias.

A dificuldade em trabalhar somente com práticas agroecológicas, tanto para ele quanto para muitos produtores rurais, pode estar ligada à pressão do mercado para a produção em larga escala, já que é da renda advinda da propriedade que o agricultor mantém o sustento da família. A percepção de Kairós evidencia um caminho bifurcado no meio rural: de um lado, há um ideal de produção agrícola mais voltado para a agroecologia, como é promovido pelo CEIER; de outro lado, há uma realidade econômica que obriga os camponeses a optarem por formas de manejo e produção que ameaçam a vida. Eis a tensão entre agricultura camponesa de matriz agroecológica e agronegócio que rodeia os pequenos produtores.

A Educação do Campo, nesse sentido, pensada como *práxis* pedagógica, segundo Caldart (2012, p. 263), “projeta o futuro quando recupera o vínculo essencial entre a formação humana e a produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais pelos vínculos com novas formas de produção”. A reflexão da autora sinaliza que a Educação do Campo desafia a hegemonia de produção e consumo, ao passo que, intencionalmente, busca emancipar seus sujeitos, incentivando práticas de relação com a terra mais sustentáveis.

Apolo conta como a formação técnica o ajuda no seu trabalho em uma loja de produtos agropecuários:

Cara, olha, eu não vou mentir, não... Eu cheguei aqui... Cheguei... Eu não imaginaria que eu começaria a trabalhar em loja agropecuária tão cedo. Eu imaginaria que eu ia começar a trabalhar muito depois. Mas muito do que eu sei hoje, eu devo a eles [aos professores]. Por mais que... Por exemplo... irrigação mesmo... Eu não esperava trabalhar tão rápido com agropecuária, muito menos tão afincado com a irrigação. Então, a primeira coisa que eu fiz, inicialmente, quando eu saí de lá... foi que eu percebi as coisas... Foi que eu percebi a importância do estudo que eu tive lá, principalmente em algumas matérias, como irrigação e drenagem, química e produção vegetal. Porque, muitas vezes, quando você vai, um exemplo, aqui no mercado de trabalho. Eu estou aqui de frente do balcão e alguém chega, muitas vezes, com a dúvida: Essa planta aqui, assim assado, ela está com esse problema, parece que ela está com pouca água. Então, você tem que ter aquele jogo para você buscar lá atrás o que você aprendeu na escola e conciliar o seu conhecimento com a situação. Então, você tem que estar todo momento passando para as outras pessoas. Então, creio eu que é isso... Muito do que eu aprendi lá, eu ainda trago muito para cá. Entendeu? E da mesma forma que eu estou... é aquela construção, você nunca pode parar. Então, toda hora eu estou aprendendo alguma coisa diferente, buscando, conhecendo. Se eu preciso de algo, tem uma dúvida que me deixa muito inculcado, eu ligo para algum professor e incomodo mesmo. Estou sempre ligando para os professores. Igual eu sempre ligo para um professor. De vez em quando, eu entro em contato com ele. Já aconteceu de eu entrar em contato com outro professor também. Tanto que esqueci até de falar que hoje em dia eu estou aqui nesse trabalho, porque eu fui indicação de um dos professores do CEIER.

Esse jovem rural, a princípio, expressa gratidão aos professores e, mais adiante, revela que conseguiu emprego na loja agropecuária por indicação de um deles. Essa indicação de trabalho para os egressos é bem comum no CEIER, pois há o acompanhamento e a preocupação com estudantes formados faz parte da cultura da escola, o que reforça que o vínculo dos estudantes com a instituição não se encerra com a conclusão do Ensino Médio técnico. A fala de Apolo, ainda, mostra que ele reconhece que os componentes curriculares estudados na escola contribuem para o desempenho de sua função atual. Ele exemplifica como utiliza esse conhecimento em situações do dia a dia, ressignificando o que aprendeu. Além disso, frisa que, quando não sabe algo, recorre aos ex-professores, com quem mantém uma relação permeada de afetividade.

Hefesto também demonstra gratidão aos professores pela indicação do seu atual emprego em outra loja agropecuária. Ele diz, ainda: “Eu formei técnico lá no CEIER e trabalho de técnico agrícola hoje. Então, se eu não tivesse estudado lá, eu não teria o serviço que eu tenho hoje, né? O emprego que eu tenho hoje”.

A jovem Hera, que cursa graduação em medicina veterinária, percebe interconexões entre a formação de técnica que vivenciou no CEIER e a veterinária:

Eu sempre quis entrar no CEIER por causa disso, dessa correlação que tem da agropecuária com a agricultura. Então, por exemplo, que nem eu citei o caso da silagem, a silagem é uma forma de alimentação para repor uma outra alimentação dos bovinos. Então, por exemplo, a área bovina está ligada com a minha formação de veterinária e a silagem, que é algo mais voltado para a agricultura, planta, também está voltada para a agropecuária, minha formação em técnica em agropecuária. Então, tudo se liga. A veterinária, agropecuária, essa formação aí com a agricultura e com os animais também, produções.

A importância e o diferencial do CEIER também são verbalizados por nossos jovens colaboradores durante as entrevistas. Selene ressalta que a instituição integra e envolve a comunidade, constituindo-se um “patrimônio”:

Eu acho que o CEIER é um patrimônio muito importante aqui na comunidade, porque ele trouxe muito conhecimento para a comunidade. Ele envolve a comunidade toda, creio eu, né? Ele também proporciona alguns cursos que tem na semana tecnológica, onde as comunidades vizinhas, também, podem participar... onde é fornecido conhecimento aos agricultores, aos filhos dos agricultores, para repassar nas propriedades, né? Assim, é bom.

Apolo fala sobre as relações interpessoais com os professores, retomando o pertencimento, e também aborda a inovação e a inclusão promovida pela escola:

Então, posso falar com você que a relação dos professores com os alunos não é só uma relação de professor e aluno. São relações de amizade, relações de pessoas de verdade. A metodologia de ensino. Cara, toda hora é alguém inovando... A forma de te ensinar alguma coisa... toda hora eles te ensinam de uma forma diferente. Eles buscando se aperfeiçoar pra passar pra gente. Às vezes... às vezes a gente reclamava: as aulas estão um pouco chatas, podia fazer isso, isso e isso. Eles acatavam a ideia, sempre deixando as aulas mais inclusivas, divertidas. Inclusive a gente tinha um estudante especial desde o ensino fundamental. Ele tinha autismo. E depois a gente teve outra que era uma cadeirante. Os professores faziam o possível pra... tanto os professores quanto a gente fazia o possível pra ser mais inclusivo do que... pra também não ficar dando aquela diferença dentro de sala, né? Fica um pouco chato. Então foi sempre essa questão aí. O diferencial é que eles sempre tentam incluir todo mundo, sempre tenta fazer a gente se sentir em casa. O que faz a gente tomar o CEIER como segunda casa pra gente. Entendeu?

A narrativa de Apolo revela uma preocupação e um empenho dos professores em aperfeiçoar as metodologias de trabalho para atender os interesses e as necessidades educacionais dos estudantes. Esse esforço é reflexo de uma educação dialógica que aponta para

um trabalho pedagógico colaborativo, em que as vozes dos estudantes são ouvidas e consideradas no direcionamento das práticas pedagógicas. Além disso, o discurso desse jovem evidencia que o CEIER tem compromisso social com a equidade e a inclusão, ao passo que se esforça para garantir o envolvimento de todos os estudantes nas atividades, conforme suas dificuldades e possibilidades. Quando retoma que o CEIER é uma "segunda casa", Apolo, novamente, manifesta pertencimento e identificação com a Instituição, confirmando a nossa defesa de que os jovens egressos continuam ocupando o CEIER como território simbólico.

Perséfone conta que o CEIER preza pela relação entre família e escola e busca empoderar os jovens a reforçar suas identidades rurais:

Eu acho que a participação deles com a família e a forma de didática deles. De mostrar que o campo importa. E que a gente que mora em zona rural tem esse direito de ter uma educação voltada para nós. Eu acho que eles prezam muito pelo escola e família lá. Eles são realmente uma família. E eu acho que é isso que eles tentam passar. Eles estão sempre tentando manter a nossa realidade. Sempre tentando elevar a agricultura familiar. E eu acho que isso é muito importante.

Quando Perséfone verbaliza acerca da valorização do campo, dizendo que aprendeu que "o campo importa" e que os estudantes têm direito a uma educação voltada para suas realidades, entendemos que a Educação do Campo ceieriana tem cumprido esse papel, inclusive, fomentando os estudantes a lutarem por outros direitos. Ela reafirma que a escola promove uma educação contextualizada com a realidades de seus sujeitos, o que torna a aprendizagem mais significativa.

Hefesto fala sobre o diferencial do CEIER como uma escola do campo e enfatiza o que o centro representa em sua vida:

O diferencial do CEIER está em ser uma escola do campo, e o preparo que a equipe tem, eu acho que, não falando que é superior às outras, mas a recepção que eles têm, a forma de trabalhar, a dinâmica da escola, é muito diferencial isso. Nesse ponto. O CEIER contribuiu para ser um cidadão melhor, buscar sempre... Como é que eu posso falar? Buscar sempre evoluir. Tipo, eu quero estudar ainda, né? Mas lá e sempre falavam, vocês têm que estudar, trabalhem, mas estudem. E isso marca, né? Não, tem que estudar ainda. Tanto que eu já comecei um, não gostei, parei, e ainda quero voltar a estudar. É incentivo, porque eles dão a gente, né?

