

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILMAR VIEIRA FREITAS

***“O CAMPO, PARA MIM, ME DEFINE QUEM EU SOU”*: ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE JOVENS DO CAMPO
NO MÉDIO JEQUITINHONHA – MG**



**GOIÂNIA – GO
2024**



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

GILMAR VIEIRA FREITAS

3. Título do trabalho

"O campo, para mim, me define quem eu sou": Escolas Famílias Agrícolas e suas contribuições para a vida de jovens do campo no Médio Jequitinhonha - MG

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar Vieira Freitas, Discente**, em 29/08/2024, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4784464** e o código CRC **5C5115B6**.

Referência: Processo nº 23070.031826/2024-78

SEI nº 4784464

GILMAR VIEIRA FREITAS

***“O CAMPO, PARA MIM, ME DEFINE QUEM EU SOU”*: ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE JOVENS DO CAMPO
NO MÉDIO JEQUITINHONHA – MG**

Tese apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Professor Doutor José Paulo Pietrafesa.

**GOIÂNIA – GO
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Freitas, Gilmar Vieira

"O campo, para mim, me define quem eu sou" [manuscrito] :
Escolas Famílias Agrícolas e suas contribuições para a vida de jovens do
campo no Médio Jequitinhonha – MG / Gilmar Vieira Freitas. - 2024.
419 f.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Escola Família Agrícola. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Médio
Jequitinhonha. 4. Egressos. 5. Juventudes do campo. I. Pietrafesa,
José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 26 da sessão de Defesa de Tese de **GILMAR VIEIRA FREITAS** que confere o título de **Doutor em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro (09/08/2024)**, a partir das **08:30h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DE JOVENS DO CAMPO NO MÉDIO JEQUITINHONHA MG"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Miriam Fábila Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG** - integrante titular interna, Prof. Dr. **João Batista Pereira de Queiroz (UnB/FUP)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB** - integrante titular externo e Prof.^a Dr.^a **Terciana Vidal Moura dos Santos (UFRB/PPGE do Campo)** doutora em **Ciências da Educação** pela **UMINHO/Portugal** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho, acatado por todos participantes no processo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Prof.^a Dr.^a Amone Inácia Alves

Prof.^a Dr.^a Miriam Fábila Alves

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz

Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura dos Santos

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"O campo, para mim, me define quem eu sou": Escolas Famílias Agrícolas e suas contribuições para a vida de jovens do campo no Médio Jequitinhonha - MG



Documento assinado eletronicamente por **Terciana Vidal Moura dos Santos**, Usuário Externo, em 29/08/2024, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Batista Pereira de Queiroz, Usuário Externo**, em 29/08/2024, às 22:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar Vieira Freitas, Discente**, em 02/09/2024, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fabia Alves, Professor do Magistério Superior**, em 03/09/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 03/09/2024, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4784459** e o código CRC **049C5DFE**.

Referência: Processo nº 23070.031826/2024-78

SEI nº 4784459

Dedico este trabalho: **A minha mãe, Terezinha de Jesus Vieira Freitas.**

Camponesa, feirante e liderança comunitária desde sua mocidade, sempre se destacou pelo afeto ao trabalho na terra, especialmente, com a produção de hortaliças. Na escola, não pôde ir além do 3º ano fundamental e durante toda a vida ressaltou que este foi um sonho não realizado. Espero que este trabalho seja um presente para D. Terezinha, um amparo, uma recompensa por toda a sua luta na família, na comunidade e no trabalho agrícola e, quem sabe, um incentivo para que ela possa retomar os estudos.

À AMEFA, como sujeito coletivo da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais, pelos seus trinta anos de (Re)Existência, completados em 2023, junto aos agricultores familiares camponeses dos diversos espaços sócio-culturais-políticos em prol da luta pela formação das juventudes do campo.

AGRADECIMENTOS

Sou grato à oportunidade de celebrar esta tese como produto do Doutorado em Educação, realizado no PPGE/UFG, desde março de 2020. Este percurso só foi possível a partir de muita perseverança e esperança diante de tantas adversidades, em especial, resistir ao tempo pandêmico da COVID-19. Eu me perguntei por muitas vezes: será que chego ao fim desta tese com vida diante de tantas mortes e de um Governo negligente? Não seria possível chegar até aqui sozinho, por isso, em especial, quero fazer menção a algumas forças humanas cruciais neste processo.

À minha mãe, Dona Terezinha, mulher camponesa forte, pelo encorajamento em todo o tempo sob o poder de suas incansáveis orações e por acreditar piamente que eu alcançaria este resultado. A meu pai, Seu Iô (*in memoriam*), que nunca mediu esforços para que nós, filhos, pudéssemos estudar e andar sempre nos bons caminhos da vida.

Gratidão aos meus irmãos e companheiros de estrada Gilson, Sidney e Juninho, pela torcida de sempre.

A Aline, minha companheira de vida, pelo apoio e torcida, por ter resistido perante tantas adversidades que enfrentamos nestes anos. Fazer um curso desta envergadura é de fato um projeto familiar/coletivo. Minha eterna gratidão e admiração por você!

Aos meus filhos: Júlia chegou durante este processo de estudo em 2021 e irradiou, intensificou nossas vidas; Enzo me acompanhou durante todo o curso. Mesmo aos 9 anos, tivemos diálogos sobre a pesquisa em vários momentos e ele sempre com grande interesse. Que eles possam trilhar os caminhos do conhecimento como norte para suas vidas.

Aos familiares e amigos, que mesmo (muitos) não compreendendo o que eu fazia, enviaram boas energias e orações. Em especial, agradeço ao meu irmão Sidney, à cunhada Gilmária, à prima/irmã Simone e meu tio Marquinhos, que sempre me transmitiram autoestima, apoio e coragem.

Aos participantes da pesquisa, egressas/os, professoras/os, gestoras/os, agricultoras/os e parceiros, pessoas interessadas e dispostas a colaborar a qualquer momento e que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Ao Deputado Federal Padre João (PT-MG), pela acolhida e entrevista em seu Gabinete, em Brasília, especialmente pela sua sensibilidade e compromisso com os povos do campo, com o Movimento das EFAs, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo.

Ao Movimento das EFAs de Minas Gerais e à AMEFA, pela acolhida e

disponibilidade. A Idalino, Ricardo Vital e Gilmar Oliveira, pelas trocas e apoio para o acesso de dados de campo.

Às EFAs do Médio Jequitinhonha pela recepção, interesse e apoio à pesquisa, em especial: Samuel e João Batista (EFA Araçuaí); Marta e Raíssa (EFA Vida Comunitária); Zam (Elizângela) e Wanderson Teixeira (EFA Bontempo); Edilaine, Marcela e Luciano (EFA de Jacaré); Amanda e Vamilton (EFA de Virgem da Lapa).

Outros colegas do Vale que, durante o processo, fizeram-se participantes imprescindíveis, contribuindo para o alcance de informações necessárias para a pesquisa: João Eudes do STR Araçuaí; Toinho (José Antônio) e Rubslene, egressos da EFA de Virgem da Lapa; Marcel, assessor do Deputado Federal Pe. João; Maria Afonso, Fórum do Vale; Paulo André, CPT.

Ao IFG – Campus Luziânia, pelo apoio e sensibilidade que me permitiram conciliar os estudos e o trabalho por três anos e, posteriormente, pela concessão de afastamento para estudos na etapa final do curso. Aos colegas da gestão local, os professores Reinaldo, Leonardo, Paula, Simone Paixão e Diego, pelo apoio de sempre. Ao companheiro de trabalho e amigo, Antônio Jacaúna, pela companhia, encorajamento e orações durante o processo.

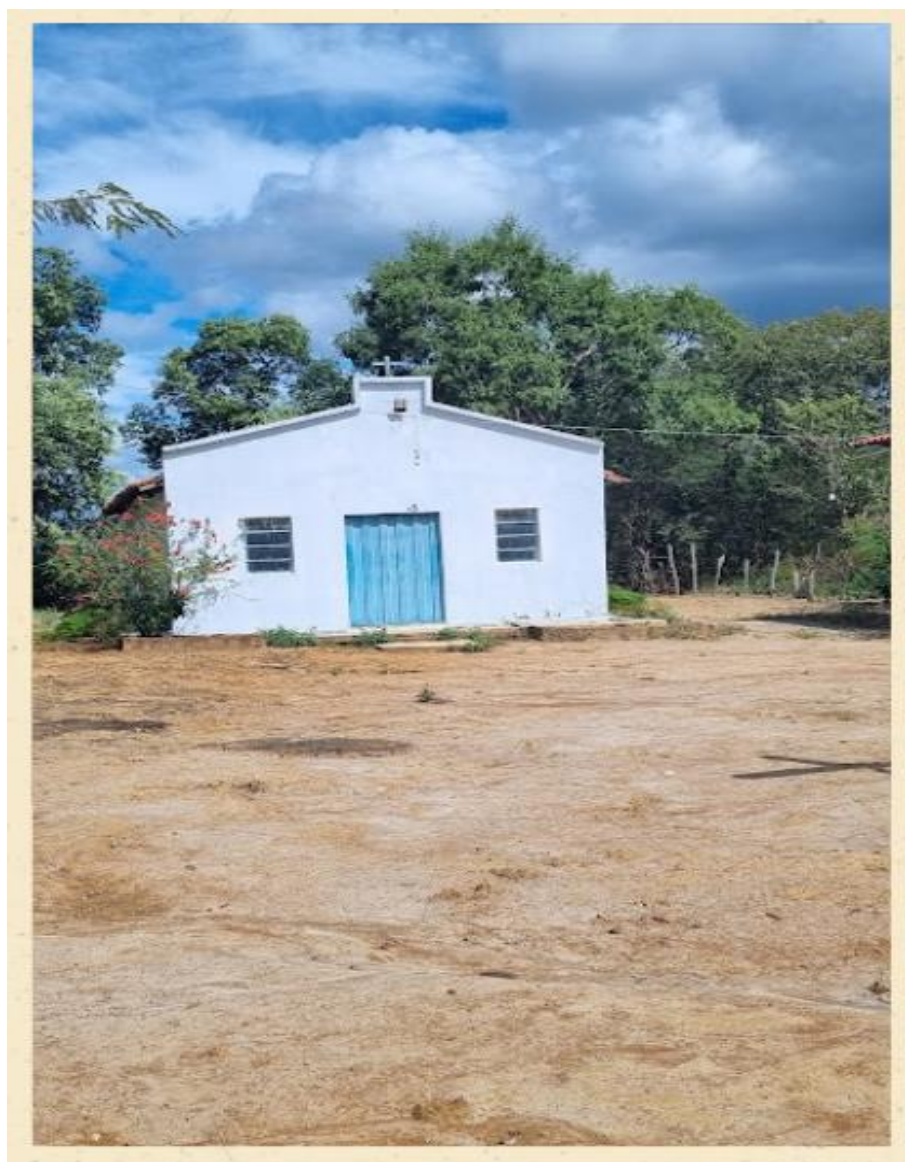
Ao Professor José Paulo Pietrafesa, pela orientação cuidadosa, rigorosa, compromissada e leve. Para além do incrível orientador, uma pessoa admirável que ensina e orienta para outras áreas da vida.

Aos professores: Dr. João Batista Pereira de Queiroz, Dra. Terciana Vidal Moura, Dr. João Batista Begnami, Dra. Amone Inácia Alves e Dra. Miriam Fábila Alves, por comporem as bancas de avaliação desta tese, seja no processo de qualificação e/ou defesa final, contribuindo para a elaboração deste produto apresentado.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Rurais e Educação do Campo (NEREC) do PPGE/UFG: um espaço de apoio, estudo, debates e socialização, que congrega uma diversidade de estudos de diferentes regiões do país. À Shauma e Érika, por trilharem juntas comigo todo o curso, sempre dispostas a me ouvir e encorajar nos momentos de dificuldades. Aos demais colegas: Suely, Matheus, Bruno, Luciana, Aila, Gleibiane, Dayane, Dorany e Paulo César, pela partilha valiosa.

Às/Aos professoras/es do PPGE/UFG: Sandra Limonta, Ricardo Antônio, Marilza Suanno, Gina Glaydes, Amone Alves, José Pietrafesa, Maria Margarida Machado e Miriam Fábila, pelos momentos de leitura e debates.

Agradeço também pela companhia e trocas com todas/os colegas do PPGE neste percurso.



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira (2024).

Uma homenagem à Comunidade do Curuto (Araçuaí-MG). Nesta humilde igreja, construída em mutirão na época das CEBs, as poucas famílias ainda residentes reúnem-se aos domingos, fazem suas preces e discutem ações de resistência.

Jequitivale

Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da orelha
Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite pro dia
Você que banha no Fanado e que tira ouro de bateia
Que faz da vida uma festa e adora falar poesia
Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus
Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus
A saudade me maltrata e me faz olhar no calendário
Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário
Vale que vale cantar
Vale que vale viver
Vale do Jequitinhonha
Vale eu amo você

Compositor: Verono

RESUMO

A presente tese trata das trajetórias de vida de egressos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha – MG. Buscou investigar e analisar as contribuições dessas escolas para a promoção da vida dos egressos, evidenciando desafios e possibilidades desta prática educativa, a partir da Pedagogia da Alternância. O estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, mediante o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, além de análise de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Os sujeitos da pesquisa foram egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, além de professores, coordenadores, membros das associações mantenedoras e representantes de instituições parceiras. O estudo apresentou também reflexões acerca do Vale do Jequitinhonha, a partir da questão agrária; juventudes do campo; e interfaces entre EFA e Educação do Campo. Na investigação, alguns resultados são destacados, tais como: *a)* Antes do ingresso na EFA, os egressos vivenciaram quadros precários de escolarização. A EFA proporcionou-lhes acesso, permanência e conclusão da Educação Básica. O ingresso, nessa escola, significou uma diminuição da evasão escolar; alternativa à migração sazonal dos jovens; e maior adaptação para pessoas indígenas. *b)* Durante a formação, os egressos melhoraram o rendimento escolar. O processo de formação através da Pedagogia da Alternância (PA) levou-os a conhecer e fortalecer o vínculo com o campo. *c)* A convivência coletiva com os pares proporcionou-lhes experiências e saberes como sujeitos sociais e políticos. *d)* A elaboração dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs) nas EFAs revelou desafios na experiência estudantil dos egressos. A alta taxa de projetos não executados, a ausência de autonomia material e a dificuldade de acesso a políticas públicas geram desânimo e descrédito na relação com esta mediação didática. Os PPJs executados contaram com apoio material externo (institucional/familiar); alguns projetos foram retomados em torno de uma década da formação, após reunirem condições mínimas de investimento. *e)* A maioria dos egressos entrevistados atua profissionalmente no contexto do campo, na agricultura familiar ou através de outros serviços, considerando ainda o emprego de atividades pluriativas. Em geral, foi desafiador o estabelecimento profissional dos jovens na área de formação (agropecuária) e na região do Jequitinhonha, devido à falta de oportunidades de emprego e dificuldades no trabalho agrícola familiar. A maioria dos egressos vivenciou processos de migração, alternando entre campo e cidade; *f)* Na continuidade dos estudos, destacaram-se a ausência de oferta dos cursos desejados na região e a carência de recursos para tal finalidade. A maioria recorreu à Educação a Distância (EaD) e à Formação por Alternância como alternativa para conciliar ensino superior e atividade profissional; *g)* Em sua maioria, a participação social dos egressos ocorre em associações comunitárias locais, normalmente em suas comunidades de origem; *h)* Por fim, a relação EFA-egresso carece de maior aproximação a fim de apoiar o processo de inserção social dos egressos, propiciar formação continuada e fomentar iniciativas de trabalho e renda de forma solidária. Os dados apontam o quanto é fundamental o trabalho das EFAs como lugar de formação das juventudes do campo no Vale do Jequitinhonha, contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo e da agroecologia através da agricultura familiar camponesa, sem desconsiderar limites e desafios.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Médio Jequitinhonha. Egressos. Juventudes do campo.