O discurso de Hefesto endossa que o preparo da equipe e a dinâmica acolhedora e diferenciada da escola contribuem positivamente para o desenvolvimento tanto pessoal quanto acadêmico dos estudantes. Ele reconhece que a escola o ajudou a ser um "cidadão melhor". A

forma como a equipe escolar trabalha vai ao encontro das teorizações de Freire (2013), ao passo que indica que o território ceieriano é acolhedor para os estudantes, ao mesmo tempo em que oferece uma formação científica séria. O autor escreve: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 140).

Ártemis traz a sua percepção:

Acho que a questão do envolvimento do aluno e do conhecimento da comunidade é o diferencial do CEIER. Então, a gente tá... tá ciente da realidade da comunidade, do que está acontecendo à nossa volta. Não era só a questão de ir para a escola, a gente estava conhecendo a realidade, conhecendo o que está acontecendo, né, em volta. Então, acho que ele era importante para isso, para a gente não sair da escola somente como estudantes que terminaram os estudos, né, mas conhecendo a realidade e, talvez, né, despertando aquela vontade de querer mudar a realidade, que deveria ser mudada. Então, por a gente estar conhecendo a realidade, eu acho que é o diferencial, que não é só dentro da escola, mas também olhar por em volta.

O que Ártemis nos conta retoma um aspecto da Educação do Campo ceieriana abordado por todos os jovens: a escola desenvolve o trabalho pedagógico a partir da realidade de seus sujeitos, integrando-se ao contexto cultural e social deles. A narrativa dessa jovem reforça que o diferencial do CEIER está na forma com que leva o estudante a conhecer, questionar e transformar a realidade.

Hera afirma, sorrindo, que o diferencial do CEIER de Águia Branca nesses 40 anos é “bagunça”:

Ah, bagunça! Falo isso rindo, pois por onde passa, o CEIER faz bagunça. Acho que o CEIER, o pessoal do CEIER sempre valorizou muito a metodologia do CEIER, essa questão da agropecuária, da agricultura. Sempre achei isso muito bacana, muito forte. Onde eles iam, levava a agricultura com eles, a agropecuária com eles, e não deixava se abalar, por exemplo, muito preconceito que existe ainda nas ruas e tal, na cidade, em relação às escolas com formação agropecuária. Sempre achei bacana esse barulho que a escola sempre fez para manter o respeito pela escola que é. Não se deixar... Ah, o pessoal da roça e tal... O pessoal da roça, mas que estuda, que tem a mesma capacidade do que uma pessoa da rua e tal. Entendeu?

A fala de Hera revela que a escola busca combater os preconceitos e estereótipos construídos em torno dos camponeses. A “bagunça” a que ela se refere não é uma desorganização ou algo caótico; mas sim o constante movimento de luta e resistência do CEIER para existir como escola do campo. A propósito, a jovem destaca que é importante que a escola se mantenha firme contra as pressões externas que desvalorizam e desqualificam a Educação do Campo.

Já Kairós reflete que o CEIER mudou a vida de muita gente, não só a dele. Inclusive, ele diz ter descoberto um dom no CEIER durante as aulas de Oficina: “Na igreja, eu exerço um dom que lá no CEIER eu descobri, foi na oficina de violão, porque um professor me ensinou a tocar violão. Então, eu exerço esse papel na minha igreja, entendeu? Mas, no caso, é eu e outra pessoa, mas de frente, como tocador, sou eu, entendeu?”. A fala desse jovem revela como a descoberta e o desenvolvimento de habilidades diversas são parte do legado do CEIER, ilustrando a influência da escola nas múltiplas dimensões da vida dos egressos.

As narrativas dos nossos colaboradores permitem verificar o quão duradouras são as repercussões do CEIER de Águia Branca em suas vidas, evidenciando o território simbólico que a escola representa para eles. O Centro, dessa forma, além de contribuir com o conhecimento técnico e prático desses jovens, continua influenciando suas territorialidades, identidades e percepções. Isso nos permite afirmar que o CEIER, para os egressos, mostra-se além um espaço físico ou de uma etapa de escolarização. Ele se manifesta nas práticas cotidianas, nas memórias afetivas e nas reflexões críticas que esses jovens constroem sobre si e o mundo. Essa “permanência” da Instituição na vida dos egressos, além de evidenciar o potencial transformador da Educação do Campo, confirma que o CEIER é um “começo sem fim”.

Para além disso, essas narrativas lançam luz à realidade de diferentes juventudes que, mesmo tendo em comum a vida no campo, mostraram-se plurais e potentes, em contraposição ao estigma de sujeitos em transição ou limitados a uma faixa etária. As experiências relatadas fortalecem a defesa de que as juventudes são construções sociais e se relacionam à forma de ser e estar no mundo; o que, no caso deles, demarca o que é ser jovem no contexto rural pesquisado, assunto tão invisibilizado em outras pesquisas que abordam juventudes.

## 6 A CONVERSA NÃO TERMINA AQUI: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Uma conversa não encerra. Ela não tem fim em si mesma, pois sempre ganha contornos e abre espaço para outras discussões. Nossas considerações, portanto, são provisórias e (in)conclusivas diante de uma jornada de investigação que é contínua; apontam para novas direções e deixam caminhos abertos para pesquisas futuras. Esta tese, ao investigar as territorialidades produzidas por juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca, deixa possibilidades abertas para continuar o debate teórico tanto sobre juventudes rurais e territorialidades quanto acerca da Educação do Campo.

Vimos que a concepção de juventude demarcada por uma faixa etária – que, por sua vez, vai se alargando ao longo do tempo – é uma construção relativamente recente, que foi ampliada a partir do início do século XX. Antes desse período, a transição entre a infância e a vida adulta era abrupta, ocorrendo, principalmente, a partir da inserção no mercado de trabalho. Sem uma fase intermediária, a criança passava diretamente à vida adulta ao adquirir capacidade laborativa. Nesse contexto, a juventude como categoria social emergiu de transformações econômicas e culturais impulsionadas, sobretudo, pelo desenvolvimento do capitalismo.

Por um lado, o avanço das forças produtivas e a incorporação de máquinas aumentaram a produtividade, permitindo que o sistema capitalista mantivesse níveis de produção elevados com uma mão de obra reduzida. Por outro lado, as lutas trabalhistas por melhores condições de vida, incluindo a redução da jornada de trabalho e a proibição do trabalho infantil e senil, abriram espaço para uma nova “fase intermediária”. A juventude, portanto, instituiu-se como uma categoria social num período de contradições históricas, marcada tanto pelo avanço tecnológico quanto pelas reivindicações da classe trabalhadora que influenciaram a dinâmica do trabalho e o ciclo de vida dos trabalhadores.

A categoria social juventude, nessa direção, já nasce estigmatizando o jovem como sujeito em transição – ideia que buscamos desconstruir, pois a juventude é um momento da vida em que os jovens são sujeitos plenos e singulares e não um “vir a ser”, que não é nem criança e nem adulto. Nesse sentido, também não admitimos a ideia de a juventude ser uniforme entre uma determinada faixa etária, nem tampouco aplicável a qualquer contexto. Por isso, reconhecemos que ela, como construção social e forma de ser e estar no mundo, precisa ser vista no plural: juventudes.

O acumulado da produção acadêmica analisada nos mostra que os estudos sobre juventudes focalizam mais jovens em contextos urbanos do que os em contextos rurais. Além disso, muitas pesquisas limitam-se a falar dos jovens e, não, com eles. Nossa pesquisa, todavia,

mostra-se à contramão dessa constatação, ao passo que valorizou o diálogo com os jovens colaboradores, suas memórias e suas narrativas a partir de um dos seus múltiplos lugares de fala: o lugar social de jovens egressos do CEIER de Águia Branca. Nesse interim, cabe dizer que nosso trabalho é um recorte; logo, os resultados se referem a um grupo específico de jovens egressos do CEIER. A investigação não teve a pretensão de buscar tendências generalizadoras; ao contrário, valorizou as singularidades de cada narrativa, entendendo que cada história ressignifica o território de uma forma única.

O processo de produção, tratamento e análise dos dados nos permite afirmar a seguinte tese: a formação promovida no CEIER de Águia Branca repercute nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas, o que evidencia a influência da formação escolar na apropriação dos territórios. Ela se sustenta nas narrativas juvenis articuladas às análises teóricas que interrelacionam juventudes rurais, territorialidades e Educação do Campo.

As análises das narrativas dos jovens revelam que os processos formativos vivenciados em suas trajetórias escolares ressoam nas territorialidades que produzem. Com isso, compreendemos que a formação promovida no CEIER vai além da escolarização; é, também, um processo de territorialização, em que a escola se torna um espaço de construção identitária e de vínculos afetivos e simbólicos que ultrapassam os limites do território físico/concreto da instituição.

As territorialidades produzidas pelos nossos colaboradores são múltiplas, dinâmicas e conectadas com suas trajetórias formativas na escola. Ao investigá-las, constatamos que a (re)produção simbólica do território ceieriano está diretamente associada às práticas, valores e conhecimentos que construíram durante suas trajetórias escolares. Esse processo, que mescla apropriação territorial e expressão de identidade, fortalece a ideia de que a educação promovida no CEIER continua contribuindo com a vida dos jovens que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária na Instituição. Quando refletimos acerca do que esses jovens nos dizem, fica evidente o quanto o CEIER foi um ponto de inflexão em suas trajetórias.

O movimento da pesquisa, que se faz na dialética entre o sujeito pesquisador e o estudo empreendido, mostrou-nos repercussões da formação escolar dos jovens colaboradores na apropriação dos territórios. Os egressos, em seus territórios de vivência e circulação, performam e mobilizam práticas, valores e conhecimentos construídos a partir de suas trajetórias escolares, seja na promoção de práticas agrícolas que respeitem o ambiente, na valorização da cultura local, na preocupação com o desenvolvimento do campo como território de produção de vida ou em outros aspectos. A formação escolar, assim, relaciona-se à produção de territorialidades,

uma vez que, além de possibilitar o conhecimento técnico, promove o pertencimento e as identificações territoriais.

Nossos narradores, que estão em diferentes contextos territoriais, demonstram manter um vínculo afetivo com o CEIER, sentindo-se pertencentes a esse território, o que cria uma identidade territorial que os singulariza, pois se reconhecem como pertencentes a um território que não se limita ao físico/concreto, mas que se estende por seus territórios de vida nas territorialidades que produzem. O território ceieriano é (re)produzido de forma simbólica nessas territorialidades, justamente, por conta desse sentimento de pertencimento.

As narrativas juvenis evidenciam que o CEIER de Águia Branca, no trabalho pedagógico que empreende, valoriza e integra os saberes locais, respeitando e fortalecendo as identidades culturais dos estudantes, bem como os diversos modos de ser jovem no campo. Ao considerar os saberes dos estudantes dentro do espaço escolar, a instituição se reafirma como uma escola que promove uma Educação do Campo vinculada ao contexto sociocultural de seus sujeitos.

O movimento de pesquisa também evidenciou que as juventudes egressas exercem o protagonismo em seus territórios, ao passo que não apenas reproduzem o conhecimento produzido, mas também o ressignificam e o adaptam às suas realidades locais. Esse protagonismo se manifesta tanto nas práticas laborativas quanto na defesa de causas sociais e ambientais, indicando um engajamento e comprometimento dos jovens com a transformação de suas realidades. Isso, certamente, rompe com a perspectiva estigmatizada que reduz a juventude a uma fase de transição ou, ainda, a um grupo marginalizado.

Entretanto, é necessário reconhecer que as juventudes enfrentam inúmeros desafios; dentre eles, os juvenismos exaltativos e depreciativos, que provocam visões estigmatizadas dos jovens a partir de concepções que creditam a juventude, exclusivamente, à faixa etária. Os juvenismos não apenas tornam obscuro o potencial de transformação das juventudes, mas também reforçam preconceitos e estereótipos que tornam difícil a inserção social e produtiva dos jovens, lidos na perspectiva de sujeitos de direitos. Nesse contexto, a formação promovida pelo CEIER se mostra essencial para fortalecer o empoderamento desses jovens na superação dessas concepções limitantes.

Os egressos, além de resistirem às visões estigmatizadas sobre juventude, e também sobre campo, (re)constroem uma narrativa sobre ser jovem e sobre o campo, em que o rural é visto a partir de suas potencialidades. Esses jovens não só questionam a lógica hegemônica do capital que desvaloriza o campo, mas também produzem narrativas que mostram uma visão crítica que a escola, decerto, ajudou a fomentar.

O processo investigativo confirmou o caráter dinâmico da memória. As territorialidades que emergem nas narrativas dos nossos colaboradores, em alguma medida, conectam memórias individuais e coletivas, o que reforça a ideia de uma identidade, ou identificação, territorial compartilhada. Quando recorrem à memória para narrar suas trajetórias, os egressos não só contam suas experiências pessoais, mas também falam de um território que é vivido, compartilhado, (re)construído e (re)significado de forma coletiva.

A história oral temática foi fundamental para a investigação das territorialidades das juventudes colaboradoras, pois permitiu que suas vozes fossem ouvidas e visibilizadas, considerando que não damos voz a ninguém, já que ela é uma condição natural de qualquer ser humano. Essa metodologia, ao valorizar as narrativas individuais, possibilita que acessemos dimensões subjetivas, como emoções, percepções e significados que os jovens atribuem aos seus territórios de vivência e circulação. Além disso, a história oral valoriza a subjetividade dos entrevistados, possibilitando que narrem suas próprias histórias e revelem como se apropriam e ressignificam seus territórios.

O CEIER, sem dúvida, é como um modelo de política pública de Educação do Campo que pode e deve servir de inspiração para governos de todas as regiões do país. A formação promovida pela escola pode ser vista como uma estratégia de resistência à hegemonia do agronegócio, ao passo que preza por uma agricultura limpa e sustentável, com matriz agroecológica.

Cabe, ainda, reforçar que o CEIER é resultado da luta por uma educação diferenciada para os povos do campo. A instituição se integra ao movimento de resistência ao modelo de educação rural que desconsidera as especificidades dos camponeses. A Educação do Campo ceieriana reconhece o campo como um território de produção de saberes e não como um território onde modelos urbanos devem ser reproduzidos. É válido destacar, ainda, que a Educação do Campo ceieriana se baseia na inter-relação entre conhecimentos científicos e saberes sociais, valores humanos e um compromisso com o desenvolvimento das comunidades rurais. Além disso, respeita as particularidades do campo, integrando o social, o ambiental e o econômico.

As narrativas dos jovens enfatizam um sentimento de pertencimento ao CEIER que se mantém após concluírem a Educação Básica na escola. Isso nos remete a ideia de uma territorialidade ceieriana, que é (re)produzida simbolicamente pelos jovens em diferentes contextos territoriais.

Em suma, as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do CEIER de Água Branca revelam o potencial transformador dessa formação e indicam a necessidade de

investimentos em políticas públicas que fortaleçam a Educação do Campo e suas múltiplas territorialidades. Além disso, essas territorialidades reforçam que ainda há muitas lacunas que precisam ser preenchidas no que se refere às políticas públicas voltadas para as juventudes rurais. Ainda há muito o que se avançar...

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvia Helena Pesente de. **Centro Integrado de Educação Rural - CIER: Contribuições e desafios no processo de transformação social**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.
- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.
- ALVES, João Batista Pereira. **A educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) do Espírito Santo: a práxis pedagógica orientada pela relação trabalho, ciência e cultura do campo**. 2017. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/14821/1/Tese\\_Joao%20Batista%20Pereira%20Alves.pdf](https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/14821/1/Tese_Joao%20Batista%20Pereira%20Alves.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.
- ALVES, Ronald da Silva. CEIER Boa Esperança: afetividades e memórias de quem sou. *In*: JADEJISKI, Rainei Rodrigues; ANDRADE, Aléssio Coco; FOERSTE, Erineu. **CEIERS – 40 anos: memórias afetivas**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 112-115. *E-book*. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.
- ANDRADE, Aléssio Coco de. **Educação Física e Educação do Campo: um estudo de caso**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- ARMANI, Mateus. Vínculos que transformam. *In*: JADEJISKI, Rainei Rodrigues; ANDRADE, Aléssio Coco; FOERSTE, Erineu. **CEIERS – 40 anos: memórias afetivas**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 75-77. *E-book*. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.
- BACEN – Banco Central do Brasil. **Resolução nº 2191, de 24 de agosto de 1995**. Crédito Rural - Institui o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/1995/pdf/res\\_2191\\_v3\\_L.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/1995/pdf/res_2191_v3_L.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BICALHO, Ramofly; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. As repercussões da educação ambiental numa escola do campo capixaba. **Ambiente & Educação Revista de Educação Ambiental**, [Rio Grande do Norte], v. 25, n. 2, p. 127-150, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11278/7728>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BICALHO, Ramofly; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e7837, p. 1-22, 2020b. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7837/17326>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **Circular SUP/ADIG nº 48/2024-BNDES**. Ref.: Produtos BNDES Automático e BNDES Finame. Ass.: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF Investimento. Rio de Janeiro, 12 de julho de 2024. Disponível em:

<https://www.bndes.gov.br/wps/wcm/connect/site/641f528d-3f26-4368-86ed-684909b64fbe/24Cir48+PRONAF+Investimento+Ano+Agr%C3%ADcola+2024-2025.pdf?MOD=AJPERES&CVID=p2Srlnr>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha (org.). **Metodologias da pesquisa e da formação na educação do campo**. Curitiba: Appris, 2023.