ABSTRACT

This thesis deals with trajectories of graduates of the Agricultural Family Schools (EFA) in the region of Médio Jequitinhonha, Minas Gerais. It sought to study and analyze the contributions of these schools in promoting the lives of graduates, highlighting the challenges and opportunities of this educational practice based on the Pedagogy of Alternation. The study was based on a qualitative approach, using questionnaires and semi-structured interviews, as well as the analysis of Political-Pedagogical Projects (PPPs). The subjects of the search were graduates of the Integrated High School of Agriculture and Livestock, as well as teachers, coordinators, members of the sponsoring associations, and representatives of partner institutions. The study also presented reflections on the Vale do Jequitinhonha, based on the agrarian question; rural youth; and interfaces between EFA and Rural Education. In the research, some results are highlighted, such as: a) Before joining the EFA, the graduates experienced precarious schooling. EFA provided them with access, permanence, and completion of elementary education. Joining this school has meant a reduction in the number of school dropouts, an alternative to seasonal migration for young people, and greater adaptation for Indigenous people. b) During their training, the graduates improved their academic performance. The process of training through the Pedagogy of Alternation (PA) led them to get to know and strengthen their ties with the countryside. c) Living together with their peers provided them with experiences and knowledge as social and political subjects. d) The preparation of the Young People's Professional Projects (PPJs) in the EFAs revealed challenges in the graduates' student experience. The high rate of non-implementation of projects, the lack of material autonomy, and the difficulty of access to public policies generate discouragement and discredit about this didactic mediation. The PPJs that were carried out relied on external material support (institutional/family); some projects were resumed about a decade after graduation, after meeting minimum investment conditions. e) Most of the graduates interviewed work professionally in the countryside, in family farming, or through other services, also considering the use of proactive activities. In general, it has been difficult for young people to establish themselves professionally in the field in which they were trained (agriculture) and in the region of Jequitinhonha, due to the lack of job opportunities and difficulties in family farming. Most of the graduates have experienced migration processes, alternating between the countryside and the city; f) In terms of continuing their studies, the lack of courses offered in the region and the lack of resources for this purpose stood out. Most of them turned to distance learning and alternative training to reconcile higher education and professional activity; g) most of the graduates' social participation takes place in local community associations, usually in their communities of origin; h) finally, the relationship between EFA and the graduates needs to be strengthened to support the graduates' social integration process, to provide continuing education and to promote work and income initiatives in solidarity. The data show how fundamental the work of the EFAs is as a training ground for rural youth in the Vale do Jequitinhonha, contributing to the strengthening of rural education and agroecology through peasant family farming, without overlooking the limits and challenges.

Keywords: Agricultural Family School. Pedagogy of Alternation. Médio Jequitinhonha. Graduates. Rural youth.

RESUMEN

Esta tesis trata de las trayectorias de vida de los egresados de las Escuelas Familiares Agrarias (EFAs) de la región del Médio Jequitinhonha, en Minas Gerais. Buscó investigar y analizar las contribuciones de esas escuelas a la promoción de la vida de los egresados, destacando los desafíos y las posibilidades de esa práctica educativa, basada en la Pedagogía de la Alternancia. El estudio se basó en un enfoque cualitativo, utilizando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, además de analizar Proyectos Político-Pedagógicos (PPPs). Los sujetos de investigación fueron graduados del Curso Técnico Agropecuario Integrado de Enseñanza Media, así como profesores, coordinadores, miembros de las asociaciones patrocinadoras y representantes de instituciones asociadas. El estudio también presentó reflexiones sobre el Vale do Jequitinhonha, basadas en la cuestión agraria; la juventud rural; y las interfaces entre la EFA y la Educación Rural. En la investigación, se destacan algunos resultados, tales como: a) Antes de ingresar en la EFA, los graduados habían vivido una escolaridad precaria. La EFA les proporcionó acceso, permanencia y conclusión de la educación básica. La incorporación significó una reducción de la deserción escolar; una alternativa a la migración estacional para los jóvenes; y una mayor adaptación para los indígenas. b) Durante su formación, los egresados mejoraron su rendimiento escolar. El proceso de formación a través de la Pedagogía de la Alternancia (PA) los llevó a conocer y fortalecer sus vínculos con el campo. c) La convivencia colectiva con sus pares les aportó experiencias y conocimientos como sujetos sociales y políticos. d) La elaboración de los Proyectos Profesionales Juveniles (PPJS) en las EFAs reveló retos en la experiencia estudiantil de los egresados. El alto índice de proyectos no realizados, la falta de autonomía material y la dificultad de acceso a las políticas públicas generan desaliento y descrédito en la relación con esa mediación didáctica. Los PPJS que se llevaron a cabo contaron con apoyo material externo (institucional/familiar); algunos proyectos se retomaron alrededor de una década después de su formación, tras cumplir condiciones mínimas de inversión. e) La mayoría de los egresados entrevistados trabaja profesionalmente en el campo, en la agricultura familiar o a través de otros servicios, considerando también el uso de actividades polivalentes. En general, fue un desafío para los jóvenes establecerse profesionalmente en el área en la que se formaron (agricultura) y en la región de Jequitinhonha, debido a la falta de oportunidades de trabajo y a las dificultades en la agricultura familiar. La mayoría de los egresados vivieron procesos de migración, alternando entre el campo y la ciudad; f) En cuanto a la continuidad de sus estudios, se destacó la falta de oferta de cursos en la región y la carencia de recursos para ello. La mayoría de ellos recurrió a la educación a distancia y a la formación alternativa para conciliar la educación superior y la actividad profesional; g) La mayor parte de la participación social de los graduados tiene lugar en asociaciones comunitarias locales, generalmente en sus comunidades de origen; h) Por último, es necesario estrechar la relación entre la EFA y los graduados para apoyar el proceso de integración social de los graduados, proporcionar formación continua y fomentar iniciativas de trabajo e ingresos solidarios. Los datos muestran lo fundamental que es el trabajo de las EFAs como espacio de formación de la juventud rural en el Vale do Jequitinhonha, contribuyendo al fortalecimiento de la educación rural y de la agroecología por medio de la agricultura familiar campesina, sin dejar de lado los límites y desafíos.

Palabras clave: Escuela Familiar Agrícola. Pedagogía de la Alternancia. Médio Jequitinhonha. Egresados. Juventud rural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação do Coral Trovadores do Vale em 2023	74
Figura 2: Rio Jequitinhonha, entre os municípios de Diamantina e Olhos D'Água (Alto Jequitinhonha-MG).....	80
Figura 3: Representação do canoeiro na história do Vale do Jequitinhonha.....	81
Figura 4: Trabalhador no eito da cana em Santa Bárbara do Oeste – SP	99
Figura 5: Mineração de lítio na região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais	103
Figura 6: Chapada do Lagoão (Araçuaí-MG).....	104
Figura 7: Cartilha com propostas de desenvolvimento popular para o Vale.....	106
Figura 8: Bonecas pintadas por Augusto Ribeiro, em Santana do Araçuaí – MG	111
Figura 9: Peças de artesanato na Ponte do Pasmado	112
Figura 10: Exposição de artesanato do Vale do Jequitinhonha em Belo Horizonte (2022)...	113
Figura 11: Feira livre em Araçuaí – MG (Médio Jequitinhonha).....	116
Figura 12: Feira livre em Medina – MG (Médio Jequitinhonha).....	116
Figura 13: Meios e finalidades dos CEFFAs.....	167
Figura 14: Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro	168
Figura 15: Vista parcial da EFA de Virgem da Lapa em 2013	225
Figura 16: Placa de inauguração exposta na chegada da EFA	226
Figura 17: Vista parcial da EFA de Jacaré em 2012	228
Figura 18: Audiência Pública em defesa da EFA de Jacaré e contra violência no campo – 2014.....	229
Figura 19: Vista parcial da sede da EFA Bontempo – 2022	231
Figura 20: Ato de resistência dos estudantes, egressos, famílias e parceiros da EFA Bontempo frente à ação de despejo – julho/2008	232
Figura 21: Vista parcial da EFA Vida Comunitária, unidades de produção e atividades desenvolvidas	233
Figura 22: Placa de inauguração dos prédios da EFA Vida Comunitária	235
Figura 23: Mutirão das famílias para limpeza do espaço da EFA – 2002.....	235
Figura 24: Vista parcial da EFA Araçuaí e unidades de produção.....	237
Figura 25: Visita de Estudo da turma do 3º ano à Chapada do Lagoão em 2022	239
Figura 26: Encontro de mulheres na EFA Vida Comunitária – 2024	271
Figura 27: Ilustração do Plano de Estudo na EFA Bontempo.....	278

Figura 28: Motivação de PE na EFA Vida Comunitária e EFA de Araçuaí	279
Figura 29: Caderno da Realidade	284
Figura 30: Cisternas de captação da água da chuva	293
Figura 31: PPJ sobre criação de galinhas	295
Figura 32: Manejo de plantas medicinais no herbário da aldeia (2015).....	297
Figura 33: Produção de mel de abelha.....	300
Figura 34: Produção agrícola desenvolvida pela egressa	320
Figura 35: Produção bovina do egresso.....	321
Figura 36: Atividades desenvolvidas pela Agrotécnica Araçuaí no projeto ATER Mulheres	325

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento no estado de Minas Gerais	41
Mapa 2: Localização das sub-regiões do Vale do Jequitinhonha: Alto, Médio e Baixo.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de egressos que têm (ou não) filhos.....	144
Gráfico 2: Gênero (masculino/feminino) dos egressos pesquisados	144
Gráfico 3: Local de residência dos egressos (campo/cidade).....	145
Gráfico 4: Distribuição do local de residência dos egressos que moram na cidade.....	145
Gráfico 5: Residência dos 84 egressos (campo/municípios rurais/municípios urbanos)	146
Gráfico 6: Tipos de escola onde os egressos cursaram o EF-II.....	147
Gráfico 7: Localização das escolas de EF-II dos egressos	147
Gráfico 8: Evolução do fechamento de escolas no campo no Brasil – 1998 a 2020.....	194
Gráfico 9: Motivos que levaram os egressos a estudar na EFA	247
Gráfico 10: Mediações didáticas mais marcantes para os egressos.....	272
Gráfico 11: Desenvolvimento de Atividades de Retorno durante o curso nas EFAs de EMT do Médio Jequitinhonha	275
Gráfico 12: Tipos de atividades desenvolvidas por egressos das EFAs de EMT do Médio Jequitinhonha.....	276
Gráfico 13: Execução dos PPJs dos egressos entrevistados	287
Gráfico 14: Temas abordados por PPJs de egressos do Médio Jequitinhonha (2011-2013)..	305
Gráfico 15: Ocupação desenvolvida por egressos atualmente	312
Gráfico 16: Relação da ocupação do egresso com a área agropecuária e o campo.....	313
Gráfico 17: Renda dos egressos na faixa do salário mínimo (SM)	314
Gráfico 18: Acesso dos egressos ao nível superior	343
Gráfico 19: Cursos acessados pelos egressos (concluídos e em andamento).....	343
Gráfico 20: Participação social dos egressos após conclusão do Ensino Médio na EFA	355
Gráfico 21: Espaços de participação dos egressos	355

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Área de abrangência das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG	40
Quadro 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa (egressos)	44
Quadro 3: Tempo de estudos dos participantes em EFAs do Médio Jequitinhonha-MG	45
Quadro 4: Produção de teses e dissertações sobre egressos das EFAs.....	123
Quadro 5: Número de EFAs por Região, Estado e Regionais – 2019.....	165
Quadro 6: Categorias e mediações didáticas da PA praticadas pelas EFAs.....	171
Quadro 7: Número de egressos das EFAs do VJ até 2019 no EF-II e EMT	221
Quadro 8: Horário de funcionamento da EFA durante a semana.....	260
Quadro 9: PEs estudados no EMT da EFA Vida Comunitária	279
Quadro 10: Trajetórias profissionais de egressos-agricultores familiares.....	315
Quadro 11: Egressos que conciliam vínculo empregatício e atividade produtiva no campo	320
Quadro 12: Egressos com trabalhos vinculados aos sujeitos do campo.....	323
Quadro 13: Egressos cujos trabalhos realizados atualmente não estão vinculados ao campo	332

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Egressos formados nas EFAs de nível médio do MJ – 2011 a 2013.....	41
Tabela 2: Número de questionários respondidos frente ao total de egressos – 2011 e 2013 ...	43
Tabela 3: População rural e urbana do Médio Jequitinhonha – 2010	70
Tabela 4: Faixa etária dos egressos participantes.....	143
Tabela 5: Estado civil dos participantes	143
Tabela 6: Fechamento de escolas no campo por regiões do Brasil frente ao nº total de escolas – 1998 a 2020	195
Tabela 7: Número de estudantes das EFAs de Minas Gerais em 2020	223

LISTA DE SIGLAS

ACRIAR	Associação da Criança e Assistência Rural
AEFAARAÇUAÍ	Associação da Escola Família Agroecológica de Araçuaí
AEFACOM	Associação Escola Família Agrícola de Comercinho
AEFAJACARÉ	Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré
AEFAMBAJE	Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha
AEFAs	Associações das Escolas Famílias Agrícolas
AES	Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
AIMFR	Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural
ALMG	Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ANATER	Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
APA	Área de Proteção Ambiental
APEFAL	Associação dos Pais da Escola Família Agroecológica do Lagoão
APRISCO	Associação de Promoção Infantil, Social e Comunitária
ASA	Articulação do Semiárido
ASSOCIAR	Associação Comunitária e Infantil de Araçuaí
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
ATeG	Assistência Técnica e Gerencial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casa Familiar Rural
CMDRS	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE	Conselho Nacional da Educação
CODEVALE	Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONPAB	Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CR	Caderno da Realidade
CRB	Curso Realidade Brasileira
EA	Educação em Alternância
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOR	Escola Comunitária Rural
EdoC	Educação do Campo
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER-MG	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais
EMT	Ensino Médio Técnico
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
EPS	Economia Popular Solidária
ER	Educação Rural
FBD	Fundação Brasileira de Desenvolvimento
FCC	Fundo Cristão para Crianças
FECAJE	Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha
FESTIVALE	Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

Familiar	
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDENE	Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IMA	Instituto Mineiro de Agropecuária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ITAVALE	Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Vale do Jequitinhonha
JAC	Juventude Agrária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECCA	Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MESPT	Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais
MFR	Maison Familiale Rurale
MJ	Médio Jequitinhonha

MOPEFAV	Movimento Pró-Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NPPJ	Núcleo de Pesquisa e Apoio à Agricultura Familiar
OIJ	Organização Ibero-Americana da Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
P1+2	Programa Uma Terra e Duas Águas
P1MC	Programa Um Milhão de Cisternas
PA	Pedagogia da Alternância
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAEC	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PE	Plano de Estudo
PF	Plano de Formação
PL	Projetos de Lei
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPEP	Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PROÁLCOOL	Programa Nacional do Álcool
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAMP	Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVFC	Projeto de Vida da Família Camponesa

REFLORALJE	Reflorestadora do Alto Jequitinhonha
SAF	Sistema Agroflorestal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE-MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especiais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo Escola
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
VJ	Vale do Jequitinhonha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	28
1 QUESTÃO AGRÁRIA E O VALE DO JEQUITINHONHA-MG: EXPLORAÇÃO E RESISTÊNCIA	50
1.1 A formação do espaço agrário brasileiro: invasão, ocupação e exploração.....	51
1.2 Vale do Jequitinhonha: território de abundância e escassez	68
1.2.1 Formação histórica do Vale do Jequitinhonha-MG: ocupação e exploração	72
1.2.1.1 A expropriação de camponeses: relações de agrego no Jequitinhonha	85
1.2.1.2 Vão-se as "andorinhas", ficam as "viúvas de maridos vivos": migrações temporárias no Vale da Saudade	90
1.2.1.3 "O povo do Vale, vale": (Re)Existências do Jequitinhonha	105
2 JUVENTUDE E JUVENTUDES DO CAMPO	119
2.1 Juventude: concepções, abordagens e diversidade.....	125
2.2 Ficar ou sair?: condições de vida das "juventudes" do campo	130
2.3 Perfil dos jovens egressos das EFAs do Médio Jequitinhonha – MG	142
3 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES E INTERFACES	149
3.1 Escola Família Agrícola: a escola do agricultor	150
3.1.1 "A luta precisa ser lembrada": percurso histórico das Escolas Famílias Agrícolas	154
3.1.2 Princípios das Escolas Famílias Agrícolas: pilares em movimento	166
3.1.3 A Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas: mediações didáticas em construção	170
3.2 Educação do e no Campo: história, avanços e desafios	172
3.2.1 Breve contextualização histórica da Educação do Campo: conquistas e desafios	174
3.2.2 Concepções de Educação do Campo na perspectiva da emancipação dos sujeitos do campo	180
3.2.3 Políticas de formação de educadores do campo	186
3.2.4 Rumo a um campo sem gente?: consequências do fechamento de escolas do campo...	192
3.2.5 Aproximações entre agroecologia e Educação do Campo: por uma Agricultura Familiar Camponesa	198
3.3 Fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância: questões para o debate	205
3.3.1 Fundamentos teóricos na origem da Pedagogia da Alternância na França: da prática para	

a teoria	205
3.3.2 Movimento nas referências teóricas da Pedagogia da Alternância no Brasil: interfaces e questionamentos	211
3.3.3 Perspectivas teóricas para o trabalho educativo das EFAs brasileiras: por uma pedagogia da práxis transformadora	215
4 A VIDA DE JOVENS EGRESSOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MÉDIO JEQUITINHONHA-MG: CAMINHOS E DESCAMINHOS	219
4.1 Raízes históricas da Pedagogia da Alternância no Médio Jequitinhonha: (Re)Existências	220
4.2 “O campo, para mim, me define quem eu sou”: a vida dos egressos antes da EFA.	241
4.2.1 Desafios de viver e estudar no campo: experiências dos egressos antes da EFA	241
4.2.2 “Escola Família, um caminho para a vida”: razões e expectativas dos egressos	246
4.3 “Ai meu Deus, por onde começar?”: a vida dos egressos durante o processo de formação na EFA	254
4.3.1 O processo de adaptação dos egressos na Escola Família Agrícola	254
4.3.2 Vivência comunitária na escola: elementos para formação humana, social e política	260
4.3.3 O trabalho de organização da casa: atividades domésticas e práticas	269
4.3.4 O processo pedagógico da EFA: mediações didáticas que marcaram a trajetória dos egressos	271
4.3.4.1 “Quanto mais a gente pesquisa, mais a gente fica querendo aprender e ter sede de conhecimentos”: o Plano de Estudo como “carro-chefe” da Pedagogia da Alternância ..	278
4.3.4.2 “Para mim, era o espelho do aluno”: o Caderno da Realidade	284
4.3.4.3 “Eu acho que é uma conclusão de tudo”: desafios, possibilidades e perspectivas do Projeto Profissional do Jovem	286
4.4 “O que eu vou fazer? O que eu vou buscar?”: a vida dos egressos pós-EFA – trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais	310
4.4.1 Trajetórias profissionais percorridas pelos egressos	311
4.4.1.1 O trabalho docente na EFA na percepção dos egressos: vantagens e desafios	335
4.4.2 “Trabalhar um pouco e estudar depois”: percursos de vida acadêmica dos egressos ..	343
4.4.3 Participação social dos egressos	353
CONSIDERAÇÕES FINAIS	359
REFERÊNCIAS	374
APÊNDICES	405-419

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema de pesquisa o trabalho educativo prestado pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no território Médio Jequitinhonha, região Nordeste de Minas Gerais. Essas escolas se destacam pela organização do trabalho pedagógico através da Pedagogia da Alternância (PA), intercalando espaços e tempos educativos distintos (a escola e a família/comunidade)¹, que se complementam. Tal característica traz à EFA a natureza de escola diferenciada dentro do sistema da educação brasileira, apresentando uma alternativa às escolas tradicionais historicamente estabelecidas pelo Estado.