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.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.946%2C%20DE%2028%20DE%20JUNHO%20DE%201996&text=Cria%20o%20Programa%20Nacional%20de,PRONAF%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.946%2C%20DE%2028%20DE%20JUNHO%20DE%201996&text=Cria%20o%20Programa%20Nacional%20de,PRONAF%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.833, de 15 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o Conselho Nacional da Juventude. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/decreto/D11833.htm#art16](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/D11833.htm#art16). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9306.htm). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF: Presidência da República. [2010a]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm). Acesso em: 29 mar. 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:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,de%201996%2C%20e%20no%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,de%201996%2C%20e%20no%20art.) Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10097.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm#art1). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 29 mar. 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/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** [2017a]. [...] Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF:

Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. [2017b]. [Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1). Acesso em: 20 jul. 2024.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2024/2025 (Apresentação)**. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2024/07/comida-no-prato-com-reducao-de-juros-para-a-producao-de-alimentos-basicos-psaf-chega-ao-recorde-de-r-76-bilhoes-no-credito-rural/apresentacao-plano-safra-2024-2025.pdf/view>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.530, de 2004**. (Da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude). Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra%3Bjsessionid=CFF918A36A94B708FB49110F46F9F9EE.node2?codteor=432446&filename=Avulso+-PL+4530/2004](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra%3Bjsessionid=CFF918A36A94B708FB49110F46F9F9EE.node2?codteor=432446&filename=Avulso+-PL+4530/2004). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 138, de 2003**. Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude. [deputado Sandes Júnior e outros] Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=129219>. Acesso em: 6 abr. 2024

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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRITO, Francielly Vieira de. **Uso da plataforma moodle como metodologia complementar ao ensino e aprendizagem**: estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca - Espírito Santo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6137/2/2020%20-%20Francielly%20Vieira%20de%20Brito.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular/Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 355-361.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. *In*: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018, p. 118-132.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico**. Texto elaborado a partir de exposição no “I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo”, realizado em 19 de dezembro 2022. Texto concluído em 4 de janeiro 2023 e publicado na página do MST em 05 de janeiro de 2023. MST: 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CANEVACCI, Maximo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Tradução: Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 53-66.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MARTINS, Maíra; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira de; RODRIGUES, Maria Emília Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes 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: 18 fev. 2024.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude: hierarquia social e relações de poder na luta pela construção de um ator político. *In*: PAPA, Fernanda; JORGE, Flávio; MORAES, Rafael.

**Juventudes em formação:** textos de uma experiência petista. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 31-41.

CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural:** estratégias das empresas para a construção da hegemonia. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/2b0ef04d-757c-4a34-9995-f83ed9a66f8f/download>. Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA, Ana Flávia de Sales; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Juventudes rurais no Brasil:** um estado da arte (2006-2016). Curitiba: CRV, 2018.

COUTO, Darlane Feliciano do. **A integração curricular e seu impacto na proposta pedagógica e na comunidade escolar do CEIER de Águia Branca – Espírito Santo.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6918/2/2022%20-%20Darlane%20Feliciano%20do%20Couto.Pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CRUZ, Edimar Almeida da. **Uso da plataforma moodle como metodologia suplementar ao ensino e aprendizagem - estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca - Espírito Santo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2546/2/2017%20-%20Edimar%20Almeida%20da%20Cruz.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CRUZ, Juraildes da. **Nóis é Jeca mais é Jóia** [música]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/juraildes-da-cruz/704230/>. Acesso em: 5 maio 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

ESPÍRITO SANTO. **CIER's:** uma experiência interdisciplinas. Cartilha. JACOB, Jorge Kuster; PILON, Paulo; COSTA, Sandra Martins. Dezembro de 1998.

ESPÍRITO SANTO. **Contracto de colonização entre o Estado do Espírito Santo e a Sociedade de colonização em Varsovia.** Casa Germano Gerhardt, rua Jeronymo Monteiro, 21. Victoria. 06 de outubro de 1928.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 3101-R, de 30 de agosto de 2012. Aprova o Regulamento do Conselho da Juventude. **Diário Oficial dos Poderes do Estado [do Espírito Santo]:** Executivo, Vitória, ES, 2012, p. 12-13, 31 ago. 2012. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/edicoes/download/2371>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 5101-R, de 04 de março de 2022. Institui o Plano Estadual de Políticas para as Juventudes do Espírito Santo. **Diário Oficial dos Poderes do Estado [do Espírito Santo]**: Executivo, Vitória, ES, 2022a, p. 5, 07 mar. 2022. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/edicoes/download/6866>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Plano Estadual de Políticas para as Juventudes do Espírito Santo (2022-2032)**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Gerência de Políticas para a Juventude, Conselho Estadual da Juventude, 2022b. Disponível em: <https://sedh.es.gov.br/Media/Sedh/Documentos2022/PLANO%20JUVENTUDES%20%20FINANCIAL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE-ES nº 6.596/2022. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado [do Espírito Santo]**: Executivo, Vitória, ES, 2022c, p. 32-43, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/7638#/p:39/e:7638?find=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE-ES%20N%C2%BA.%206.596/2022>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 265, de 22 de outubro de 1949**. Cria alguns distritos no estado do Espírito Santo e estabelece limites interdistritais. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1949. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lei2651949.html>. Acesso em: 1 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 1.837, de 11 de março de 1963**. Cria os municípios de Pancas e São Gabriel da Palha. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 1963. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/Lei%20n%C2%BA%201.837.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.070, de 11 de maio de 1988**. cria o município de Águia Branca, desmembrado do município de São Gabriel da Palha. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1988b. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI40701988.html>. Acesso em: 1 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 8.594, de 12 de julho de 2007**. Institui a Política Estadual de Juventude, seu Conselho e dá outras providências. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 2007. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO8594.html>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Perfil do município de Águia Branca**. Governo do Estado do Espírito Santo, Coordenação Estadual do Planejamento, Departamento de Articulação com os Municípios e Instituto Jones dos Santos Neves. Vitória: 1988a. Disponível em: [http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120814\\_ij00628\\_perfildomunicipiodeaguia-branca.pdf](http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120814_ij00628_perfildomunicipiodeaguia-branca.pdf). Acesso em: 1 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 039-R, de 25 de agosto de 2000. Muda a nomenclatura de EPG Centro Integrado de Educação Rural de São Gabriel da Palha para Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca. **Diário Oficial [do] Espírito Santo**: Poder Executivo, Vitória, ES, 2000, 11 set. 2000.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 055-R, de 12 de junho de 2002. Muda a nomenclatura de Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca para Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca. **Diário Oficial [do] Espírito Santo**: Poder Executivo, Vitória, ES, 2002, p.6, 14 jul. 2002.

ESPÍRITO SANTO. **Site JuventudES**. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH). [2024a]. Disponível em: <https://juventudes.es.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Relatórios Estatísticos [Diagnóstico do Censo Escolar – Escolas]**. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria da Educação. [2024b]. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.es.gov.br/seges-relatoriosvisuais/in%C3%ADcio/relat%C3%B3rios-visuais-gei>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, Fabrício Darley Paixão. **O uso de tecnologias de informação e comunicação como estratégia de ensino e integração na disciplina de zootecnia**: estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural, Águia Branca/Espírito Santo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3207/2/2015%20-%20Fabr%C3%ADcio%20Darley%20Paix%C3%A3o%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; LIMA, Marcelo; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. 3. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FOERSTE, Erineu (org). **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

FOERSTE, Erineu; OLIVEIRA, Josiléia Curty; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Educação do campo como práxis da pesquisa. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha. **Metodologias da Pesquisa e da Formação na Educação do Campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

FOERSTE, Erineu; JESUS, José Pacheco de (org.). **Educação do Campo - 35 anos dos CEIER'S culturas, saberes e pesquisas**. Coleção Educação e Culturas. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

FOERSTE, Erineu; Paixão, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (org.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Coleção Educação do Campo. Vitória: EDUFES, 2012.

FONTES, Roberta Brangioni. **Sonhos e memórias de re-existências no campo: juventudes e territorialidades no Assentamento Primeiro de Junho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/21261/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FORNAZIER, Angélica. **Práticas sustentáveis agropecuárias no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – Espírito Santo: formação de multiplicadores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5711/2/2022%20-%20Ang%c3%a9lica%20Fornazier.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico formato *ePub*]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história** [recurso eletrônico formato *ePub*]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FURTADO, Natália de Souza. **Análise do estágio curricular supervisionado como prática educativa no curso técnico em agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2480/2/2017%20-%20Natalia%20de%20Souza%20Furtado.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

HELMER, Claudiney. **Educação do campo e formação humana: a práxis educativa dos educadores do Ceier de Vila Pavão no ensino médio integrado**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3561/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Educa%c3%a7%c3%a3o\\_Campo\\_Forma%c3%a7%c3%a3o\\_Humana\\_Pr%c3%a1xis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3561/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Educa%c3%a7%c3%a3o_Campo_Forma%c3%a7%c3%a3o_Humana_Pr%c3%a1xis.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 fev. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. *In*: ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, [Niterói], v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 25 fev. 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Entrevista com o geógrafo Rogério Haesbaert da Costa. [Entrevista cedida a] Méri Frotscher, Robson Laverdi e Tarcísio Vanderlinde. **Espaço Plural**, Paraná, vol. X, núm. 20, p. 165-174, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2469/1867>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Angelo (org.). **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia [online]. Salvador: EDUFBA / Edições L'Harmattan, 2012. p. 27-46. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-03.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 1-17, jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063>. Acesso em: 5 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Território(s) numa perspectiva latino-americana. **Journal of Latin American Geography**, v. 19, n. 1, p. 141-151, jan. 2020. Disponível em: <https://www.univale.br/wp-content/uploads/2020/11/Territorios-numa-perspectiva-latino-americana.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/61073/35707>. Acesso em: 5 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. A corporificação “natural” do território: do terricídio à multiterritorialidade da terra. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 50, p. 1-19, 15 mar. 2021a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/48960/29143>. Acesso em: 19 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário de 2017**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/aguia-branca/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 1 jun. 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.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater 2020-2023 – Águia Branca**. 2020. Disponível em: [https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Agua\\_Branca.pdf](https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Agua_Branca.pdf). Acesso em: 31 maio 2024.

JACOB, Jorcy Foerte. No tempo do CIER: memórias de uma aluna que se tornou professora. In: JADEJISKI, Rainei Rodrigues; ANDRADE, Aléssio Coco; FOERSTE, Erineu. **CEIERS – 40 anos: memórias afetivas**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 108-111. *E-book*. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Os desdobramentos da educação ambiental a partir do estudo dos temas geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5119/2/2019%20-%20Rainei%20Rodrigues%20%20Jadejiski.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; ANDRADE, Aléssio Coco; FOERSTE, Erineu. **CEIERS – 40 anos: memórias afetivas**. Itapiranga: Schreiben, 2023. *E-book*. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; BICALHO, Ramofly. Temas geradores e trabalho pedagógico no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, Espírito Santo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 240-257, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52241/29823>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, p.518-532, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. Juventudes rurais no Brasil: o que os estudos de revisão revelam?. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 242-258, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69134>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.

JESUS, José Pacheco de. **A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão/ES**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/8aa33206-0309-4b65-b23e-836b1f7da13d/content>. Acesso em: 18 fev. 2024.

JESUS, José Pacheco de. As práticas pedagógicas no Centro Estadual Integrado de Educação Rural. *In*: FOERSTE, Erineu; Paixão, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (org.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Coleção Educação do Campo. Vitória: EDUFES, 2012. p. 325-350.

KUHN, Claudete. **Juventude rural de Laranjeiras do Sul**: espaços de lazer, sociabilidade e territorialização. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jsui/bitstream/tede/516/1/PR%20Claudete%20Kuhn.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. 35. ed. São Paulo: Fontoura, 1973.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEC – Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo**. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18728-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-campo>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2012.

MOLINA, Monica Castagna. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 1 set. 2024.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 7 set. 2024.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Introdução. *In*: MORAES, Antonio Carlos Robert (org.). **Ratzel** (Coleção Grandes Pensadores Sociais). São Paulo: Ática, 1990, p. 5-30.

NETO, Alexandre Rocha. **Educação do Campo, Educação Física e Atletismo**: Ação Coletiva no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Boa Esperança (CEIER). 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Programa

de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

OLIVEIRA, Daniel Arruda de. **Dilemas e vivências das jovens educandas rurais do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – Espírito Santo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6625/2/2023%20-%20Daniel%20Arruda%20de%20Oliveira.Pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; JADEJISKI, Rainei Rodrigues; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; FOERSTE, Erineu. Escola da Terra Capixaba: experiências formativas docentes. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 17–41, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68605>. Acesso em: 30 maio. 2024.

OLIVEIRA, Maria Madalena Poletto. **Novas tecnologias e educação do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. [seleção de textos: Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. [tradução: Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POSADZY, Ignacy. O início da colonização polonesa em Águia Branca - ES na descrição do pe. Inácio Posadzy. **Revista Polonicus: Revista de reflexão Brasil-Polônia**. [1930?]/s.d. Disponível em: [http://www.polonicus.com.br/site/biblioteca\\_interna.php?cod=18](http://www.polonicus.com.br/site/biblioteca_interna.php?cod=18). Acesso em: 1 jun 2024.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. 2024.

QUIUQUI, Francienne Vieira de Freitas. **O ensino de ciências na educação do campo do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB): uma análise da construção deste conhecimento a partir da percepção do estudante**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6885/2/2022%20-%20Francienne%20Vieira%20de%20Freitas%20Quiuqui.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 17-35.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Marília Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. Repères pour une théorie de la territorialité humaine. *In: Réseaux territoriaux*. Caen: Paradigme, 1988. p. 263–279. Disponível em: <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/2e628ed7-3525-4c33-8d8b-9c6245ae5baf/download>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RATZEL, Friedrich. Geografia do Homem (Antropogeografia). *In: MORAES, Antonio Carlos Robert (org.). Ratzel*. São Paulo: Ática, 1990, p. 32-107.

REIS, Fernando Alexandre Furtado dos. **Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES**: uma leitura a partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2541/2/2017%20-%20Fernando%20Alexandre%20Furtado%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ROCHA, Jaqueline Grillo Biral. **Alfabetização de um estudante com deficiência intelectual**: estudo de caso a partir do uso de um software educativo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/889/Jaqueline%20Grillo%20Biral%20Rocha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**. [Niterói], ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. Território*: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. p. 15-20.

SANTOS, Milton *et al.* **O papel ativo da Geografia**: um manifesto. XII Encontro Nacional de Geógrafos. Florianópolis. 2000. Disponível em: [https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto\\_MiltonSantos-outros\\_julho2000.pdf](https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_MiltonSantos-outros_julho2000.pdf). Acesso em: 25 fev. 2024.

SILVA, Luana Patrícia Costa. **Juventudes camponesas**: práticas e vivências agroecológicas no Território da Borborema. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16779/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA, Marineth. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces da educação especial na educação do campo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5645/2/2022%20-%20Marineth%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/40844/R%20-%20T%20-%20WILLIAN%20SIMOES.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOARES, André José Diniz. **Construção coletiva do portal educação do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2209/2/2017%20-%20Andr%c3%a9%20Jos%c3%a9%20Diniz%20Soares.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Disponível em: [https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/12/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual\\_0.pdf](https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/12/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/12/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/416/53> Acesso em: 18 fev. 2024.

UFES. **Resolução nº 14/2021**. Regulamenta o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, da Cidade e Educação Social - Nepeces, vinculado ao Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. 7 maio 2021. Disponível em: [https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_no\\_14.2021\\_-\\_criacao\\_nucleo\\_nepeces.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_14.2021_-_criacao_nucleo_nepeces.pdf). Acesso em: 2 set. 2024.

VIANA, Elis Medrado. **Juventudes do campo**: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) – Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território, Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/NCAP-AT6F4V/1/disserta\\_o\\_vers\\_o\\_final\\_elis.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/NCAP-AT6F4V/1/disserta_o_vers_o_final_elis.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. Disponível em:  
<https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/7784/BVE19040089p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2023.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação e Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15908/000693991.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Juventude.br**, [S. l.], p. 93-96, 2015. Disponível em:  
<https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/229>. Acesso em: 14 abr. 2024.

WOLFGRAN, Lorrâna Miranda. Uma volta ao tempo escolar CEIER. *In*: JADEJISKI, Rainei Rodrigues; ANDRADE, Aléssio Coco; FOERSTE, Erineu. **CEIERS – 40 anos**: memórias afetivas. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 68-70. *E-book*. Disponível em:  
[https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_b84bd38551ea4476a05d555bd1322ffc.pdf). Acesso em: 18 fev. 2024.

ZIMMERMANN, Angelita. **“A gente tem muito para contar!”** O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19473/TES\\_PPGGEOGRAFIA\\_2019\\_ZIMMERMANN\\_ANGELITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19473/TES_PPGGEOGRAFIA_2019_ZIMMERMANN_ANGELITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 fev. 2024.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari**: elementos formativos do território. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9427/ZIMMERMANN%2c%20ANGELITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2024.