As EFAs fazem parte da Rede dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O termo CEFFA é uma nomenclatura que surgiu no Brasil, nas discussões do Seminário Latino-Americano da Pedagogia da Alternância, realizado em 2001, em Puerto Iguazú (Argentina), e também é adotado em nível internacional. Trata-se de um fórum de natureza política e pedagógica, visando ao fortalecimento coletivo da Rede e em busca de condições jurídicas, políticas e econômicas para assegurar o funcionamento de escolas que adotam a PA no Brasil. A denominação CEFFA representa, genericamente, e em especial, três unidades: as EFAs, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). Há casos também em que unidades locais de Alternância mais recentes adotam CEFFA como nome da escola. Por isso, há uma polissemia em torno do nome. Mas é importante ressaltar que este vocábulo surgiu em um espaço-tempo representando os anseios do Movimento. Todavia, esse não é imutável e não deve ser cristalizado (Begnami, 2019b).

Reconhece-se a diversidade das práticas educativas de Alternância construídas historicamente neste país. Entretanto, os limites desta tese têm como foco o trabalho das EFAs como objeto de estudo, não eximindo o olhar para a totalidade das práticas de Alternância em que está inserida a Rede CEFFAs. Por esse motivo, o trabalho utiliza, em sua maior parte, a denominação “EFA”, podendo citar “CEFFA”, quando se referir ao movimento nacional e internacional dessas escolas.

A emergência dessas escolas se deu ao fim dos anos 1960 no Brasil, expandindo-se a partir da década seguinte, o que “[...] constitui um acontecimento ímpar, inovador, original e com possibilidades de provocar a discussão, o debate, a pesquisa e o avanço das práticas e das

¹ No contexto das EFAs, os espaços e tempos escolares são denominados de Sessão Escolar e Estadia Socioprofissional (Begnami; Justino, 2023).

experiências de formação diferentes daquelas até então vigentes” (Queiroz, 2004, p. 12).

As EFAs são escolas do campo, em sua maioria situadas em área rural, que atendem em geral aos povos rurais, sujeitos que constroem suas condições materiais de vida através do trabalho no/do campo, como: agricultores familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, extrativistas, assalariados rurais, quilombolas, indígenas, entre outros. Sua natureza de escola do campo e o atendimento às populações do campo estão de acordo com o Decreto do Governo Federal nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), como instituição educativa que atende aos mesmos sujeitos que protagonizam a Educação do Campo (EdoC) do Brasil.

Historicamente, nestas escolas, tem se notabilizado o atendimento prioritário a filhos de agricultores² familiares camponeses (adolescentes, jovens e adultos do campo), decorrente do protagonismo desses sujeitos na sua construção. A EFA é uma criação de parte de camponeses preocupados com a educação dos filhos, como observou a professora Antunes-Rocha (2024): “O que eu vejo do Movimento é que foi uma criação dos agricultores, ninguém fez isso, só os camponeses fizeram isso, criaram um movimento pedagógico. Isso é muito fantástico”³. São escolas constituídas e geridas por agricultores, apoiados por suas parcerias. Por isso, em alguns momentos desta tese, denomina-se a EFA como “escola do agricultor”.

As EFAs ainda acolhem estudantes que residem no espaço urbano, desde que tivessem vínculo com o campo e acesso à unidade de produção agrícola com condições de implementar práticas agropecuárias, sociais e pesquisas exigidas pela PA.

A implantação de EFAs no campo é motivo de esperança para os sujeitos envolvidos, pois “Uma educação sem esperança não é educação”, concordando com Freire (1979, p. 15). A escola de agricultores é, pois, um marco na história da educação brasileira: “Pela primeira vez na história da educação escolar no meio rural, os sujeitos que ali trabalham e vivem estão propondo, discutindo, elaborando e avaliando projetos. Estão construindo a escola que desejam: ‘A Escola no Campo’” (Antunes-Rocha, 2004, p. 15).

Estas instituições funcionam no Brasil há cerca de 55 anos, desde 1969, quando foram inauguradas as primeiras unidades no estado do Espírito Santo. A EFA foi implantada sob inspiração direta do modelo italiano *Scuola della Famiglia Rurale*, e também na interlocução com as *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, berço da Pedagogia da Alternância no

² Este trabalho empregará, em geral, o masculino para o uso de termos como agricultor, egresso, professor, entre outros. No entanto, reconhece e valoriza as relações de gênero no campo e na sociedade como um todo e a luta por equidade, respeito e oportunidades, em especial, as mulheres do campo.

³ A afirmação da autora ocorreu durante o lançamento do livro *Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância: mediações de pesquisas e compartilhamentos de saberes* - v. 1, no canal do YouTube da UNEFAB Brasil, transmitido em 16 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/@UNEFABBrasil>. Acesso em: 6 jun. 2024.

mundo, na década de 1930 (Nosella, 2012).

O contexto de surgimento e expansão das EFAs no estado de Minas Gerais teve relação com o movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da década de 1970 e início dos anos 1980, a partir dos movimentos de redemocratização do país, quando se puderam reestruturar os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) e outros movimentos de luta pelo direito à terra, bem como demais entidades de organização dos agricultores de modo familiar (Begnami *et al.*, 2004). Portanto, partiu de diversas forças sociais: segmentos da Igreja Católica, associações comunitárias, STRs, Organizações Não Governamentais (ONGs), prefeituras, entre outras.

Este Movimento é coordenado em nível estadual pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), criada em 1993, na sede da EFA de Virgem da Lapa. É uma associação comunitária que congrega, atualmente, representantes de 22 escolas mineiras e desenvolve atividades com a finalidade de representar, coordenar, dirigir, assessorar e animar as EFAs em implantação e funcionamento no referido estado. A AMEFA tem papel importante na articulação, fortalecimento e expansão desta rede em Minas Gerais, com atividades que demandam representação institucional e assessorias no âmbito político, pedagógico, administrativo e financeiro⁴.

Em nível nacional, as EFAs de Minas Gerais unem-se na União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)⁵ e ainda fazem parte da Rede CEFFAs do Brasil e suas organizações internacionais, que incluem distintas propostas de formação por Alternância.

A presente pesquisa dialoga, pois, com o debate da Educação do Campo (EdoC), Movimento⁶ iniciado ao final dos anos 1990, que reuniu “[...] educadores e educadoras do campo, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governos [...], de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas [...]” (Seminário Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 11), com o propósito de lutar pelas escolas do campo, por políticas públicas de Estado e por uma educação com características próprias de sua cultura. Estes sujeitos buscaram romper com o

⁴ Mais detalhes sobre o histórico, finalidades e funcionamento da AMEFA, acessar: <https://amefa.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

⁵ A UNEFAB foi criada em 1982 com a finalidade de “[...] animar, assessorar e representar, no âmbito nacional, o movimento das EFAs e suas Organizações Regionais/Estaduais” (Begnami; Justino, 2023, p. 25). Desde 2019, a instituição está sediada em Piúma-ES.

⁶ O presente estudo usa o termo *Movimento* para se referir às ações realizadas por diversos sujeitos coletivos em prol da Educação do Campo, considerando a existência de um processo sócio-histórico em que se movimentaram esforços no campo político, pedagógico, social, acadêmico, comunitário e solidário. A luta tem sido coletiva e tem avançado para outro patamar de compreensão e reivindicação de uma educação diferenciada e adequada às populações do campo. Já é habitual referir-se a este processo como o *Movimento da Educação do Campo*. Assim também, este trabalho se refere ao *Movimento das EFAs* ou *Movimento CEFFAs*.

modelo existente, a Educação Rural (ER), ofertada historicamente pelo Estado brasileiro e sua, também histórica, cultura de abandono das populações existentes nos espaços rurais (Leite, 2002), em que se tratava a cultura camponesa como inferior e não buscava a promoção da vida dos povos do campo. Essas ações dos movimentos sociais ligados às lutas camponesas inauguraram uma articulada reivindicação por políticas de educação *do* e *no* campo. As EFAs fizeram parte deste Movimento desde o início, participando e contribuindo com os diversos espaços coletivos de construção, em nível local, regional, estadual e nacional, através de seus representantes (camponeses, educadores e estudantes).

O debate empreendido pelo Movimento da EdoC foi inaugurado em 1998, em Luziânia (GO), na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Além dos CEFFAs, fazem parte desta rede movimentos sociais do campo, universidades, movimentos sindicais, secretarias municipais e estaduais de educação, com destaque para a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde o início dessa ação. As propostas e ações voltadas à modalidade de Educação do Campo têm propiciado “[...] debates, pesquisas, Políticas Públicas e ações de Movimentos Sociais organizados” (Vendramini, 2010, p. 127). Esse processo de mobilização constituiu-se numa força conjunta que conseguiu pressionar o Estado na luta por políticas públicas de direito dos povos do campo.

É no contexto de contradições entre ações estatais de uma Educação Rural desenraizada e as novas formas de organização da EdoC que germinou esta pesquisa, cujo tema trata do trabalho educativo desenvolvido pelas EFAs e suas implicações na vida de seus egressos.

No campo das pesquisas, houve, no Brasil, um aumento do interesse epistemológico pela prática educativa das EFAs (e CEFFAs), especialmente pela PA, também influenciado pelo surgimento do Movimento da Educação do Campo, conforme ponderou Araújo (2021).

Parte das pesquisas *stricto sensu* existentes sobre os CEFFAs no Brasil foi mapeada por Teixeira *et al.* (2008), referente a teses e dissertações defendidas entre 1977⁷ e 2006. Araújo (2021) deu sequência a este primeiro esboço com levantamento de estudos no período de 2006⁸ a 2017. Ambos os estudos seguiram a mesma metodologia de busca, tomaram como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

⁷ As primeiras EFAs tiveram início no Brasil em 1969, mas a primeira pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* só ocorreu em 1977, com a dissertação de mestrado intitulada *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)*, de autoria do pesquisador Paolo Nosella, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Nosella, 2012; Begnami; Justino, 2023). Essa dissertação foi publicada em livro, em 2012, com o título *Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil*.

⁸ O trabalho de Araújo (2021) incluiu dois trabalhos defendidos em 2006 que não fizeram parte do levantamento de Teixeira *et al.* (2008).

Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerando os estudos mapeados pelas duas pesquisas citadas, juntas alcançaram o período de 1977 a 2017, sendo contabilizadas 133 pesquisas *stricto sensu* sobre a Pedagogia da Alternância, compreendendo 22 teses e 111 dissertações. Outros estudos também se ocuparam de levantamentos na área, como: Queiroz (2013), que analisou o estado da arte da Alternância no Brasil no início da década passada; Ferrari e Ferreira (2016), que mapearam a produção sobre a PA no período de 2007 a 2013; e Silva e Sahr (2017), que levantaram estudos entre 2007 e 2014 com foco nas discussões sobre PA e na categoria desenvolvimento rural, local e regional.

Com o objetivo de tornar um pouco mais recente este quadro epistemológico, nesta tese, foi feito o levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2018 e 2022. Para tanto, recorreu-se também ao banco de teses e dissertações da Capes, com utilização dos seguintes descritores (no singular e plural): “Pedagogia da Alternância” e “Escola Família Agrícola” / “Escolas Famílias Agrícolas”; “Pedagogia da Alternância” e “Casa Familiar Rural” / “Casas Familiares Rurais”. Buscou-se a identificação de estudos sobre a PA vinculados às EFAs e CFRs, escolas comunitárias pioneiras na prática de Alternância no Brasil⁹. Os estudos foram selecionados após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave¹⁰.

Foram identificadas, no período mencionado (2018 a 2022), 11 teses (9 sobre EFA e 2 sobre CFR) e 37 dissertações (27 sobre EFA e 10 sobre CFR). No Apêndice I, está disponível a organização desses dados. Já no Apêndice J, encontra-se a soma dos estudos sobre os CEFFAs do Brasil referente ao período de 1977 a 2022. Ao todo, foram somados 181 estudos, sendo 33 teses e 148 dissertações. A elaboração deste panorama permitiu uma aproximação com a conjuntura de pesquisas sobre os CEFFAs no Brasil, em especial, no campo das EFAs.

Os dados coletados no período definido (2018-2022) confirmam o aumento de estudos sobre PA, conforme ponderou Araújo (2021), nas últimas duas décadas (2000-2010). Isso ocorre devido ao aumento do número de CEFFAs no Brasil; oferta de LEdoCs em diversas universidades; interiorização de universidades e institutos federais no país, durante os Governos Lula e Dilma (2003-2016), que permitiu a implantação e a expansão de programas de pós-graduação (PPGs), linhas e grupos de pesquisa onde antes inexistiam; aumento da inserção de sujeitos pertencentes aos movimentos sociais do campo em PPGs, que passaram a

⁹ Atualmente, existem outras instituições públicas e privadas, da educação básica e superior, que também implementam a PA no Brasil, mas não foram objeto deste levantamento.

¹⁰ Ressalta-se que o levantamento materializado restringiu-se à identificação quantitativa dos estudos, buscando evidenciar o volume de produções no período definido. Outros aprofundamentos podem ser feitos em trabalhos futuros, bem como: temas recorrentes, quais programas de pós-graduação (PPGs), referências teórico-metodológicas, agrupamentos temáticos, dentre outros.

pesquisar sobre suas experiências de trabalho e militância; conquistas de marcos legais e políticas públicas na área; surgimento do Movimento da EdoC que passou a problematizar e tensionar os estudos sobre a PA e os CEFFAs.

Enfim, é com base neste cenário de pesquisas sobre os CEFFAs que emerge o presente estudo de tese de doutorado, pretendendo ser mais uma colaboração para o desvelamento da realidade da Alternância, cuja essência de seus fenômenos ainda é considerada complexa e por muitos desconhecida.

De algum modo, segundo Duarte (2002), fazer uma pesquisa consiste numa viagem feita por pessoas que revisitam territórios já frequentados anteriormente por algumas ou muitas vezes. Mesmo assim, busca-se um outro olhar para se pensar determinada realidade a partir de experiências e histórias de vida e reflexões científicas próprias. Nesse sentido, para a autora, é fundante descrever o processo que permitiu chegar ao produto pretendido, saber em que pontos de parada da viagem foram elaborados determinados argumentos.

A viagem percorrida pela presente pesquisa tem como território de interesse o Vale do Jequitinhonha-MG¹¹, mais especificamente a sub-região do Médio Jequitinhonha-MG. Do ponto de vista geográfico, o Vale está localizado no Nordeste de Minas, com características típicas de semiárido (temperaturas altas, estiagens prolongadas, chuvas mal distribuídas etc.), com variações e transições de Cerrado, campos rupestres, Caatinga e Mata Atlântica, com regimes agrários bem distintos e baixos níveis de indicadores socioeconômicos. A região é muito diversa e se organiza em três sub-regiões: Baixo, Médio e Alto Jequitinhonha. Por isso, foi intitulada por Ribeiro e Galizoni (2013, p. 25) como “Jequitinhonhas”.

No Médio Jequitinhonha, estão sediadas as cinco unidades de análise desta tese: EFA de Araçuaí, EFA Bontempo, EFA de Jacaré, EFA Vida Comunitária e EFA de Virgem da Lapa, todas sediadas em municípios diferentes do território, contextos que serão mais detalhados durante o estudo. Essas escolas consistem num movimento regional de EFAs que teve início em 1990 com a inauguração da EFA de Virgem da Lapa.