## APÊNDICES

### APENDICE A - TEMAS GERADORES E SUBTEMAS TRABALHADOS NO CEIER DE ÁGUA BRANCA

Quadro 1 - Temas Geradores e Subtemas trabalhados no CEIER de Água Branca no Ensino Fundamental (referência: ano de 2024)

Ano	Temas Geradores					
	Solo e Questão Agrária		Água		Agroecologia	
	Subtemas	Enfoques	Subtemas	Enfoques	Subtemas	Enfoques
6º Ano	Formação e composição do solo	Observar e descrever a formação, a composição e a importância da qualidade do solo.	Captação e utilização da água	Observar e descrever a captação e a utilização da água em sua comunidade, destacando o acesso, quantidade e qualidade.	Contexto familiar	Observar e descrever o contexto familiar, destacando aspectos históricos, sociais, profissão dos familiares e o acesso à terra e/ou moradia e autoconhecimento.
7º Ano	As diferentes formas de degradação do solo	Observar, descrever e analisar as diferentes formas de degradação do solo (extrativismo, poluição, mecanização, erosão, monocultura...) e seus impactos (êxodo rural, poluição, desertificação, assoreamento...) na dinâmica da comunidade.	Reutilização da água	Observar, descrever e analisar as alternativas de reutilização da água.	Alimentação e saúde da família	Observar, descrever e analisar a saúde e a alimentação familiar, destacando a produção, o acesso e evitando desperdício de alimentos propiciando, assim, uma boa saúde bem como os aspectos ligados ao saneamento básico.
8º Ano	Práticas e manejo do solo/ conservação do solo	Observar, descrever, analisar e refletir sobre os diferentes métodos e técnicas que favoreçam o manejo e a conservação do solo.	Contaminação e degradação dos recursos hídricos	Observar, descrever, analisar e refletir sobre as diferentes formas de contaminação e degradação das fontes d'água.	Reprodução dos seres vivos	Observar, descrever, analisar e refletir sobre a reprodução dos seres vivos (humana, vegetal e animal) por meio das propagações (sementes, assexuada, sexuadas, laboratorial...), levando a um pensamento crítico de valores e ideias.
9º Ano	Aptidão do solo e geração de renda na propriedade familiar	Observar, descrever, analisar, refletir e propor o estudo de reconhecimento de solos adequados para diferentes práticas agropecuárias, oportunizando a permanência da agricultura familiar através da geração de renda e consequentemente melhor qualidade de vida.	Preservação das fontes de água	Observar, descrever, analisar, refletir e propor ações para preservação dos recursos hídricos.	Atividades profissionais da família	Observar, descrever, analisar, refletir e propor sobre as atividades profissionais desenvolvidas na família nos setores de indústria, comércio e agropecuária, planejando ações que possibilitem a melhoria no orçamento e do modo de vida da família, tendo em vista a sustentabilidade, entendendo a propriedade como um espaço empreendedor.

Fonte: Documentos do CEIER de Água Branca. Organização: o autor.

Quadro 2 - Temas Geradores e Subtemas trabalhados no CEIER de Águia Branca no Ensino Médio (referência: ano de 2024)

Série	Temas Geradores					
	Solo e Questão Agrária		Água		Agroecologia	
	Subtemas	Enfoques	Subtemas	Enfoques	Subtemas	Enfoques
1ª Série	Função social e valorização da terra	Observar, descrever, analisar e refletir sobre a função social e a valorização da terra através dos instrumentos legais e movimentos sociais.	Utilização dos recursos hídricos na agropecuária	Observar, descrever, analisar, refletir, propor e planejar ações para melhor utilização dos recursos hídricos na agropecuária.	Homem, cultura e sociedade	Observar, descrever, analisar, refletir, propor e planejar ações sobre a realização do ser humano com o meio tendo em vista a sua interação com os movimentos sociais, a soberania alimentar e o desenvolvimento sustentável.
2ª Série	Práticas alternativas de manejo do solo	Observar a necessidade da produção agroecológica; descrever o desenvolvimento dos processos ao longo dos cultivos; analisar as interferências ocorridas; refletir e propor ações que solucionem as interferências além de planejar e realizar práticas alternativas do manejo do solo construindo canteiros experimentais com culturas diferentes por grupos de trabalho para a comercialização.	Alterações climáticas	Observar, descrever, analisar, refletir, propor, planejar e realizar debates sobre as mudanças climáticas e seus impactos na produção agropecuária.	Sistemas de produção agroecológica	Observar, descrever, analisar, refletir, propor, planejar e realizar ações em sua realidade, conhecendo os sistemas de produção dentro dos aspectos legais de base ecológica (APP, reserva legal, mata ciliar e unidades de conservação).
3ª Série	Movimentos sociais e reforma agrária	Observar, descrever, analisar, refletir, propor, planejar, realizar e avaliar os movimentos sociais na luta pela reforma agrária.	Técnicas de convivência com o clima	Observar, descrever, analisar, refletir, propor, planejar, realizar e avaliar ações alternativas para a melhoria da produção agropecuária, tendo em vista as dificuldades geradas pelas alterações climáticas.	Administração rural	Observar, descrever, analisar, refletir, propor, planejar, realizar e avaliar ações para a melhoria da gestão da propriedade rural, viabilizando e agregando valores na produção por meio da cooperação, associação, parcerias, empreendedorismo e assistência técnica, tornando-se um agente transformador.

Fonte: Documentos do CEIER de Águia Branca. Organização: o autor.

APENDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS CEIERS DEFENDIDAS ENTRE OS ANOS DE 1996 E 2023

Quadro 1 - Tese sobre os CEIERS

<b>TESES</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor e (ano de publicação) / Orientador</b>	<b>Programa/Instituição</b>
Novas tecnologias e educação do campo: Os discursos verbo-visuais e mediações do blog Jovem Ceier – Ser jovem, ser agricultor sustentável em ação – do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (Ceier) de Vila Pavão – ES.	Maria Madalena Poletto Oliveira (2013) / Gerda Margit Schutz Foerste	Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes
A educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) do Espírito Santo: a práxis pedagógica orientada pela relação trabalho, ciência e cultura do campo	João Batista Pereira Alves (2017) / Marise Nogueira Ramos	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/UERJ

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT e Google Acadêmico (referência: dezembro/2023). Organização: o autor.

Quadro 2 - Dissertações sobre os CEIERS

<b>DISSERTAÇÕES</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor e (ano de publicação) / Orientador</b>	<b>Programa/Instituição</b>
Centro Integrado de Educação Rural - CIER: Contribuições e desafios no processo de transformação social	Silvia Helena Pesente de Abreu (1996) / Dilvo Peruzzo	Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes
A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão/ES	José Pacheco de Jesus (2012) / Erineu Foerste	Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes
O uso de tecnologias de informação e comunicação como estratégia de ensino e integração na disciplina de zootecnia: estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural, Águia Branca/Espírito Santo	Fabício Darley Paixão Fernandes (2015) / Jorge Luiz de Goes Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Uso da plataforma moodle como metodologia suplementar ao ensino e aprendizagem – estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – Espírito Santo	Edimar Almeida da Cruz (2017) / Jorge Luiz de Góes Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Análise do estágio curricular supervisionado como prática educativa no curso técnico em agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES.	Natália de Souza Furtado (2017) / Everaldo Zonta	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Construção coletiva do portal educação do campo	André José Diniz Soares (2017) / João Batista Rodrigues de Abreu	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES: uma leitura a partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire	Fernando Alexandre Furtado dos Reis (2017) / Lia Maria Teixeira de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ

Continua

Conclusão

<b>Título</b>	<b>Autor e (ano de publicação) / Orientador</b>	<b>Programa/Instituição</b>
Educação do Campo, Educação Física e Atletismo: Ação Coletiva no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Boa Esperança (CEIER)	Alexandre Rocha Neto (2018) / Jose Roberto Goncalves de Abreu	Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional/ Faculdade Vale do Cricaré
Alfabetização de um estudante com deficiência intelectual: estudo de caso a partir do uso de um software educativo	Jaqueline Grillo Biral Rocha (2018) / Edmar Reis Thiengo	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação/Faculdade Vale do Cricaré
Os desdobramentos da educação ambiental a partir do estudo dos temas geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES	Rainei Rodrigues Jadejiski (2019) / Ramofly Bicalho dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Produção de vídeos como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na educação do campo	Francielly Vieira de Brito (2020) / Wanderley da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
O ensino de ciências na educação do campo do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB): uma análise da construção deste conhecimento a partir da percepção do estudante	Francienne Vieira de Freitas Quiuqui (2022) / Luciana Helena Maia Porte	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Práticas sustentáveis agropecuárias no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – Espírito Santo: formação de multiplicadores	Angélica Fornazier (2022) / Silvia Moreira Goulart	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo	Marineth Silva (2022) / Allan Rocha Damasceno	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
A integração curricular e seu impacto na proposta pedagógica e na comunidade escolar do CEIER de Águia Branca – Espírito Santo	Darlane Feliciano do Couto (2022) / Liliane Barreira Sanchez	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Dilemas e vivências das jovens educandas rurais do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – Espírito Santo	Daniel Arruda de Oliveira (2023) / Jorge Luiz de Goes Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ
Educação do Campo e formação humana: a práxis educativa dos educadores do CEIER de Vila Pavão no Ensino Médio Integrado	Claudiney Helmer (2023) / Eliesér Toretta Zen	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/Ifes
Educação Física e Educação do Campo: um estudo de caso	Aléssio Coco de Andrade (2023) / Zenólia Christina Campos Figueiredo	Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Ufes

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT e Google Acadêmico (referência: dezembro/2023). Organização: o autor.