Em 2024, completam-se 34 anos da existência deste modelo educativo no Vale do Jequitinhonha-MG. Considerando que as EFAs são apropriadas à formação de sujeitos do campo e implantadas numa região tão peculiar, vítima de um processo histórico de invasão, ocupação e exploração, sobretudo a partir do século XVIII, conhecidamente como o “Vale da Pobreza”, faz sentido questionar: quais contribuições surgiram da formação ofertada nestas

¹¹ Esta região é também conhecida popularmente como *Vale* ou *Jequitinhonha*. Essas duas denominações vão aparecer no texto e referem-se ao Vale do Jequitinhonha. Além disso, cabe ressaltar que existe, nessa região, o município de Jequitinhonha-MG, situado na parte baixa do território, que será devidamente distinguida se for citada.

Escolas para a vida dos jovens do campo? A questão levantada motivou a iniciativa do presente estudo e, como tal, desdobrou-se em outra pergunta mais específica: *como a formação promovida pelas EFAs do Médio Jequitinhonha-MG repercutiu na vida de egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio entre os anos de 2011 e 2013?*

Chegar a esta definição não foi simples, visto que outras questões suscitam curiosidades científicas do pesquisador. O projeto de pesquisa apresentado para ingresso no PPGE/UFG, e posteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta universidade, em setembro/2021¹², trazia como título “Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do Meio: um estudo das Escolas Famílias Agrícolas do Território Médio Jequitinhonha/MG”. O título refletia a intenção do projeto: analisar dois pilares estruturais do projeto-EFA.

Mesmo com questões portadas na bagagem, o movimento da pesquisa fez com que outras perguntas fossem surgindo no trajeto da coleta de dados de campo e assim novos problemas como possibilidades de estudo (Duarte, 2002). Foi o que ocorreu neste processo. Assim, reflexões durante o percurso de entrevistas realizadas com egressos das quatro EFAs de Ensino Médio da região pesquisada, em 2022, levaram a alterações no projeto, no objeto da pesquisa e na definição de três categorias principais para o trabalho: EFA, Médio Jequitinhonha e jovens do campo (egressos). Na escuta dos entrevistados, foi-se percebendo que uma análise pautada pela vida¹³ dos egressos das EFAs poderia ser mais viável no atendimento aos anseios da pesquisa.

O tema juventudes do campo (egressos) como categoria principal nasceu durante a pesquisa, principalmente a partir da avaliação do trabalho pelos membros da banca de qualificação desta tese, ocorrida em agosto/2023. No diálogo com os jovens, observaram-se impactos diretos da EFA em suas trajetórias de vida, mesmo tendo passado cerca de 10 anos da formação no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A (re)definição do objeto de pesquisa se deu mediante uma pesquisa da realidade existencial e concreta a partir de entrevistas com os sujeitos participantes.

Assim, é possível fazer uma analogia ao processo pedagógico da PA vivenciado na EFA. Todo processo pedagógico é (re)planejado com a aplicação do Plano de Estudo (PE), que se trata de um roteiro de pesquisa aplicado pelos estudantes em sua realidade, elaborado

¹² Parecer Consubstanciado do CEP de nº 50813521.5.0000.5083, aprovado em 24 de setembro de 2021.

¹³ O termo “vida” aqui não tem sentido biológico, visto que se refere a observações de outros aspectos como o educacional, social, cultural, político e econômico na realidade vivida pelos jovens.

por eles (com apoio dos professores), a partir de um tema gerador (conhecido também como eixo gerador), previamente definido pelas famílias e previsto no Plano de Formação (currículo das EFAs). Seguindo esta lógica, a elaboração deste trabalho se preocupa, inicialmente, em analisar a realidade em que as EFAs estão inseridas diante do paradigma da Questão Agrária, por isso, a análise do território onde estão sediadas as EFAs, o Vale.

Face a este universo de reflexão, estabeleceu-se como **objetivo geral**: investigar e analisar as contribuições das EFAs do Médio Jequitinhonha para a promoção da vida de egressos, evidenciando desafios e possibilidades desta prática educativa, a partir da Pedagogia da Alternância.

De forma específica, objetivou-se:

- 1) investigar a realidade sócio-histórica da região do Médio Jequitinhonha-MG, evidenciando o processo de invasão, ocupação e exploração dos sujeitos e do território, bem como os conflitos, disputas e resistências que envolvem a questão agrária;
- 2) analisar o conceito de juventudes do campo, como categoria social e política, na perspectiva de compreensão das condições juvenis dos sujeitos desta pesquisa, os egressos das EFAs;
- 3) compreender o trabalho educativo da EFA como escola do campo que concretiza uma das práticas¹⁴ da Educação do Campo, buscando apontar aproximações conceituais, interfaces e possibilidades para o fortalecimento da PA como pedagogia apropriada ao campo;
- 4) investigar trajetórias de jovens egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio entre os anos de 2011 a 2013 nas EFAs de Ensino Médio da região do Médio Jequitinhonha, a partir da vivência da Pedagogia da Alternância; e
- 5) identificar e analisar contribuições do processo formativo das EFAs para a vida profissional, acadêmica e social dos egressos nas escolas pesquisadas.

As raízes desta pesquisa têm ligação estreita com as aproximações do pesquisador com o objeto de estudo. Sendo assim, a opção pelo objeto de investigação teve como motivação inicial: a) a trajetória pessoal e profissional do pesquisador imbricada à área investigada; e b) a realização de pesquisas prévias na área. Portanto, o pesquisador preserva raízes fincadas em seu terreno de vida, o Vale, e sua proximidade com o exercício profissional nas EFAs, que ocorreu entre 2002 e 2015. Este ímpeto pode ser representado artisticamente no refrão da canção “Terra e raiz” (composição: I Oficina de música do MST, em 1999): “A terra guarda a raiz / da planta que gera o pão / da madeira que dá o cabo / da enxada e do violão”.

¹⁴ São práticas de EdoC no plural, que envolvem a educação na agricultura familiar camponesa (caso mais comum dos CEFFAs), educação quilombola, indígena, das águas e das florestas.

O envolvimento com a área de investigação não desfavorece o estudo proposto, pois tratar de pesquisa é dizer também do que nos move e nos comove: “do que grita mais alto ao coração”, é falar “[...] de nossas inquietações e esperanças de uma vida de bem viver para todos/as”. A busca constante por saberes propicia maior entendimento do mundo e da sociedade a partir de um “permanente interrogar e interrogar-se” (Teixeira, 2013, p.109-112). Isso não exime o pesquisador do cuidado com o rigor científico, do distanciamento necessário, de uma ação investigativa crítica e de uma constante atitude de suspeição e dúvida.

O interesse pelo tema e a escolha do *locus* da pesquisa emergiram da implicação do pesquisador com o espaço camponês. Como filho de agricultores familiares camponeses e morador do campo, experimentou muitos dos desafios citados pelos entrevistados (egressos) nesta pesquisa, como andar longos trajetos a pé para ir à escola no EF-I, falta de escola no campo no EF-II e a migração para a cidade desde criança para a continuidade dos estudos. Mesmo assim, pôde viver no campo e construir laços com o espaço camponês; participou do trabalho familiar na produção de hortaliças, roças de milho, mandioca etc., na venda da produção aos sábados na feira livre e nas atividades religiosas e de organização da Comunidade do Curuto (Arauaí-MG).

Na experiência profissional, cabe destacar as experiências do pesquisador durante o trabalho prestado às EFAs como Monitor¹⁵ da EFA de Virgem da Lapa (2002 a 2008) e

¹⁵ Os educadores que atuam nas EFAs são conhecidos historicamente como "monitores", termo importado das experiências europeias de Alternância, que Gimonet (2007) definiu como um “ator da complexidade”, devido à diversidade de atividades desempenhadas por ele que se inserem em múltiplas relações com adolescentes, jovens e adultos, e sua vivência de grupo, com a associação das famílias agricultoras, com os parceiros formativos, as realidades do mundo do trabalho, os diferentes tipos de saber e com a gestão da EFA em geral. Contudo, no Brasil, do ponto de vista das leis trabalhistas, a contratação profissional como “monitor” não é entendida como profissão do magistério e isso acarreta prejuízos a estes trabalhadores, em especial, no aspecto previdenciário. Perde-se o direito à aposentadoria conforme previsto no Art. 40, inciso III, § 5º da Constituição Federal, que definiu: “Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio [...]” (Brasil, 1988). O reconhecimento legal da profissão monitor é uma luta histórica do Movimento dos CEFFAs, tendo em vista o sentido histórico construído e representado por este vocábulo na prática educativa da Alternância, considerando ainda que esse termo é aplicado a vários contextos (não sendo exclusivo da docência nos CEFFAs). O assunto tem mobilizado seus atores há algum tempo, havendo a realização de eventos regionais e nacionais para tratar do tema, como o I Seminário Nacional de Educadores e Educadoras na Pedagogia da Alternância, realizado em Luziânia-GO, em setembro de 2006, que teve como finalidade buscar valorização e reconhecimento legal para a profissão de monitor (Freitas, 2015). Consciente das diferenças entre a atuação em uma instituição comunitária e pública, conforme define o artigo 19 da LDB/1996, toma-se como exemplo o trabalho dos professores que atuam em Institutos Federais de Educação e em universidades brasileiras. Além do ensino, estes atuam em atividades como orientação, pesquisa, extensão, atividades administrativas, representação institucional, dentre outras, e são denominados de Professor: Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e Professor do Magistério Superior. Os profissionais da Alternância vivenciam também múltiplas atividades além do ensino, como: monitoria/tutoria, extensão, assistência técnica, gestão administrativa, representação institucional, dentre outras. Portanto, entende-se, sem prejuízo da construção histórica acerca da denominação “monitor da EFA”, que

Assessor Pedagógico da AMEFA (2008 a 2015). Esses vínculos permitiram uma convivência cotidiana com adolescentes, jovens do campo, professores, agricultores familiares camponeses e lideranças locais/regionais do Vale, principalmente do Médio Jequitinhonha.

A relação com a EFA modificou a forma de este pesquisador pensar o campo (o seu lugar), de se reconhecer nesse espaço e de se valorizar como sujeito camponês, fortalecendo os laços e vínculos com a terra de origem e com a família, mas, ao mesmo tempo, ter consciência e se indignar com os problemas encontrados no espaço rural, tal como a ausência de direitos dos camponeses. Ao desempenhar o papel de educador, foi educado, transformado, experienciando o que afirmou Freire (2011, p. 95-96): “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A construção de saberes do pesquisador como educador da EFA seguiu o fluxo conhecido na PA: primeiro, o conhecimento e domínio da prática, depois, o diálogo com a teoria. Nesse sentido, uma das experiências relevantes para estudos acadêmicos na área ocorreu no curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC), realizado na UFMG, entre 2010 e 2012, uma promoção da Rede CEFFAs do Brasil. O produto de conclusão de curso consistiu na apresentação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP)¹⁶ sobre a auto-organização e participação estudantil de estudantes da EFA de Araçuaí. Esse processo foi fundante para a continuidade da formação acadêmica, proporcionando o contato com categorias de estudo como PA, EdoC e juventudes.

O trabalho junto às EFAs permitiu vivenciar por dentro os desafios enfrentados por essas escolas, e, posteriormente, aprofundados na pesquisa do Mestrado em Educação do Campo realizada pelo pesquisador na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre 2013 e 2015 (Freitas, 2015).

Chamou atenção que, mesmo com tantas dificuldades para assegurar o funcionamento das escolas, a realidade mostrava potencialidades das EFAs que necessitavam ser melhor compreendidas, entre elas a atuação dos egressos na comunidade e na sociedade a partir da formação numa escola voltada para a formação profissional no campo. Os dados desta tese evidenciam que alguns desafios encontrados nas unidades pesquisadas ainda continuam centralizando as lutas desse Movimento, como as carências de financiamento suficiente e

o Movimento deve (re) pensar sobre a contratação de seus educadores, na luta pelo reconhecimento legal para acesso a seus direitos previstos na lei do país. Dadas essas questões, a tese usará o termo *Professor da Educação por Alternância* (EA) ou *Professor*, quando se referir aos monitores.

¹⁶ O PPEP equivale ao tradicional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). É um modelo de pesquisa-ação previsto no programa de formação inicial e continuada dos professores da EA em Pedagogia da Alternância.

adequado, o acesso ao conjunto de outras políticas públicas que viabilizem ações de transporte, material didático, infraestrutura, laboratórios etc.

Por outro lado, há conquistas e perspectivas relevantes no momento, como: a "dupla matrícula" no Ensino Médio Técnico (EMT). As EFAs desse nível dobraram o financiamento recebido por estudante, referente aos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei nº 12.695/2012, e assim tem oportunizado um aumento de receita para o custeio das necessidades da escola; e a tramitação de marcos legais que possibilitam a equiparação das EFAs às escolas públicas para fins de financiamento.

Em suma, o projeto que ascendeu à presente tese é uma continuidade científica das inquietações surgidas em trajetórias de vida, profissional, estudos, militância e, também, na prática atual como professor do Instituto Federal de Goiás.

Desse modo, a construção do objeto de pesquisa tem valor fundamental para a capacidade de escolha do caminho metodológico mais adequado para a análise pretendida. As conclusões finais só serão possíveis em virtude do uso de ferramentas para a análise de resultados. Por isso, “[...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (Brandão, 2000 *apud* Duarte, 2002, p. 140).

A metodologia é compreendida aqui “[...] como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades [...]” (Demo, 1989 *apud* Martins, 2004, p. 291). Já Goldenberg (2004, p. 11) entende que a metodologia “[...] é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”.

Nesse intuito, o presente estudo vincula sua concepção metodológica à pesquisa qualitativa, que expressa “[...] o privilegiamento da análise de microprocessos por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais”. A partir de uma análise intensa dos dados de forma profunda e ampla, a abordagem qualitativa trata as unidades sociais estudadas como totalidades cuja compreensão desafia o pesquisador (Martins, 2015, p. 220). Acredita-se que esta abordagem permite uma proximidade com os dados, na perspectiva “[...] de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la” (Martins, 2004, p. 292).

Acredita-se assim que a pesquisa qualitativa atende aos anseios deste estudo, permitindo adentrar os contextos das EFAs e dos sujeitos que coletivamente as constroem. No

que se refere à análise dos microprocessos, a pesquisa tem como local de estudo unidades sociais (Escolas Famílias Agrícolas) da região do Médio Jequitinhonha.

Esta pesquisa envolveu sujeitos diferentes, todos maiores de 18 anos, que vivem, viveram ou se relacionam com o trabalho das EFAs do Médio Jequitinhonha, sendo eles: egressos que se formaram no Ensino Médio nos anos 2011, 2012 e 2013, professores da EA, coordenadores, agricultores familiares camponeses (presidentes das associações mantenedoras das EFAs) e representantes de instituições parceiras da EFA.

O caminho metodológico proposto previu instrumentos diversificados para coleta de dados, com uso de questionários, entrevistas e análise documental. Partiu-se do pressuposto que os participantes eram sujeitos dotados de representatividade, experiências e saberes construídos a partir de suas trajetórias, por isso, tiveram espaço para construir seus saberes nesta tese.

O uso do questionário reúne vantagens como custos baixos e tempo reduzido para a coleta de dados. Já a entrevista é estabelecida como um instrumento básico e necessário para a apreensão de dados a partir da pesquisa qualitativa. Mais do que qualquer instrumento de pesquisa, a entrevista se destaca pela interação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semiestruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões”. A entrevista semiestruturada se desenvolve “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2013, p. 38-45). Trata-se, pois, de uma técnica que possibilita a coleta de dados mediante “[...] uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (Queiroz, 1988 *apud* Duarte, 2002, p. 147), com o cuidado de que o informante participe de forma livre e espontânea, enriquecendo assim o processo de investigação (Triviños, 1987).

No que tange à análise documental, ressalta-se que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 2013, p. 38-45). Nesta pesquisa, são fontes documentais os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das quatro EFAs de Ensino Médio com prioridade para os documentos mais atuais acessados pela pesquisa.

Busca-se, desse modo, uma compreensão dos dados, do real, do concreto, do trabalho das EFAs e seus egressos, numa perspectiva crítica e dialética, uma análise que busque abstrair a essência do objeto pesquisado, concebendo o ser social na sua totalidade, sua vida material e concreta, face às contradições sociais. Sendo assim, cabe pensar as EFAs do Médio

Jequitinhonha vinculadas às condições históricas e sociais vividas, tensionadas pelas relações com o Movimento da Educação do Campo e seus fundamentos teórico-metodológicos. Nessa perspectiva, a dialética consiste num “[...] esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) [...] com que se apresentam os fenômenos” (Zago, 2013, p. 114), entendendo que é na história que os sujeitos constroem o significado do mundo a sua volta.

A região do Médio Jequitinhonha conta com a existência de cinco EFAs, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Área de abrangência das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG

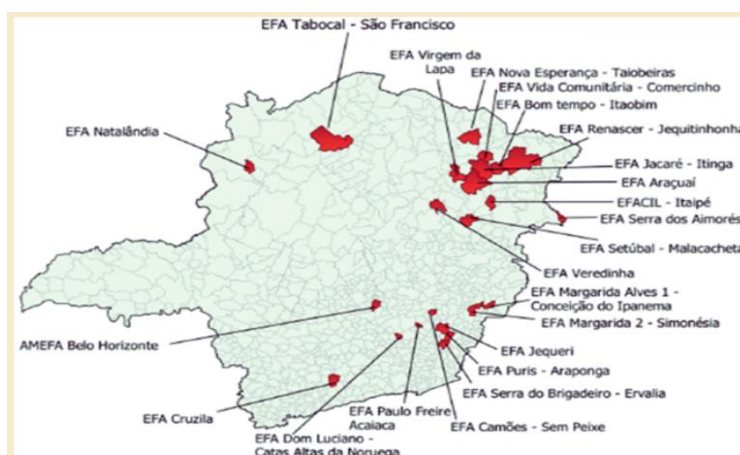
EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO OFERTADO	MUNICÍPIO SEDE
Virgem da Lapa	MOPEFAV - Movimento Pró-Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha	1990	EF-II / EMT ¹⁷	Virgem da Lapa
Jacaré	AEFAJACARÉ - Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré	1994	EF-II / EMT	Itinga
Bontempo	AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha	2001	EMT	Itaobim
Vida Comunitária	AEFACOM - Associação Escola Família Agrícola de Comercinho	2002	EF-II / EMT ¹⁸	Comercinho
Araçuaí	AEFARAÇUAI - Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí	2009	EMT	Araçuaí

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2024).

A análise desta tese tem como foco principal as EFAs de Ensino Médio que ofertavam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nos anos de 2011, 2012 e 2013, ou seja, as escolas de Jacaré, Bontempo, Vida Comunitária e Araçuaí. Em alguns momentos, serão consideradas informações da EFA de Virgem da Lapa, que, no período definido, ofertava apenas o EF-II. Estas escolas compõem o universo de 22 EFAs filiadas à AMEFA atualmente, como mostra sua distribuição no mapa abaixo.

¹⁷ A EFA de Virgem da Lapa deu início ao EMT em fevereiro de 2024. Nesta região, esta escola tem importância histórica, já que é a EFA mais antiga do estado de Minas Gerais e contribuiu para a expansão da PA na região do Médio Jequitinhonha. Além disso, muitos dos egressos entrevistados neste estudo foram estudantes desta escola no EF-II.

¹⁸ A EFA Vida Comunitária oferta também o curso de EMT na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mapa 1 – Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento no estado de Minas Gerais

Fonte: AMEFA (2023).

A seleção dos participantes se deu a partir de critérios específicos, em duas etapas: primeira, a aplicação de questionários com egressos e, posteriormente, a realização de entrevistas, conforme detalhamento à frente.

A delimitação de tempo considerou que as EFAs ofertantes do Ensino Médio Técnico (EMT) já contavam com turmas formadas entre 2011-2013. Outra razão deste espaço de tempo até a realização das entrevistas, ocorridas em 2022, é que houve um tempo considerável para que os egressos tivessem colocado em prática seus Projetos Profissionais do Jovem (PPJs)¹⁹. A EFA de Araçuaí, como a escola mais jovem do conjunto, determinou o recorte do tempo, pois teve a primeira turma formada em 2011.

No espaço temporal definido, as quatro EFAs de Ensino Médio formaram um total de 298 jovens do campo. Essa informação foi coletada em 2021 a partir de questionários preenchidos por coordenadores e secretários dessas escolas, cuja demonstração está sistematizada na seguinte tabela.

Tabela 1 – Egressos formados nas EFAs de nível médio do MJ – 2011 a 2013

-----	Egressos formados no EMT 2011-2013
EFA de Jacaré	49
EFA Bontempo	111
EFA Vida Comunitária	34
EFA de Araçuaí	104
Total	298

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021).

¹⁹ Projeto Profissional do Jovem (PPJ): uma das mediações didáticas da PA, “Constitui-se na ferramenta que leva o jovem a pensar, analisar e elaborar uma proposta de projeto profissional para sua vida”, apresentado à banca avaliadora no último ano do Ensino Médio como requisito de avaliação (Freitas, 2015, p. 142-143).

A aplicação dos questionários semiestruturados com os egressos foi realizada de forma on-line, através do *Google Forms*, um aplicativo que pode ser utilizado para pesquisar e buscar informações de outras pessoas, através de formulários. Ou seja, os egressos recebiam o *link*, preenchiam e enviavam ao pesquisador, com o auxílio da internet. Para chegar aos participantes, contou-se com o auxílio das secretarias, coordenações e professores das EFAs e assessoria pedagógica regional da AMEFA. Com esses, teve-se acesso à lista dos egressos e a contatos telefônicos e de redes sociais de alguns deles. Foram feitas comunicações com os egressos através de mensagens pelo WhatsApp, Messenger do Facebook e ligações telefônicas.

Em geral, as escolas repassaram poucos contatos dos egressos, mas que foram importantes para iniciar o diálogo com os participantes. Percebeu-se assim a ausência de um banco de dados para a comunicação com esse público. À medida que os jovens eram contactados, eles repassaram contatos de outros colegas e assim foi se construindo uma rede de comunicação para a pesquisa, o que permitiu um aumento progressivo do número de respostas. Percebeu-se que entre os egressos há vínculos constantes entre muitos deles, pois estão interligados através de grupos pelas redes sociais da internet.

Na comunicação inicial, foram expostos os objetivos da pesquisa e a importância da participação, acompanhado da leitura e do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Favoreceu à ação o fato de que o pesquisador era conhecido por muitos egressos, o que gerou confiança e facilidade no retorno dos dados, visto que, entre 2011 e 2013, este trabalhava na assessoria das EFAs pesquisadas. Assim, ou o pesquisador conhecia os participantes ou era reconhecido quando contactados. No entanto, alguns que não conheciam o pesquisador mostraram desconfiança e insegurança quanto à participação, demandando um esforço maior de diálogo.

No universo dos 298 egressos formados entre 2011 e 2013, foi feito contato com 197 deles (66,10% do total) através dos canais citados anteriormente, entre outubro de 2021 e março de 2022. Nem todos confirmaram o recebimento; outros prometeram responder e não o fizeram, mesmo sendo contactados várias vezes; outros responderam imediatamente; e ainda outros que responderam depois de várias semanas. As informações que envolvem o número de egressos formados, contactados e respondentes dos questionários estão organizadas na tabela abaixo.

Tabela 2 – Número de questionários respondidos frente ao total de egressos – 2011 a 2013

EFAs Ensino Médio Técnico	Egressos formados 2011-2013	Egressos contactados	Egressos participantes	
			Questionários respondidos	Percentual ref. ao total de egressos formados
EFA de Jacaré	49	25	9	18,36%
EFA Bontempo	111	61	31	27,92%
EFA Vida Comunitária	34	25	10	29,41%
EFA de Araçuaí	104	86	34	32,69%
Total	298	197	84	28,18%

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Ao fim, os 84 questionários respondidos pelos egressos correspondem a egressos formados nos três anos selecionados, oriundos das quatro EFAs de Ensino Médio da região do Médio Jequitinhonha. Referente à totalidade destes participantes, contabilizaram-se 10 egressos oriundos da sub-região Baixo Jequitinhonha, formados na EFA Bontempo entre 2011 e 2013. Suas respostas compõem as análises no relatório dos dados referentes à aplicação dos questionários, mas não participaram da fase seguinte da pesquisa, as entrevistas, que priorizou os egressos do Médio Jequitinhonha.

Na fase de entrevistas semiestruturadas, foram ouvidos egressos, professores, coordenadores das EFAs, membros das Associações das Escolas Famílias Agrícolas (AEFAs) e representantes de instituições parceiras.

Para a escuta dos egressos, foram selecionados participantes dentre os respondentes dos questionários oriundos do Médio Jequitinhonha, que se enquadraram em algum dos critérios estabelecidos. Desde a elaboração do projeto de pesquisa, buscou-se alcançar o número de 15 entrevistas para esse público, prioritariamente, dentro da faixa etária estabelecida pelo IBGE, e contemplando, proporcionalmente, os gêneros masculino e feminino na amostra.

Para a identificação dos participantes, foram utilizados os seguintes perfis, por ordem de prioridade: *a)* egressos que residem e trabalham no campo com atuação na agricultura familiar ou outra ocupação não agrícola; *b)* egressos que moram em área urbana e trabalham em empresas ou instituições com atividades ligadas ao campo; *c)* egressos acima da faixa etária definida pelo IBGE que atendam a algum dos critérios anteriores; *d)* egressos que residem e/ou trabalham em atividades vinculadas ao território Médio Jequitinhonha.

Considerando o primeiro critério (*a*), foram entrevistados cinco egressos residentes no campo, quatro agricultores familiares camponeses e uma estudante. Depois (*b*), cinco

entrevistados, sendo um empresário na área de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), uma professora de escola do campo, um vendedor de produtos agropecuários, um técnico em agropecuária de uma associação comunitária e um apicultor. Quanto ao terceiro critério (c), foram entrevistados dois egressos: um agricultor familiar camponês, residente no campo e um técnico em agropecuária de uma Secretaria Municipal de Agricultura. Por fim (d), não alcançando o número desejado, foram entrevistados três egressos, dois deles moradores de municípios do Médio Jequitinhonha e o terceiro, residente em Belo Horizonte, mas que presta serviços para uma prefeitura da região. Assim foi composta a lista dos 15 egressos entrevistados.

Com base nessas informações, elaborou-se o seguinte quadro com informações que caracterizam os egressos entrevistados, incluindo informações de formação acadêmica, ocupação e residência no momento da entrevista. A identidade dos participantes foi preservada durante a pesquisa, por isso, o uso do termo “egresso” e “egressa”. A nomenclatura deles considerou a ordem alfabética de seus nomes originais.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (egressos)

Nome	Idade	Formação acadêmica	Ocupação atual	Residência atual	
				Local	Região
Egressa 1	27	Serviço Social	Agente de Combate a Endemias	Cidade	MJ
Egresso 2	29	Direito	Coordenador (área da saúde)	Cidade	BH
Egressa 3	29	-	Agricultora Familiar	Campo	MJ
Egresso 4	34	-	Agricultor Familiar	Campo	MJ
Egresso 5	28	-	Téc. de laboratório de exames	Cidade	MJ
Egresso 6	26	Lic. Geografia (interrompido)	Vendedor / Criador de bovinos	Cidade	MJ
Egresso 7	28	Gestão Ambiental	Agricultor Familiar / Apicultor	Campo	MJ
Egressa 8	27	LEdoC – Ciências Agrárias	Agricultora Familiar	Campo	MJ
Egresso 9	29	LEdoC – Ciênc. da Natureza	Empresário (ATER)	Cidade	MJ
Egresso 10	32	-	Téc. em Agropecuária (Secr. Mun. de Agricultura)	Cidade	MJ
Egresso 11	27	Lic. Geografia	Téc. em Agropecuária (associação comunitária)	Cidade	MJ
Egresso 12	28	-	Agricultor Familiar	Campo	MJ
Egressa 13	29	Lic. Letras	Professora efetiva (rede estadual)	Cidade	MJ
Egresso 14	27	LEdoC – Ciências Agrárias	Vendedor / Apicultor	Cidade	ES
Egressa 15	25	Gestão Ambiental Mestrado em Sustentabilidade (cursando)	Estudante	Campo	MJ

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Todos os egressos entrevistados residiram no campo antes e durante o percurso formativo nas EFAs. Destaca-se que uma egressa é originária de aldeia indígena e outros cinco oriundos de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares entre os anos de 2017 a 2019²⁰.

Após a formação no Ensino Médio, oito egressos entrevistados atuaram como professores das EFAs do Médio Jequitinhonha, portanto, ofertam também à pesquisa um olhar como ex-docentes. No momento das entrevistas, nenhum deles exercia mais a docência nas EFAs. Por outro lado, vários professores entrevistados neste estudo são ex-estudantes.

A maioria dos egressos entrevistados (11 sujeitos) estudou desde o EF-II até o EMT nas EFAs: cinco cursaram os dois níveis de ensino na mesma escola; os outros seis em EFAs diferentes, conforme aborda a tabela seguinte.

Quadro 3 –Tempo de estudos dos participantes em EFAs do Médio Jequitinhonha-MG

Sujeitos	Ensino Fundamental - II	Ensino Médio Técnico	Total de anos em EFA
Egressa 1	2006-2009	2010-2012	7 anos
Egresso 2	-	2009-2011	3 anos
Egressa 3	2006-2009	2010-2012	7 anos
Egresso 4	-	2008-2011 ²¹	3 anos
Egresso 5	2006-2009* ²²	2010-2012	7 anos
Egresso 6	2006-2009*	2010-2012	7 anos
Egresso 7	2005-2008*	2009-2011	7 anos
Egressa 8	2006-2009	2010-2012	7 anos
Egresso 9	-	2009-2011	3 anos
Egresso 10	2003-2006	2007-2012 ²³	7 anos
Egresso 11	2006-2009*	2010-2012	7 anos
Egresso 12	2005-2008	2009-2011	7 anos
Egressa 13	-	2009-2011	3 anos
Egresso 14	2007-2010*	2011-2013	7 anos
Egressa 15	2006-2009*	2010-2012	7 anos
Média de estudos em EFA por egresso			6 anos

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

A seleção dos professores obedeceu aos seguintes critérios: mais tempo de trabalho com a PA e atuação na docência. Quanto aos parceiros, foram convidados representantes de

²⁰ Fonte: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 31 out. 2023.

²¹ O Egresso iniciou o EMT na EFA e evadiu depois de um ano de estudo. Retornou em 2010 e permaneceu até a conclusão do curso.

²² Os asteriscos (*) dessa coluna indicam que o/a egresso/a cursou o EF-II numa EFA diferente daquela onde estudou o EMT.

²³ O egresso iniciou o EMT na EFA e evadiu depois de um ano de estudo. Retornou três anos depois e permaneceu até a conclusão do curso.

organizações sociais indicadas nos questionários preenchidos pelas EFAs em 2021 e também a partir do diálogo com os gestores das escolas. Já os demais sujeitos (coordenadores e presidentes), foi feito o convite àqueles que ocupavam tais funções no momento. Estes sujeitos foram nominados de “Professor/a”, “Parceiro”, “Presidente AEFA”, “Membro AEFA”, numerados em ordem crescente.

Ao todo, 37 sujeitos foram entrevistados no percurso da investigação, sendo: 15 egressos, 11 professores, 3 coordenadores, 4 presidentes das AEFAs, 1 membro da AEFA e 3 representantes de instituições parceiras, totalizando pouco mais de 46 horas de gravação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Contudo, no desenvolvimento do tema, e em função dos prazos e das condições possíveis de execução da pesquisa, a escolha para esta tese foi priorizar o material coletado nas entrevistas com os 15 egressos, de onde surgiram as categoriais principais de estudo.

Outros colaboradores constituíram-se sujeitos da pesquisa e foram também se fazendo importantes para a investigação e alargando o campo de análise. Como afirmou Alves-Mazzotti (1996, p. 59), estudos que se baseiam em pesquisas qualitativas consideram novos aspectos e sujeitos importantes, que emergem na investigação da realidade observada.

Este processo foi construído num contexto de tragédia devido à pandemia de Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)²⁴ e suas variantes, que ceifaram vidas, deixaram outras tantas famílias na dor pelas suas perdas e ainda sequelas a muitos que foram infectados. O início do curso de Doutorado em Educação coincidiu com o início da pandemia, em março de 2020. Suspendeu-se o calendário acadêmico da UFG por cerca de seis meses e, posteriormente, o retorno se deu de forma remota, com aulas síncronas e assíncronas, amparadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) disponíveis, especialmente o *Google Meet*. Nesses tempos, o país passou por tensos momentos de quarentenas, isolamento social, falta de vacina, de remédios e de tratamentos adequados, crise do sistema de saúde, desinformação, crescimento do desemprego, entre outros problemas que assolaram, principalmente, as classes pobres do país.

Assim, foram evidenciadas e acentuadas ainda mais as desigualdades sociais já existentes. Essa realidade pandêmica provocou constantes sintomas de medo, ansiedade e a incerteza da própria vida. Em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública referente à COVID-19.

²⁴ A COVID-19 trata-se de uma infecção respiratória aguda derivada do coronavírus SARS-CoV-2, com alta transmissibilidade, que pode levar a um quadro grave de doença. Levou à morte no Brasil mais de 700 mil pessoas, até junho de 2023. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> e <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

O curso de doutorado em geral foi afetado pela pandemia: a) o curso das disciplinas curriculares no PPGE ocorreu num processo de adaptação e descoberta didático-pedagógica de docentes e discentes do programa em condições nunca vivenciadas anteriormente; b) a pesquisa de campo foi modificada e afetada em função da impossibilidade do trabalho presencial, mediante os protocolos sanitários estabelecidos à época, necessários para a preservação das vidas. O período da coleta de dados de campo (em sua maioria) ocorreu entre final de 2021 e início de 2022 com o uso das TICs. Esse processo pandêmico vivenciado repercutiu na elaboração do produto aqui apresentado (tese), sobretudo na produção escrita nos anos de 2023 e 2024, em que ainda foram sentidas pelo pesquisador sequelas das infecções por COVID-19.