**APÊNDICE C - LEGISLAÇÕES QUE AMPARAM A OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS  
PARA A PRIMEIRAS TURMAS NOS CEIERS**

Quadro - Legislações que amparam a oferta dos cursos técnicos para a primeiras turmas nos CEIERS

<b>CEIER</b>	<b>Legislação</b>	<b>Ato</b>	<b>Observações</b>
Vila Pavão	Portaria nº 126-R, de 09 de outubro de 2008 (DOES de 10/10/2008)	Cria o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Essa portaria retroage os seus efeitos ao início do ano letivo de 2008
Águia Branca	Portaria nº 127-R, de 09 de outubro de 2008 (DOES, 10/10/2008)	Cria o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Essa portaria retroage os seus efeitos ao início do ano letivo de 2008
Boa Esperança	Resolução CEE nº 2.970/2011, de 19 de dezembro de 2011 (DOES 27/12/2011)	Aprova a oferta do Curso Técnico em Meio Ambiente, integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança	Essa resolução começa a vigorar a partir de fevereiro de 2012
	Resolução CEE Nº 2.943/2011, de 22 de dezembro de 2011 (DOES 29/12/2011)	Aprova a oferta do Curso Técnico em Cozinha, Eixo Tecnológico Hospitalidade e Lazer	Essa resolução começa a vigorar a partir de fevereiro de 2012
	Resolução CEE-ES Nº 5.324/2019, de 04 de dezembro de 2019 (DOES 13/12/2019)	Aprova a oferta do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Recursos Naturais, excepcionalmente, até 31 de dezembro de 2020	O processo CEE-ES nº. 307/2017/SEP nº. 79738907 foi autuado em 06/10/2017, no protocolo geral da SEDU. Logo, a sua aprovação regulariza a situação da turma que começou a funcionar em 2018

Fonte: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo (referência: maio de 2022). Organização: o autor.

APÊNDICE D - ESTUDOS DE REVISÃO SOBRE JUVENTUDES E/OU JUVENTUDES RURAIS SELECIONADOS

Quadro - Estudos de revisão sobre juventudes e/ou juventudes rurais selecionados

<b>Título</b>	<b>Autor e (ano de publicação)</b>	<b>Foco e período de análise</b>	<b>Principais bases de dados utilizadas</b>	<b>Tipologia do material analisado</b>
Juventude e Escolarização (1980-1998)	Marília Pontes Sposito (coordenadora) (2002)	Produção acadêmica brasileira sobre Juventude nos programas de pós-graduação em Educação, no período de 1980 a 1998.	Catálogos de teses em Educação e CD-ROM da ANPEd: - TESES em Educação. Brasília: Inep; São Paulo: ANPEd, 1985-1994. 1 disco compacto: digital. - ANPEd 99: teses, dissertações e artigos de periódicos. 3. ed. São Paulo: ANPEd: Ação Educativa, 1999. 1 disco compacto: digital. - CD-ROM ANPEd. São Paulo: ANPEd; Brasília: Inep: Ação Educativa, 1998. 1 disco compacto: digital.	Teses e dissertações.
O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) Volumes 1 e 2	Marília Pontes Sposito (coordenadora) (2009)	Produção acadêmica brasileira sobre Juventude nos programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, no período de 1999 a 2006.	Banco de Teses do portal Capes.	Teses e dissertações.
Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político	Elisa Guaraná de Castro, Maíra Martins, Salomé Lima Ferreira de Almeida, Maria Emilia Barrios Rodrigues e Joyce Gomes de Carvalho (2009)	Levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira sobre juventude rural, publicada dentro e fora do país. O levantamento foi realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2007. Não foram estabelecidos recortes temporais, <i>a priori</i> , pois o intuito foi identificar quais eram os marcos do campo acadêmico sobre a temática, mas, ao final da pesquisa, compreendeu-se o período entre 1960 (ano que as primeiras publicações foram localizadas) e 2007.	As principais fontes de pesquisa consistiram em sites de universidades, anais de congressos e encontros acadêmicos, periódicos, revistas e bancos de dados oficiais (Dedalus – Banco de Dados da USP, BDTD, teses e dissertações da Capes). Em menor proporção, análise de bibliografia citada por autores e livros em bibliotecas.	Livros, teses, dissertações e monografias de cursos de especialização; artigos e resumos em revistas e congressos acadêmico-científicos, capítulos de livros e relatórios de pesquisas nacionais.

Continua

Conclusão

<b>Título</b>	<b>Autor e (ano de publicação)</b>	<b>Foco e período de análise</b>	<b>Principais bases de dados utilizadas</b>	<b>Tipologia do material analisado</b>
Juventudes rurais: mapa de estudos recentes	Nilson Weisheimer (2005)	Produção acadêmica brasileira, de diferentes áreas, sobre juventude rural, no período de 1990 a 2004.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Dedalus, BDTD, sites de todas as universidades Brasileiras (acesso às bibliotecas e contato com os programas de pós-graduação), Portal de Periódicos da Capes e sites das associações científicas (ABA, Anped, Anpocs, Anppas, SBS e Sober), ScIELO, Ibict-CCN, Google, Amazon e Biblioteca Nacional.	Resumos de teses, dissertações, livros e artigos publicados em revista ou anais de congressos científicos que estavam disponíveis na internet.
Juventudes rurais no Brasil: um estado da arte (2006-2016)	Ana Flávia de Sales Costa e Maria Ignez Costa Moreira (2018)	Produção acadêmica brasileira, em todas as áreas do conhecimento, sobre juventude rural, no período de 2006 a 2016.	Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Capes, ScIELO, Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (BVCE).	Teses, dissertações e artigos.

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: o autor.

## APÊNCIDE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Doutorado em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais**  
**Grupo de Pesquisa: Culturas, Parcerias e Educação do Campo**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a), você foi convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa intitulada HISTÓRIA ORAL DE JUVENTUDES RURAIS: TERRITORIALIDADES DE EGRESSOS DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA/ES. Essa pesquisa trata das territorialidades produzidas por juventudes rurais e tem como objetivo analisar a relação entre os processos formativos promovidos no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Água Branca e as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas dessa instituição escolar. Ela se justifica pela necessidade de ampliar as discussões sobre juventudes rurais e territorialidades, potencializando as vozes dessas juventudes.

O pesquisador responsável por conduzir essa pesquisa é Rainei Rodrigues Jadejiski, estudante do curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Ele está vinculado ao Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, sob orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste, do Departamento de Linguagens, Culturas e Educação, do Centro de Educação da UFES.

Caso opte em participar dessa pesquisa, você concederá uma entrevista, respondendo a perguntas que constam num roteiro estruturado, bem com a outras questões que surgirem a respeito da temática do estudo. O tempo estimado para essa ação é de 30 minutos. O local e o dia para realização da entrevista serão previamente definidos com você, conforme sua disponibilidade. Sua entrevista terá o áudio gravado por meio de um celular, mas eu, pesquisador, só usarei a transcrição das informações que você cedeu sem divulgar a sua voz e sem te identificar.

As entrevistas, após gravadas, passarão por três fases: a primeira fase é a transcrição absoluta. Nela, tudo que for dito por você será transcrito em estado bruto. As perguntas e respostas são mantidas, bem como serão registrados todos os sons que interferem na entrevista,

como o toque de telefone e os ruídos produzidos por animais, por exemplo; a segunda fase é a textualização. Nessa etapa, serão retiradas as perguntas, os desvios gramaticais e semânticos serão corrigidos e os sons e ruídos serão eliminados para tornar o texto mais compreensível e limpo; A terceira e última fase é a transcrição. Nesse estágio, será produzida a versão final do texto, se aproximando do sentido do que você disse e da sua intenção comunicativa. Essa versão do texto passará pela sua apreciação.

A pesquisa não prevê nenhum gasto financeiro em decorrência de sua participação, mas, caso eles ocorram, você terá garantido o direito ao ressarcimento. Também não está previsto nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.

Eu, pesquisador responsável, comprometo em utilizar a entrevista apenas para fins acadêmicos e científicos, não fazendo divulgações que possam provocar constrangimentos ou qualquer tipo de prejuízo a você, mantendo seus dados em sigilo. Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, caso você vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação nessa pesquisa, terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização.

Este termo está impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e por mim, caso você opte em participar da pesquisa, sendo que cada um receberá uma via.

A sua participação é voluntária, livre e consentida e contribuirá com o campo de estudos das juventudes rurais e das territorialidades, na área da educação. Caso você se sinta desconfortável, poderá deixar de participar da pesquisa e prosseguir em outro momento, ou não, de acordo com sua vontade e disponibilidade. Caso desista ou não concorde em participar do estudo, não há nenhum tipo de prejuízo, pois você tem o direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Os riscos em participar da pesquisa estão relacionados a algum desconforto que possa ocorrer, seja pelo tema tratado, momentos de timidez, incômodo por lembrar situações desagradáveis, tempo de participação na entrevista ou leitura do texto final transcrito. Caso essas ou quaisquer outras situações ocorram, você terá garantido o direito a fazer pausas e retornar ou não em outros momentos, bem como a assistência psicológica, se for o caso, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá proporcionar ao participante e a sociedade um conhecimento da realidade local acerca das territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES. Além disso, espera-se que os resultados fomentem a compreensão do fenômeno estudado e a

produção de conhecimento científico, uma vez que servirão como subsídio para o debate acadêmico sobre territorialidades e juventudes rurais.

Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador Rainei Rodrigues Jadejiski pelo e-mail [raineirj@hotmail.com](mailto:raineirj@hotmail.com) ou pelo telefone (27) 99937-6945.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa você poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, por meio do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo “História oral de juventudes rurais: territorialidades de egressos do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES”. Declaro, ainda, que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
(município) (data)

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

\_\_\_\_\_  
Rainei Rodrigues Jadejiski  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
(município) (data)

## APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Data da entrevista:** \_\_ / \_\_ / 2024

### **Identificação do entrevistado**

Nome completo

Gênero (autodeclaração)

Local e data de nascimento

Cor (autodeclaração)

Ano de ingresso no CEIER de Águia Branca

Ano de conclusão do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária

Endereço

Relação da família com a propriedade (proprietária, meeira, arrendatária, etc.)

Pessoas que moram residência e grau de parentesco delas

**Questões disparadoras**, que poderão reverberar em outras questões a partir da fala das juventudes colaboradoras, considerando o foco da pesquisa:

### Trajetória escolar no CEIER de Águia Branca

- Fale-me um pouco sobre a sua trajetória no CEIER de Águia Branca.
- Como foi sua adaptação à escola?
- Como era sua relação com os professores e colegas?
- O que você mais gostava?
- O que você menos gostava?
- Você enfrentou alguma dificuldade?
- Conte-me alguns fatos que te marcaram durante o período que você esteve no CEIER de Águia Branca?
- Quais as experiências vivenciadas por você na escola que foram mais significativas para a sua vida?
- Fale-me um pouco sobre os conteúdos que você aprendia na escola?
- Como eram as atividades práticas? Relate um pouco sobre elas.
- Qual o diferencial do CEIER de Águia Branca? O que ele representou na sua vida? Em que contribuiu?
- Qual a importância do CEIER nesses 40 anos existência?

### Integração social

- Fale-me um pouco sobre o seu dia a dia.
- Você se considera parte das juventudes rurais?
- Quais as principais demandas e pautas de luta que movem as juventudes rurais?
- Quais os principais desafios das juventudes rurais?
- Você faz parte de algum movimento social? Participa de alguma associação?
- Por quais lugares você circula cotidianamente? Como você ocupa esses espaços?
- Você exerce algum tipo de liderança?
- Você se considera um jovem protagonista? Em quais momentos?
- A formação que você vivenciou no CEIER de Águia Branca tem relação com a sua vida atualmente? Relate.

## ANEXOS

## ANEXO A - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM VIGÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NOS CEIERS

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	COMPONENTES CURRICULARES	Aulas semanais na 1ª Série	Aulas semanais na 2ª Série	Aulas semanais na 3ª Série	Total de aulas ao final do Ensino Médio
	Língua Portuguesa	5	4	3	480
Língua Inglesa	2	-	-	80	
Educação Física	2	-	-	80	
Arte	2	-	-	80	
Biologia	-	2	2	160	
Física	2	2	-	160	
Química	2	2	-	160	
Matemática	5	4	3	480	
Filosofia	2	-	-	80	
Geografia	-	2	2	160	
História	-	2	2	160	
Sociologia	2	-	-	80	
<b>TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>2160</b>	
ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: COMPONENTES INTEGRADORES, PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E APROFUNDAMENTO	Estudo Orientado	2	2	2	240
	Eletiva	2	2	2	240
	Prática e Vivência em Protagonismo	2	2	2	240
	Prática Experimental	2	2	3	280
	Projeto de Vida	2	2	2	240
	Projetos Empreendedores	1	1	2	160
	Cultura Digital	-	2	-	80
	Higiene, Saúde e Segurança	1	-	-	40
	Produção Animal	2	2	3	280
	Produção Vegetal	2	2	3	280
	Produção Agroindustrial	2	2	-	160
	Introdução a Metodologia Científica	1	-	-	40
	Irrigação e Drenagem	-	1	3	160
	Topografia	-	2	-	80
	Extensão Rural	-	1	-	40
	Ferramentas de Gestão	-	2	3	200
	Mecanização Agrícola	-	-	2	80
	Construções e Instalações Rurais	-	-	2	80
Legislação e Políticas Agropecuárias	-	-	2	80	
<b>TOTAL ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>3000</b>	
<b>TOTAL DO CURSO</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>5160</b>	
Obs: Número de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária Anual: 1433h20min (1720 aulas) / hora-aula: 50min					

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu). Adaptado pelo autor.

## ANEXO B - FOLDER DO SEMINÁRIO “CEIER: 30 ANOS FAZENDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Figura 1 (parte A) - Folder do Seminário dos 30 Anos dos CEIERs

**CEIER**  
Centro Estadual Integrado de Educação Rural

**SOBRE O CEIER**

Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural, localizados nos municípios de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão, são escolas que funcionam com a estratégia pedagógica de "Educação do Campo em Tempo Integral", com a metodologia focada em ensino e pesquisa. Educadores e estudantes desenvolvem, juntos, teoria e prática no espaço escolar e propõem ideias e experiências, buscando soluções para problemas enfrentados na agropecuária.

**COORDENAÇÃO**

Erineu Foreste - Coordenador da Educação do Campo - UFES

Mardel Borges C. Sebin - SRE Nova Venécia

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Carla Geovana Fonseca da S. de Castro - SECTI

Derlinda Livramento - CEIER Boa Esperança

Irineu Wutucke - CEIER Vila Pavão

Paulo Pilon - CEIER Águia Branca

Ana Paula Moschem - SRE Nova Venécia

João Batista P. Alves - SEDU

José Pacheco de Jesus - SEDU

Sandra Renata Muniz - SEDU

**SEMINÁRIO**

**CEIER**  
Centro Estadual Integrado de Educação Rural

**30 ANOS FAZENDO HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

**27 E 28 MAIO DE 2016**  
CERIMONAL D'VENEZIA  
NOVA VENÉCIA-ES

NÃO JOGUE ESTE IMPRESSO EM ÁREAS PÚBLICAS.

UFES

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
Secretaria da Educação

Continua

Figura 1 (parte B) - Folder do Seminário dos 30 Anos dos CEIERS

Conclusão



**CEIER:  
30 ANOS  
FAZENDO  
HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO  
DO CAMPO.**

**PROGRAMAÇÃO**

**Sexta  
27/05/2016**

**8h às 9h** – Credenciamento

**9h às 9h10min** – Mistica

**9h10 às 9h40** – Mesa de abertura

**9h40 às 10h** – Atividade cultural

**10h às 10h30** – Café com prosa

**10h30 às 11h30** – Conferência de Abertura: Diálogos com a Educação do Campo e a Educação Popular – Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão - UNICAMP.  
Mediador: Prof. Dr. Erineu Foerster - UFES.

**11h30 às 13h** – Almoço

**13h às 14h30** – Mesa redonda com pesquisadores: Sílvia Helena Pesente de Abreu, José Pacheco de Jesus, Maria Madalena F. C. Poletto Oliveira e João Batista P. Alves.  
Mediadora: Sandra Renata - SEDU.

**14h30 às 15h30** – Produção científica dos TCCs nos CEIERS. Claudiney Helmer - CEIER Vila Pavão, Aline Mendes da Costa - CEIER Boa Esperança, Natalia de Souza Furtado - CEIER Águia Branca, Thiago Cunha Silverio - CEIER Águia Branca.  
Mediadora: Carla G. F. da S. de Castro - SECTI.

**15h30 às 16h** – Café com prosa

**16h às 17h30** – Mesa: Os desafios da gestão nos CEIERS. - Diretores dos CEIERS.  
Mediadora: Edna Milanez Grechi - SRE N.V.

**Sábado  
28/05/2016**

**8h às 9h** – Conferência: Diálogos com a Educação do Campo e a Educação Profissional - Prof. Dra. Marise Nogueira Ramos - UERJ/FIOCRUZ.  
Mediadora: Prof. Dra. Gerda M. Schürtz Foerster - UFES.

**9h às 10h** – Mesa com os egressos do CEIER: A continuidade de estudos e atuação no mundo do trabalho - Milena Monteiro Duraens - CEIER Vila Pavão, Guilherme Alves Bernardino - CEIER Vila Pavão, Mateus Carletti - CEIER Águia Branca, Lais Veloso Febrori - CEIER Águia Branca, Igor Barros Ziviani - CEIER Boa Esperança, Tiago Rocha dos Santos - Boa Esperança.  
Mediador: João Batista P. Alves - SEDU.

**10h às 10h30** – Café com prosa

**10h30 às 11h30** – Relatos de Experiências: A Participação da Comunidade na Escola.  
Mediador: Prof. Dr. Erineu Foerster - UFES.

**11h30 às 12h30** – Conferência de Encerramento. Prof. Dra. Maria José Angeli de Paula. - Subsecretária de Educação Básica e Profissional - SEDU.  
Mediadora: Lucia Christina M. Paterlini - SEDU.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Folder%20Semin%C3%A1rio%20dos%20CEIER's.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

## ANEXO C - CONSULTA DA CONFIRMAÇÃO DA APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

RAINEI RODRIGUES JADEJISKI - |V4.0.1-RC01  
Sua sessão expira em: 35min 22

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

### CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:  Número do Parecer:

*Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.*

#### DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Número do CAAE:  Número do Parecer:

Quem Assinou o Parecer:  Pesquisador Responsável:

Data Início do Cronograma:  Data Fim do Cronograma:  Contato Público:

Fonte: Plataforma Brasil. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>. Acesso em: 15 set. 2024.