A maioria das entrevistas ocorreu por videochamada através do *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Apenas três ocorreram de forma presencial, respeitando os protocolos sanitários exigidos à época.

Quanto à realização das entrevistas no formato on-line, essa foi uma experiência de aprendizagem no uso das tecnologias. No processo da pesquisa, há alguns *pontos positivos* a considerar: evitou o deslocamento e ganhou economicidade na realização das atividades; favoreceu maior alcance entre pesquisador e entrevistados, considerando que este reside a cerca de 1000 quilômetros do *locus* da investigação; em geral, os participantes mostraram já estar acostumados com essa forma de comunicação em seu cotidiano e não foram observados constrangimentos pelo uso da tecnologia.

Mas também *pontos negativos* foram percebidos: dificuldade na avaliação de expressões corporais durante a entrevista, que poderiam favorecer melhor interpretação das informações fornecidas pelos entrevistados; não foi possível conhecer *in loco* as unidades de produção e/ou empreendimentos dos entrevistados; dificuldades de acesso à internet, principalmente, com os que moram no campo, tendo a maioria de se deslocar para a cidade. A disponibilidade de internet com qualidade adequada é precária nos locais pesquisados, incluindo nas sedes das EFAs; dificuldade de agenda de algumas entrevistas por causa de participantes infectados pela COVID-19.

Durante o processo de coleta de dados, contou-se com apoio dos sujeitos das EFAs participantes e da AMEFA que possibilitaram o acesso a diversos dados. Esta cooperação foi fundamental para a realização da pesquisa em tempos pandêmicos.

Para a investigação do problema apresentado acerca das contribuições das EFAs do Médio Jequitinhonha para os egressos, um diverso referencial teórico embasou o debate, alguns autores são destaques quanto aos seguintes eixos temáticos: a) *Questão Agrária e o*

Vale do Jequitinhonha-MG: Furtado (2007), Martins (1980, 1983, 1988a, 1986, 2013), Moura (1988), Prado Jr. (1987), Ribeiro (1996), Silva (1980), Silva (1999), Stedile (2012), Wanderley (1996); *b) juventudes do campo*: Dayrell (2003, 2007), Castro *et al.* (2009), Weisheimer (2009, 2015, 2019), Leão e Antunes-Rocha (2015), Castro (2016); *c) Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância*: Queiroz (2004), Gimonet (2007), García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), Jesus (2011), Nosella (2012), Telau (2015), Begnami (2019), Granereau (2020), Begnami e Justino (2023); *d) Educação do Campo*: Caldart (2015), Molina (2015a), Arroyo (2020), Santos (2019).

Sobre a estrutura textual, esta pesquisa apresenta-se em quatro capítulos. Entende-se que o trabalho educativo das EFAs, através das mediações didáticas da PA, tem como ponto de partida a realidade de vida de seus estudantes. Nesse sentido, questiona-se: qual o território de vida das EFAs pesquisadas? Então, o Capítulo 1, denominado “Questão agrária e o Vale do Jequitinhonha-MG: exploração e resistência”, surge no intuito de discutir acerca do *locus* do objeto de análise. A primeira parte aborda o espaço agrário brasileiro e seu processo de ocupação, exploração, conflitos e disputas. Em seguida, as consequências desse processo na formação sócio-histórica do Vale do Jequitinhonha, com olhar especial para a sub-região do Médio, até os tempos atuais. Este desvelamento da realidade pode contribuir para subsidiar a implantação e o funcionamento das EFAs na região. Assim, o capítulo analisa o contexto da investigação, onde estão sediadas as escolas, no diálogo com categorias como: questão da terra, expropriação de camponeses, migração sazonal, agricultura familiar camponesa e as resistências.

O Capítulo 2, “Juventude e juventudes do campo”, discute acerca dos sujeitos desta pesquisa, os egressos das EFAs, como parte das juventudes camponesas. Apresenta reflexões centrais que envolvem o tema, ressaltando a diversidade e a complexidade que afetam os jovens, por isso o uso do termo no plural: “juventudes”. Assim, busca apontar questões fundantes na discussão das juventudes do campo como categoria social e política, como as condições juvenis (Dayrell, 2007) e autonomia material (Weisheimer, 2009), temas importantes para a produção da vida e do trabalho neste espaço e na discussão empreendida nesta tese. Na última parte do capítulo, são apresentados dados que contribuem para a compreensão do perfil dos sujeitos protagonistas deste trabalho, os egressos das EFAs de Ensino Médio do Médio Jequitinhonha.

O Capítulo 3 é intitulado “Escola Família Agrícola e Educação do Campo: aproximações e interfaces”. Neste trabalho, a EFA é pensada como uma das práticas da EdoC brasileira. Provavelmente, na empiria, trata-se de uma das mais concretas possibilidades da

EdoC, com uma escola que assegura aos sujeitos educação básica e formação profissional *no e do campo*. Conceitualmente, existem diferenças no campo dos fundamentos teóricos e perspectivas de desenvolvimento do campo e de sociedade. A EdoC conta com um arcabouço teórico mais definido e articulado às teorias críticas da educação e abordagens sócio-históricas, enquanto a PA, originalmente, referenciou-se na Escola Nova, nas abordagens humanistas e ainda hoje continua eclética.

Entende-se que não é possível compreender a EdoC e suas contradições sem recorrer à questão agrária, ocorrendo da mesma forma com a EFA. Por isso, faz sentido pautar a tríade proposta por Caldart (2012): campo, educação e políticas públicas, como direções para a luta coletiva dos povos do campo. É nesse espaço onde se desvelam as raízes da negação do direito à educação aos povos do campo e mais pobres deste país. Portanto, o caminho de reflexão deste capítulo busca pensar a EFA e a EdoC, sem prejuízo para suas construções históricas, como categorias que se retroalimentam e se inspiram na luta dos povos do campo, contribuindo para a ressignificação da PA em seus conceitos e práticas.

Por fim, o Capítulo 4, e último, “A vida de jovens egressos das Escolas Famílias Agrícolas do Médio Jequitinhonha-MG: caminhos e descaminhos”, apresenta os resultados do trabalho de campo desta tese, analisando as trajetórias dos egressos antes, durante e depois do processo educativo da PA na EFA, como egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Médio Jequitinhonha. Nesse sentido, o capítulo evidencia as mudanças na vida dos egressos que vão além da questão escolar e, por isso, permitem problematizar temas como agricultura familiar camponesa, inserção socioprofissional e acadêmica, projeto profissional do jovem, na perspectiva de uma pedagogia apropriada aos sujeitos do campo.

1 QUESTÃO AGRÁRIA E O VALE DO JEQUITINHONHA-MG: EXPLORAÇÃO E RESISTÊNCIA

O debate sobre a questão agrária está na base de construção da Educação do Campo (EdoC) e segue sendo um dos elementos estruturais neste percurso formativo. Esta asserção também se põe à discussão sobre Escola Família Agrícola (EFA) e sua Pedagogia da Alternância (PA), que tem a questão do campesinato como problema de partida tanto no seu surgimento na França, em 1935, como narrou Granereau (2020), assim como no Brasil, conforme Nosella (2012).

No desenvolvimento de uma investigação consistente sobre as contribuições das EFAs para a vida do jovem do campo, primeiramente, faz-se necessário refletir sobre em que campo ele se encontra inserido, como é o processo de ocupação deste espaço, que conflitos, disputas e resistências o envolvem, bem como que sujeitos têm protagonizado sua história.

Atualmente, no Território²⁵ Médio Jequitinhonha estão sediadas as EFAs mais antigas do estado de Minas Gerais (MG) em atividade. Sendo assim, este capítulo questiona por qual razão estas escolas se desenvolveram e se expandiram nesse território. Esta não é a principal investigação desta tese, mas colabora para sua compreensão. A pesquisa empreendida foi realizada na região Nordeste de Minas e intitulada Vale do Jequitinhonha, com recorte para o Médio Jequitinhonha.

O capítulo se inicia com uma reflexão acerca da formação do espaço agrário brasileiro e, posteriormente, suas implicações na formação sócio-histórica do Vale do Jequitinhonha, abrangendo desde o processo de colonização até a compreensão da situação atual desse

²⁵ Milton Santos (2000) afirma que o território é mais do que a reunião de sistemas da natureza e das criações materiais do homem, visto que abrange a terra e as pessoas que nele pisam a partir de uma relação de pertencimento e identidade. Nas palavras do autor, “O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”. Falar em território diz respeito ao “território usado” pela comunidade. Esta relação da pessoa com o chão onde se pisa pode se tornar profunda e se fortalecer gradualmente, onde “Um faz o outro”. A relação acontece assim: “[...] primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... a idéia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional [...]” (Santos, 2000, p. 96-97). Em suma, o território se compreende na totalidade das relações materiais e imateriais por muitas vezes com laços solidários e outras com a marca do conflito. Para Fernandes (2008), o território pode ser definido de diversas formas porque depende dos sujeitos e da forma que o veem. Fernandes (2014, p. 41) apontou a existência de uma tipologia de território com base em três conceitos: o *primeiro* é o “espaço de governança”, que tem o Estado como base fundamental. Para o *segundo* tipo, a referência é a propriedade, formada através das relações de poder. Já o *terceiro* tipo de território diz respeito ao espaço das relações diante dos conflitos emergentes. Fernandes (2014) ainda considera dois pressupostos fundamentais para o território: o conceito de totalidade em que se considera o aspecto multidimensional presente no território; e a terra como o alicerce do território impregnada pelas relações e disputas de poder. Nesse bojo, faz-se necessário discutir acerca do espaço e de forma indissociável conceitos de relações, classes e o próprio território. Entende-se que, quando se destrói uma determinada classe, tem-se como consequência também o fim do seu território.

espaço geográfico. Dessa forma, constroem-se os fundamentos para desvelar o contexto histórico da construção da Educação Rural e, mais recente, da Educação do Campo.

Como tal, este capítulo traz uma análise do contexto da pesquisa, do território onde estão sediadas as unidades de análise, as EFAs. A reflexão pretendida aqui trata do diálogo da região do Jequitinhonha com categorias como a questão da terra, a expropriação de camponeses, a migração, a agricultura familiar camponesa²⁶ e os movimentos de resistência. Estas problemáticas são fundantes para a compreensão do processo sócio-histórico de implantação e funcionamento das EFAs nessa região.

Para tanto, a reflexão parte da questão agrária, compreendendo que é a terra que dá a base ao território onde se reproduzem a vida e o trabalho, que, conforme Martins (1983), garante a sobrevivência e não apenas a mercadoria. A questão da terra parece ter sido decisiva para o povoamento do Vale do Jequitinhonha, principalmente a partir do século XVIII.

1.1 A formação do espaço agrário brasileiro: invasão, ocupação e exploração

Para um diálogo sobre o universo agrário brasileiro, é preciso um olhar histórico para o movimento de colonização do país e suas implicações acerca da questão agrária. Trazer este tema, já problematizado por autores clássicos brasileiros, fortalece a tese que trata da Educação em Alternância da juventude do campo, por considerar que a gênese dos problemas educacionais dos tempos atuais estão na construção histórica da sociedade brasileira. Entretanto, é preciso entender as particularidades desta sociedade, que, no seu processo colonizatório, colonizou também o saber.

Segundo Frigotto (2020), a colonização e a escravidão são duas grandes marcas que

²⁶ Cabe ressaltar que o uso da categoria Agricultura Familiar, nesta tese, tem como base a Lei 11.326/2006, que estabeleceu as diretrizes acerca da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. A lei estabeleceu como sujeitos beneficiários os silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, povos indígenas, integrantes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais, desde que praticassem atividades no espaço rural, que não tivessem área maior que quatro módulos fiscais e que utilizassem mão de obra familiar própria e com gestão da família, dentre outros critérios (Brasil, 2006b). Segundo Wanderley (2009, p. 40), o conceito de campesinato tem sido aprimorado, entendido como um modo social de organizar a produção e tendo como base a unidade produtiva administrada pela família. Para a autora, a agricultura familiar não se trata “[...] de uma nova classe social ou um novo segmento de agricultores, gerados pelo Estado ou pelo mercado, em substituição aos camponeses [...]”. Em certo modo, pode ser considerada como conceito equivalente, que tem a família como centralidade. Para se referir a estes sujeitos, será usado, neste trabalho, o termo “Agricultura Familiar Camponesa” com base em Petersen (2013a, b) ao se referir aos agricultores familiares da região do Médio Jequitinhonha, em especial aos sujeitos das EFAs deste território, por se tratar de escolas que atendem prioritariamente este público. Entende-se que esta categoria se aproxima do modo de vida desses sujeitos que ainda buscam produzir parte de sua alimentação de forma diversificada e em suas unidades produtivas, aproximando-se do modo de produção agroecológica, inclusive com práticas de manejo ensinadas pelas EFAs. Ao mesmo tempo, esses sujeitos lutam por políticas públicas de apoio com base nos trâmites da referida lei.

repercutem profundamente na medula dos problemas educacionais brasileiros na atualidade.

Primeiro, nós fomos colônia de quatro nações, da Holanda, da Inglaterra, da França, ainda que em tempos curtos e em espaços específicos. E, finalmente, nós fomos colônia de Portugal. E o que é colônia? O colono é aquele que cultiva a terra do outro e colonizado é aquele que cultua as ideias, os valores, os deuses do colonizador. E, portanto, nós temos uma marca em nossa sociedade de colonizadores, da classe dominante que, como eu disse, se espraia em todos os espaços da sociedade, não há um que se salva. [...] 400 anos de escravidão onde as elites dominantes desse país, os governantes desse país, os intelectuais, inclusive, como José de Alencar, entendiam a escravidão como algo natural e, portanto, o escravo era entendido como um animal que falava e era vendido como boi, como um animal (Frigotto, 2020)²⁷.

Estas duas heranças, imersas numa memória sempre tão amordaçada, construíram um país moderno e capitalista, mas para poucos, como será tratado ao longo deste capítulo.

Desde as origens da sociedade aos anos de 1500 d.C., foi registrado pela história que os habitantes do território brasileiro viviam de forma coletiva em “[...] agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura” (Stedile, 2012, p. 20), com um modo de vida típico da “propriedade tribal”. A propriedade tribal foi descrita por Marx e Engels (2007) como a primeira fase da forma de propriedade. Como afirmado acima por Stedile (2012), o povo se alimentava da pesca, caça, criação do gado e agricultura. Nessa fase, a divisão social do trabalho era, “[...] ainda, bem pouco desenvolvida e se limita a uma maior extensão da divisão natural do trabalho que já existia na família” (Marx; Engels, 2007, p. 90). A natureza fornecia os alimentos de forma natural e generosa para sanar as necessidades básicas e isso fez com que a agricultura se desenvolvesse pouco. Apenas o conhecimento e o domínio de alguns produtos agrícolas foram sendo conquistados, tais como tabaco, abacaxi, mandioca, banana, amendoim, além de várias frutas silvestres também cultivadas (Stedile, 2012, p. 20).

Para efeito do estudo da questão agrária nesse período, sabe-se que esses povos viviam no modo de produção do comunismo primitivo. Organizavam-se em agrupamentos sociais de 100 a 500 famílias, unidos por algum laço de parentesco, de unidade idiomática, étnica ou cultural. Não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. Todos os bens da natureza existentes no território – terra, águas, rios, fauna, flora – eram, todos, de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo. E quando os bens da natureza se tornavam escassos em determinadas regiões, os grupos se deslocavam para outros locais, o que

²⁷ Fala proferida por Frigotto em *live* promovida pela TV FONEC, no dia 23 de abril de 2020, com o tema: “Os grandes desafios da educação no contexto atual”. Disponível em: <https://www.youtube.com/@TVFONEC>. Acesso em: 29 abr. 2024.

caracterizava a sua condição de vida nômade (Stedile, 2012, p. 20-21).

Com a expansão marítima e mercantil na Europa e a invasão portuguesa ao Brasil em 1500, interrompeu-se, abruptamente, o desenvolvimento típico dos povos originários. Sustentado pelo emergente capitalismo mercantil e por tratados como o de Tordesilhas, de 1494, assinados pouco antes, permitiu-se que “[...] aqueles que nunca haviam pisado no Brasil pudessem ser donos da terra” (Moreira; Resende, 2005, p. 25). Esses europeus passaram a dominar o território com o uso de sua soberania econômica e militar, estabelecendo os propósitos da Coroa Portuguesa. Conforme registros históricos, a cooptação e a repreensão foram as duas principais estratégias utilizadas para o domínio dos povos originários (Stedile, 2012), submetendo-os ao seu modo de viver e produzir. Os povos indígenas foram capturados, escravizados e domesticados ao modo europeu. Logo depois, recorreu-se à importação de trabalhadores da África para suprir qualitativa e quantitativamente a mão de obra existente, na condição única de escravizados. Os portugueses eram os chefes deste lucrativo negócio (Prado Jr, 1987).

Com o apoderamento do território brasileiro pelos europeus, a produção foi organizada a partir da posse das riquezas naturais encontradas na colônia amparada no capitalismo comercial típico daquele tempo histórico que dominava o continente europeu. Inicialmente, o ouro era a principal atração, seguido da transformação de outros minérios da natureza como prata e ferro. Contudo, eles perceberam que o grande tesouro do território brasileiro eram as terras férteis e o cultivo de produtos tropicais. Daí surgiu “[...] a exploração comercial da cana de açúcar, do algodão, do gado bovino, do café, da pimenta-do-reino”, como também do tabaco, cacau, plantas nativas da terra brasileira produzidas em larga escala destinadas ao mercado da Europa (Stedile, 2012, p. 22).

Com a finalidade de extração das riquezas brasileiras para a Europa, os portugueses estruturaram as atividades produtivas nas terras brasileiras. Segundo Costa (1999, p. 173), eles organizaram o processo “[...] como uma empresa comercial resultante de uma aliança entre a burguesia mercantil, a Coroa e a nobreza. Essa aliança refletiu-se numa política de terras que incorporou concepções rurais tanto feudais como mercantis”. Desde a expropriação do pau-brasil, cana de açúcar, dentre outros, como já citado, essa estratégia se encontra ainda na atualidade nas monoculturas de eucalipto, soja, agricultura do agronegócio, atividades que ainda visam à exportação.

A forma adotada para a organização da produção ficou conhecida, segundo Stedile (2012, p. 23), como *plantation*, um vocábulo da língua inglesa, aportuguesado, que diz

respeito à “[...] forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana de açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão de obra escrava”. Nesse sistema, os europeus usaram o que havia de técnicas mais avançadas à época, apesar do uso da força de trabalho escrava. A estes, os trabalhadores feitos escravos, havia a produção de subsistência com o objetivo de baratear a sua existência.

Segundo Germani (2006), com a estruturação e o desenvolvimento da economia na colônia, duas áreas produtivas foram estruturadas: a produção colonial para exportação, tendo o açúcar como carro-chefe e uma produção de subsistência com alimentos destinados à comunidade local. É bem verdade que o primeiro setor produtivo era prioridade, pois o objetivo principal era com produção em larga escala e com uma organização cuidadosa e específica. O restante era secundário e subordinado ao modelo agroexportador.

Sobre a propriedade da terra, a Coroa Portuguesa concentrou em sua posse o domínio exclusivo de todo o território, sem propriedade privada. Por outro lado, para instituir a agroexportação, os capitalistas da colônia foram estimulados ao investimento em mercadorias para exportação. Com isso, foi feita a “concessão de uso” da propriedade, assegurando o direito hereditário. Em essência, a terra ainda não era mercadoria, não podia ser vendida. O critério para a seleção desses investidores ao uso das terras era “[...] a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu” (Stedile, 2012, p. 24).

Ao fim do século XVIII, constatava-se o declínio da economia do ouro no Brasil. Segundo Furtado (2007), a exportação desse minério teve um êxito crescente na primeira parte desse século e chegou ao auge nos anos 1760. Havia uma pressão da Inglaterra pelo fim da mão de obra escrava no Brasil na perspectiva de que a substituísse pelo trabalho assalariado. O país inglês já estava vivendo plenamente a Revolução Industrial e necessitava “[...] de mercados cada vez mais amplos para as manufaturas em processo de rápida mecanização [...]” (Furtado, 2007, p. 67-68).

A Coroa promulgou, em 1850, a Lei nº 601, a primeira lei de terras do Brasil. Este marco legal proporcionou “[...] fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço” (Stedile, 2012, p. 24-25). Essa lei criou normas para o acesso da terra como propriedade privada. Em tese, qualquer brasileiro poderia tornar-se um proprietário de terras, desde que pagasse uma determinada quantia à Coroa e assim poderia transformar o uso concessionário da terra numa

propriedade privada, com direito ao mercado: comprar e vender.

A partir da mercantilização da terra, inaugura-se no Brasil o conceito de propriedade privada. Com vários decretos, grileiros ocupantes de terras devolutas acumularam fortuna e privilégios, sendo dessa forma que despontaram, consecutivamente, coronéis, latifundiários e empresários do agronegócio, que promoveram, ao longo da história, uma escalada de “[...] violência no campo, ceifando vidas humanas, destruindo os biomas, concentrando renda, aumentando seus lucros e o tamanho de suas propriedades” (Moreira, 2017, p. 62-63).

Mas essa ação também tinha um outro objetivo, evitar que os ex-escravizados, povos indígenas, africanos e descendentes, pudessem ter posse de terras no território brasileiro, tornar-se proprietários de terra, camponeses, já que não possuíam bens e recursos (Anjos, 2015). Desse modo, continuariam dependentes dos fazendeiros como trabalhadores assalariados. Esta lei, portanto, regulamentou e consolidou o latifúndio no país, dando base a uma organização injusta no que concerne à distribuição de terras no Brasil (Stedile, 2012), inviabilizou “[...] o acesso a este meio de produção à população despossuída de renda, dinheiro ou riqueza” (Pietrafesa, 2020, p. 155) e aprisionou este bem da natureza aos já proprietários (Moreira; Resende, 2005).

Portanto,

Se para o trabalhador livre, para o mestiço, esta lei significou o “cativeiro” da terra, para o capital significou sua liberdade. A terra já não estava livre para ser ocupada, como no regime anterior, mas livre para ser transformada em mercadoria e ser adquirida pelos que tivessem condições para isso; por fim, estava “livre” para gerar a renda capitalista da terra. As outras formas de aquisição se transformaram, com a aplicação desta Lei, em atos ilegais (Germani, 2006, p. 135).

Desde a gênese do processo colonizatório, a organização econômica do Brasil teve a escravidão como sustento da economia mercantil (Prado Jr, 1987). Este regime de trabalho vinha em declínio desde o fim do Império Romano, mas, quase aniquilado nos séculos XV e XVI, foi a estratégia implementada no Brasil “[...] como uma forma de relação adaptada ao novo modo de produção capitalista” (Germani, 2006, p. 127).

A escravidão consistiu numa alternativa para a subsistência dos colonos na terra invadida. Sem isso, não poderiam se sustentar. “A captura e o comércio do indígena vieram constituir, assim, a primeira atividade econômica estável dos grupos de população não dedicados à indústria açucareira” (Furtado, 2007, p. 76). É essa estrutura econômica que tinha como base principal o trabalho dos escravos por vários séculos, desde a implantação da colônia, até a expansão e sua decadência.

A população brasileira originária foi severamente diminuída, objeto de um genocídio pelo modelo de agricultura de exportação implementado no período colonial. A partir de dados estatísticos elaborados por Ribeiro (1995), nota-se que, em 1500, havia cerca de 5 milhões de pessoas, todas indígenas. Milhões de escravos foram trazidos do continente africano, e após 300 anos de exploração, no início do século XIX, contabilizou-se quase o mesmo número de 5 milhões de pessoas, incluindo brancos, escravos, índios integrados e isolados. Ou seja, “[...] a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas, que se deu através da guerra de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os achacaram” (Ribeiro, 1995, p. 144). Além disso, cabe registrar o genocídio de trabalhadores escravizados oriundos da África, que alimentavam “[...] com suor e vida a ganância e opulência da nobreza Lusitana” (Moreira; Resende, 2005, p. 25).

No estado de Minas Gerais, por exemplo, houve uma redução drástica dos povos originários. Habitavam-no mais de cem povos indígenas, porém, dados mais recentes apontaram a existência de apenas doze povos, com cerca de 11 mil indígenas, espalhados em 17 regiões. Foram encontrados os “[...] Xacriabá, Aranã, Maxacali, Xucuru-cariri, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Puris, Pankararu, Krenak, Mukurin, Catu-Awá-Arachá e Kaxixó [...]”, formando a população indígena de Minas Gerais que resiste e luta pela demarcação integral de seus territórios (Moreira, 2017, p. 60). Conforme informações do Censo Demográfico de 2022 divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram contabilizadas 36.699 pessoas indígenas residentes em Minas Gerais, o equivalente a 2,16% da população indígena do Brasil (1.693.535 pessoas) e 0,83% da população geral (203.080.756)²⁸.

Como bem observou Ribeiro (1995), a sociedade é também produto histórico de séculos de genocídio e maus-tratos, em que marcas indelévels estão na base da estrutura social vigente.

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista

²⁸ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/10101/0>. Acesso em: 28 fev. 2024.

(Ribeiro, 1995, p. 120).

Segundo Stedile (2012, p. 25), considerando a região “[...] do hemisfério ocidental, o Brasil foi a última nação a abolir a escravidão [...]”. Assim, um dos motivos principais para esta tardia decisão foi a resistência dos fazendeiros face ao direito que gozavam sobre os escravizados. Houve longos debates para decidir se o Estado deveria reembolsar (ou não) os donos de escravo pela sua alforria. Por outro lado, foram importantes a luta e a resistência dos quilombos e sua convergência de forças para pressionar pela abolição, “[...] uma das mais tardias ações do Colonialismo no mundo – a libertação dos escravos com a Lei Áurea de 1888 [...]” (Moreira; Resende, 2005, p. 25).

A abolição deste sistema escravocrata, em 1888, trata de uma realocação da posse dentro do sistema social, o que “[...] não constitui *per se* nem destruição nem criação de riqueza”. Portanto, a propriedade da força de trabalho, repassada do senhor dos escravos para os sujeitos, “[...] deixa de ser um *ativo* que figura numa contabilidade para constituir-se em simples virtualidade” (Furtado, 2007, p. 199). Sendo assim, quase quarenta anos após a Lei de Terras, a população escrava do Brasil ganhou o “indulto” de sua condição de escravizado e viu assim a escravidão ser algo do passado. Não mesmo. A população escrava, possuidora da força de trabalho físico (mercadoria vendida para o processo produtivo), conquistou a condição de trabalhador livre, após muitos conflitos com a Coroa Portuguesa. Não houve tempo para perceberem que, sem a posse dos meios de produção necessários à sobrevivência, não haveria liberdade (Pietrafesa, 2016, 2020).

A partir da abolição do trabalho escravo pela referida lei, e os ex-escravos impedidos de serem camponeses, registra-se um êxodo do trabalho na agricultura de, aproximadamente, dois milhões de ex-escravos que abandonaram as senzalas e se encaminharam para as cidades, na esperança de vender sua força de trabalho como homens livres (Stedile, 2012). O êxodo, nessas condições, contribuiu para uma situação de “extrema marginalização social”, com o desenvolvimento de bolsões de pobreza sem o crivo de políticas públicas. Contribuiu para “[...] precarizar as relações de trabalho, com fortes tendências ao desemprego e a sujeição a atividades degradantes” (Pietrafesa, 2020, p. 156). Esse processo de “periferização” ou mesmo “favelização” estender-se-ia pelo século XIX, aprofundando cada vez mais o êxodo rural e colocando o camponês como secundário num sistema social que viveria cada dia mais envolto à centralidade da cidade, da metrópole. Tudo que foge disso é considerado arcaico, atrasado (Silva, 2012).

Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossarem de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (Stedile, 2012, p. 26).

Como trabalhador agora livre, o negro foi submetido a novos meios de exploração, permitindo-lhe integrar-se à sociedade agora “[...] na condição de um subproletariado compelido ao exercício de seu antigo papel, que continuava sendo principalmente o de animal de serviço” (Ribeiro, 1995, p. 232). A abolição deu ao negro a “liberdade”, mas, com a terra monopolizada, sem recursos, não tinha para onde ir, permanecendo à margem da sociedade.

Uma das saídas foi a sua submissão ao seu ex-senhor ou a outros proprietários de terra.

A liberdade, todavia, se reduziria à assunção desse escravo à posição de parceiro: receberia um trato de terra para lavar, a fim de produzir a comida escassa que, agora, ninguém lhe dava, com a obrigação de fazer os mesmos serviços de outrora, mediante um pagamento que lhe permitia comprar o sal, os panos e as pouquíssimas outras coisas indispensáveis para cobrir a nudez e satisfazer às necessidades elementares de sua vida frugal (Ribeiro, 1995, p. 299).

A relação de parceria consistiu então numa oportunidade de sobrevivência para os ex-escravizados, já que, nos conflitos com os senhores, passaram à condição de “livres”, mas sem os meios de produção. Sobre a relação de parceria, Candido (2010, p. 123) definiu-a como uma sociedade feita entre duas partes: alguém que oferecia a terra e em contrapartida detinha direitos sobre uma quantia da produção obtida pela outra parte. A partir de pesquisa realizada entre 1947 e 1954, no interior de São Paulo, o autor apontou uma ampla variedade de parcerias e constatou que variavam os acordos entre as partes acerca do percentual da produção obtida e das condições de trabalho. Um dos tipos de parceiro era denominado de meeiro, quando o proprietário fornecia “[...] terra roçada, queimada, arada e semente [...], cabendo ao parceiro limpar a terra, plantar, cuidar da colheita e, por fim, a repartição dos produtos em duas fatias iguais, 50% para cada”. Juridicamente, poderia haver um contrato de parceria firmado, mas, na prática, as garantias legais favoreciam apenas aos proprietários, sendo negligenciadas aos parceiros.

Há séculos, os proprietários de terras mantiveram o domínio agrário cobrando quantias indevidas através da parceria, arrendamento, a meia, dentre outros modos. Com o crescimento econômico do Brasil, a forma das trocas evoluiu para chegar à combinação de arrendamento:

“[...] terra em troca de renda em trabalho (como é o caso do cambão no Nordeste), em espécie (como é o caso da parceria em todas as regiões do país) e em dinheiro (como é o caso particularmente do arrendamento de terras no sul e no sudeste)”. Essas formas de troca funcionavam com base em um “código de honra”, que regulava as relações. Não se tratava de “[...] troca de coisa por coisa [...]. Era troca de tudo por tudo. Envolvia, por isso, desde as relações materiais [...] até a recíproca lealdade, até a trama religiosa e do compadrio” (Martins, 1983, p. 36-37).

A abolição da escravidão brasileira foi a razão principal para o declínio do Império e, posteriormente, para a instalação da República, porém, as classes hegemônicas refizeram seu modo de contratação da mão de obra, substituíram a força de trabalho escrava por imigrantes trazidos do continente europeu a preço baixo (Ribeiro, 1995), camponeses pobres excluídos pelo capitalismo industrial com a promessa de uma vida melhor no Brasil. Mais de um milhão e seiscentos mil imigrantes vieram para o país, entre 1875 e 1914, a partir de uma parceria entre o Estado e os fazendeiros. Este novo regime foi chamado de colonato²⁹. A migração dos europeus foi interrompida em 1914 com o início da Primeira Guerra Mundial e a interrupção do transporte de navios dos migrantes (Stedile, 2012).

A concentração da propriedade fundiária foi o fator preponderante para a demanda de força de trabalho. Aliás, o processo de povoamento do país sempre foi orientado substancialmente para atender ao critério de força de trabalho para a grande lavoura do país (Prado Jr, 1987).

Segundo Stedile (2012), é nesse momento de crise que nasce o campesinato brasileiro. Até aqui, os trabalhadores eram negros vindos da África e/ou indígenas sequestrados em suas comunidades originárias ou camponeses pobres migrantes da Europa. Para o autor, a formação do campesinato brasileiro passa por duas questões. A primeira trata de mais de um milhão e seiscentos mil camponeses europeus trazidos para morar e laborar na agricultura nas regiões Sul e Sudeste, entre 1875 e 1914, como já mencionado. A segunda questão se originou da mistura de povos que foram se constituindo durante cerca de quatro séculos de colonização, miscigenação esta composta de “[...] brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes” (Stedile, 2012, p. 28-29).

²⁹ O regime de colonato eram relações entre fazendeiros e colonos (imigrantes europeus) que ocorreram na produção de café. Aos colonos era dado o plantio de café para cuidado, já formado anteriormente por escravos. Incluía também a residência para a morada e uma área em torno de dois hectares para usufruto da família e cultivo da sua subsistência com produção agrícola e criação de pequenos animais. Sobre o cafezal, a família era responsável pelo manejo de um determinado número de pés de café e recebia uma recompensa pelo trabalho em forma de produto (café) ao fim da colheita. O imigrante vendia a produção a ele destinada como quisesse: junto com a produção do patrão ou à parte. Ao colonato, “[...] sujeitaram-se milhares de famílias migrantes, em especial da Itália e da Espanha” (Stedile, 2012, p. 28).

Após 1888, pequenas indústrias ganharam espaço no país na confecção de produtos como chapéu, derivados da tecelagem, dentre outros. Esta ação serviu para dar movimento às cidades que naquele momento eram meros centros administrativos e não confeccionavam produtos. Conforme Silva (1981), mesmo insignificante do ponto de vista econômico, este é um início de industrialização no Brasil e um passo importante para a produção de mercadorias fora das grandes propriedades agrícolas, principalmente, fora das fazendas cafeeiras. Era também uma oportunidade para os pequenos agricultores na produção de insumos “[...] para as indústrias crescentes (como, por exemplo, o algodão, o tabaco etc.), uma vez que o latifúndio continua a monopolizar a produção destinada à exportação – o café” (Silva, 1981, p. 11).

Segundo Furtado (2007, p. 329), o processo industrial brasileiro se iniciou de forma simultânea em muitas regiões do país com destaque para a região nordestina. Na região Nordeste, “[...] se instalaram, após a reforma tarifária de 1844, as primeiras manufaturas têxteis modernas e ainda em 1910 o número de operários têxteis dessa região se assemelhava ao de São Paulo”. Contudo, após essa fase inicial, a industrialização tendeu-se a concentrar numa só região, em São Paulo. Dados elencados pelo autor apontaram o aumento do número de operários da indústria no estado de São Paulo, de 29,1% em 1920 para 38,6% em 1950; enquanto que na região Nordeste houve uma redução de 27% em 1920 para 17% em 1950.

O início da década de 1930 marca uma outra fase brasileira no processo histórico e econômico na questão agrária. Trata-se de um período em que a industrialização ganhou força no Brasil com o impulso do Governo de Getúlio Vargas. A política de industrialização atraiu as pessoas do campo em busca da melhoria das condições materiais de vida e um dos efeitos foi que a maioria delas foi parar nas favelas e periferias urbanas. Para Furtado (2007, p. 333), “[...] a industrialização vem sempre acompanhada de rápida urbanização [...]”. O país, essencialmente agrícola durante séculos, passou por processo intenso de urbanização, que, conforme Santos (1993, p. 10), também revelou uma gradual relação com a pobreza “[...] cujo *locus* passa a ser, cada vez mais, a cidade, sobretudo a grande cidade. O campo brasileiro moderno repele os pobres, e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos”.

Vivia-se um período de crise da exportação da produção da agricultura, uma instabilidade tanto política quanto institucional no Brasil. As mudanças na tabela de preço do café provocaram várias crises no início dos anos 1900. Como destaque, a crise mundial de 1929 envolveu a produção e comercialização do café, cujos efeitos tiveram como ápice o ano de 1932. Os anos seguintes, até 1955, caracterizaram uma nova etapa para a economia do

país. Período este em que “[...] o setor industrial vai-se consolidando paulatinamente e o centro das atividades econômicas começa vagarosamente a se deslocar do setor cafeeiro - exportador”. O país, aos poucos, foi deixando de ser um país altamente agrícola e cedendo espaço para a industrialização. Dessa forma, a acumulação capitalista vai sendo assumida pela indústria e, para além da exportação, a atenção é voltada para o mercado interno (Silva, 1981, p. 11).

Cria-se, em consequência, uma situação praticamente nova [...], que era a preponderância do setor ligado ao mercado interno no processo de formação de capital. A precária situação da economia cafeeira, que vivia em regime de destruição de um terço do que produzia com um baixo nível de rentabilidade, afugentava desse setor os capitais que nele ainda se formavam. [...] As atividades ligadas ao mercado interno não somente cresciam impulsionadas por seus maiores lucros, mas ainda recebiam novo impulso ao atrair capitais que se formavam ou desinvestiam no setor de exportação (Furtado, 2007, p. 277-278).

Enquanto os capitalistas avançavam e concentravam cada vez mais terras e recursos, também se multiplicavam as pequenas propriedades familiares (Stedile, 2012). Esta concentração histórica da terra brasileira não diz respeito apenas ao domínio de terras sem ocupação, tratando-se de uma concentração nas mãos de poucas pessoas, onde, normalmente, estão a maior parte da sociedade camponesa do Brasil. Trata-se da concentração da terra, da propriedade e do controle dos recursos que asseguravam a fonte de sobrevivência dos camponeses (Prado Jr, 1987). Essa realidade chega à década de 1960 com uma agricultura capitalista e com o uso de tecnologias modernas para a produção ao passo que os camponeses se encontravam submissos à conveniência do capital industrial (Stedile, 2012).

Após a Segunda Guerra Mundial, construiu-se um debate político e teórico que fortaleceu e favoreceu uma reforma agrária no Brasil. Mas a resposta contrária elaborou a narrativa do desenvolvimento do país a partir da modernização agrícola. Esta versão acabou por prevalecer mesmo após o regime militar (Delgado, 2010).

Uma análise das políticas de desenvolvimento do meio rural desde a segunda metade do século XX desvela como foi favorecida a classe proprietária do latifúndio, com destaque para o tratamento recebido durante a Ditadura Militar desde 1964. Esse regime frustrou a oportunidade que o país tinha de realizar uma reforma agrária e, por outro lado, deu largada ao apoio à hegemonia agrária, facilitando ainda mais a expansão dos territórios e a modernização das tecnologias existentes. Historicamente, o Estado foi um grande incentivador do agronegócio, de uma agricultura capitalista voltada para o lucro e em grande escala (Carter, 2010).

Para Silva (1993), o processo de industrialização agrícola no Brasil acontece após 1965, subsidiado pelo Governo Militar. O desenvolvimento agroindustrial teve como base três elementos integrados: “[...] as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura (moderna) propriamente dita e as agroindústrias processadoras [...]”, com forte apoio de políticas públicas (Silva, 1993, p. 2).

Este movimento é consequência da chamada modernização conservadora³⁰, que permeou a agropecuária do Brasil sob a tutela da ditadura pós-1964, “[...] resultando na adaptação da agropecuária à lógica da revolução verde”, conforme Alentejano (2011, p. 74). Além da denominação “modernização conservadora”, outros adjetivos também foram dados, como “Modernização dolorosa”, “Modernização Selvagem”, entre outros (Alves, 1991, p. 1). Esses termos referem-se ao processo de modernização agrícola que se inicia nos anos de 1960 à década de 1980, dispondo do uso da “[...] mecanização, uso de tecnologia, elevação de renda e de produção, mercados seletivos e, recentemente, a globalização” (Pietrafesa, 2002, p. 18).

O modelo de desenvolvimento agrícola, o qual estamos chamando de modernização conservadora, é parte do modelo de desenvolvimento do capitalismo que se implanta no Brasil após golpe militar de 1964. Como qualquer modelo, ele é o resultado da luta entre distintas concepções de desenvolvimento da economia brasileira que se defrontaram, no Brasil, no início da década de 60 (Alves, 1991, p. 4).

Afetados diretamente por este processo modernizatório da agricultura, os camponeses não foram convocados, não participaram do projeto e sequer foram ouvidos. Argumentava-se que estes eram arcaicos e hostis à ideia do sonhado progresso. Dessa forma, também os agricultores capitalistas não deveriam assumir o projeto, já que “As credenciais, no entanto, eram políticas e não necessariamente econômicas e técnicas” (Wanderley, 2003, p. 57).

Ou seja, as dificuldades encontradas para uma reforma agrária brasileira tem relação próxima com a herança autoritária deste país. O modelo de agronegócio e de empoderamento dos grandes latifúndios foi financiado e promovido pela Ditadura. Porém, após o processo de redemocratização, não houve grandes mudanças na atuação do Estado sempre inerte e conservador a essa causa, mesmo com a implantação do regime democrático, de aprovação de leis mais promissoras e de reivindicações populares pela terra mais articuladas (Carter, 2010).

A concentração da terra no Brasil continua infame. As classes hegemônicas do país propagam a reforma agrária como uma iniciativa comunista e utilizam também essa pecha para continuar com a monopolização da posse. Aliadas a isso, fortalecem a perspectiva

³⁰ Para aprofundamento do tema “modernização conservadora”, ver Alves (1991), Silva (1980) e Vaz (1992).

neoliberal do capitalismo agrário, robustecido, historicamente, com o apoio estatal às agroexportações.

A crise da dívida externa, que se deflagrou em 1982, deu maior poder e relevância econômica aos fazendeiros e empresários agrícolas. Sob o “ajuste constrangido” do Brasil à nova economia global, as agroexportações passaram a ser a principal fonte de receita para pagar os credores estrangeiros. As perspectivas atuais para a implementação de uma reforma agrária substancial foram enfraquecidas [...] pelo modelo econômico neoliberal adotado na década de 1990. Essa situação é reforçada pela débil execução das leis de reforma agrária por parte do Estado brasileiro e suas escassas tentativas de efetivar as disposições tributárias que afetam as grandes propriedades rurais (Carter, 2010, p. 72).

O processo de modernização conservadora, próprio dos anos 1980, buscou reforçar cada vez mais o rural como um lugar de atraso e que precisava ser superado. Esta ideia, que se traduz na veneração da cultura urbana³¹, buscou desqualificar o campo como um lugar de riquezas e de vida. Nesse sentido, o esvaziamento do campo assolado pelo êxodo rural era tratado como algo natural no processo de urbanização do país, um fenômeno que, além de expulsar o camponês de seu lugar, buscava “desruralizá-lo”, um processo violento e precário (Silva, 2012).

No que concerne à questão agrária, a década de 1980 é de fato uma etapa de transição e contradições com o fim da Ditadura Militar e o revigoramento de forças sociais reclusas e subordinadas ao autoritarismo há mais de vinte anos. O debate em torno da reforma agrária foi retomado de forma institucional através do Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985. Tais eventos, em especial, o início de um novo ciclo, uma nova Constituição Federal (1988), foram contrapostos à política econômica neoliberal dos anos 1990, que, por diversos caminhos, dificultou que o Estado cumprisse seu dever: “[...] cumprir os direitos sociais agrários inscritos na Constituição, que prescreve a função social da propriedade fundiária” (Delgado, 2010, p. 81).

A realidade mostra, de forma contraditória, que o campo também é um local onde se pode produzir a vida na “[...] perspectiva da efetivação de novos direitos territoriais e sociais que envolvem uma diversidade de atores [...]”. Dentre estes, podem ser citados os “[...] sem-terra, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais, atingidos por barragens [...]”, além de outros que compõem o campesinato brasileiro (Silva, 2012, p. 96).

Com a redemocratização do país e abertura política, uma mobilização de movimentos sociais ganhou espaço no país. Entre estes se destacam o surgimento do Movimento dos

³¹ Sobre a hegemonia da cultura urbana, sugere-se a leitura de Adorno (2002) sob o crivo da “indústria cultural” e seu processo de mercantilização.

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a reorganização e o fortalecimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (Delgado, 2010), pastorais da Igreja Católica, além de diversas organizações que apoiam a reforma agrária no Brasil, como também as EFAs, que são objeto de análise neste trabalho. O contexto de resistência e a participação social dos sujeitos do campo no Vale do Jequitinhonha serão evidenciados neste capítulo, no item 1.2.1.3.

Conforme advertiu Delgado (2010, p. 81-82), a contemporaneidade da questão agrária vem da hegemonia do agronegócio perante o paradigma agrário do Brasil:

A antinomia “reforma agrária” versus “modernização técnica”, que é arranjo político. Esse novo arranjo se articula nos últimos anos do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e também no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando se constitui uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais comerciais externos expressivos. Essa estratégia, que estivera abandonada pela política macroeconômica do primeiro governo Cardoso, é adotada por pressão do constrangimento externo do balanço de pagamentos. Ela relança uma política agrícola de máxima prioridade ao agronegócio, sem mudança na estrutura agrária. Isso reforça as estratégias privadas de maximização da renda fundiária e especulação no mercado de terras. Esse arranjo da economia política é altamente adverso ao movimento dos camponeses.

Alentejano (2011) apresentou quatro questões que estão correlacionadas com a afirmação de Delgado (2010) acerca da questão agrária do Brasil neste século XXI, sendo: *a*) a ainda persistente concentração de terras no Brasil e o aprofundamento das desigualdades; *b*) o processo de internacionalização do agronegócio com forte expressão tecnológica, considerando o processamento da agroindústria, o comércio da produção agrícola e da pecuária e a expansão das terras; *c*) a insegurança alimentar proporcionada pela dinâmica da produção agropecuária e o constante uso de agrotóxico; e *d*) os recorrentes conflitos no campo, a exploração e desvalorização do trabalho e destruição ambiental no espaço agrário brasileiro.

Importante alargar um pouco mais o debate sobre esta última questão apontada por Alentejano (2011) acerca dos contínuos conflitos³² no campo. Quando se trata da propriedade da terra, a mediação de sua ocupação é feita de forma pacífica ou com uso de violência, segundo Marx (2011). No caso brasileiro, a violência tem sido a principal forma para coibir a ocupação e a posse fundiária dos trabalhadores rurais de modo que o campo tem sido palco de disputas constantes, conflitos esses que passam pelo lugar da terra na expansão capitalista. Os

³² Recorrendo à etimologia da palavra, conflito se origina no Latim, que “[...] é composta do prefixo *co* com o verbo *flictum*. O prefixo *co* explicita correlação (de forças); o verbo *flictum* denota choque, embate, oposição de forças”. (Fernandes, 2004, p. 8; grifos do autor).

conflitos que envolvem a disputa pela hegemonia, uso e posse da terra envolvem ao menos três sujeitos sociais: o camponês com suas formas de organização (institucionais ou não), o capital agrário e o Estado (Pietrafesa, 2016).

Os conflitos por terra objetivam a disputa por projetos de desenvolvimento da agricultura e do campo. Na conflitualidade, ocorre também o desenvolvimento, pois, segundo Fernandes (2004, p. 9), esta caracteriza-se “[...] pela contradição e pelo paradoxo insolúveis, [...], predominantemente, por meio da territorialização do capital e da desterritorialização e reterritorialização do campesinato”.

A complexidade deste debate é engendrado na questão agrária, que oportuniza análises sob o olhar de dois paradigmas que pensam o desenvolvimento do campo, em especial da agricultura: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)³³. Esses são modelos que advogam dois parâmetros distintos e contraditórios de desenvolvimento: a agricultura como negócio (agronegócio) e a agricultura camponesa. Segundo Fernandes (2014), a base para este debate paradigmático é a “intencionalidade” das propostas. A defesa destes projetos passa pela visão de mundo, de sociedade, de “[...] nossos estilos de pensamento, referenciais teóricos, paradigmas e posições políticas [...]” (Fernandes, 2014, p. 34).

O Estado tem um papel decisivo na conflitualidade no campo pelo modo como tem atuado historicamente na expropriação da terra em prol das grandes empresas do setor agropecuário, reforçando as contradições inerentes ao desenvolvimento social e econômico. Essa estrutura agrária enriquece os proprietários e empobrece os não proprietários (trabalhadores sem terra), onde “[...] muita gente tem pouca terra para trabalhar e pouca gente tem o controle de muita terra, nem sempre utilizada para o bem público” (Martins, 1980, p. 39).

A violência no campo transcende os limites territoriais do Brasil. Santos (2002, p. 18-20) verificou, no início do século XXI, que, dentre diversas formas de violência predominantes na América Latina, uma delas é a violência no campo onde os conflitos agrários se manifestam “[...] como forma de dominação que se exerce pelo silêncio temeroso ou como violência política contra os agentes das lutas sociais pela posse ou propriedade da terra, algumas vezes mediante o ‘sistema de pistolagem’”. A violência no campo decorre de conflitos agrários capitaneados por representantes da agricultura capitalista.

³³ Para aprofundamento dos conceitos de PQA e PCA, ver autores como Abramovay (1992), Fernandes (2004, 2014), Felício (2014), entre outros.

Desde 1985, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) tem publicado relatórios anuais sobre o tema. A partir destes registros, Canuto *et al.* (2020) apontaram duas categorias sobre conflitos do campo. A primeira diz respeito aos conflitos provocados principalmente por proprietários de terra, grileiros e pelo Estado. Caracterizam-se por agressões coletivas em desfavor de famílias que ocupam as áreas disputadas, ocorrendo sempre “[...] expulsão ou despejo; ameaças de expulsão ou de despejo; destruição de casas, roças e outros bens; e ação de pistoleiros e milícias privadas, nas quais é comum a participação de membros das forças públicas de segurança, como Polícias Civil e Militar”. A segunda categoria refere-se à luta dos movimentos sociais do campo, que se dá a partir da luta de trabalhadores sem terra na busca pelo direito a um pedaço de chão para a produção de alimentos e da vida junto a suas famílias (Canuto *et al.*, 2020, p. 100), ou mesmo na defesa de territórios ameaçados, na retomada de territórios perdidos pela luta de comunidades tradicionais e seus povos.

Dados recentes da CPT apontam para uma escalada nos conflitos do campo nos últimos anos envolvendo a disputa por terra, trabalho, água, garimpo, entre outros, com forte incidência de ameaças, prisões e assassinatos³⁴.

As áreas com exploração da mineração também são matéria de disputas, áreas que envolvem “Unidades de conservação, áreas de fronteira, rios e lagos, terras indígenas, territórios quilombolas, terras tradicionalmente ocupadas, comunidades camponesas e assentamentos de reforma agrária [...]”, transformando-se todas essas em territórios de luta contra a ação das mineradoras (Wanderley; Gonçalves, 2019, p. 135-136).

Wanderley e Gonçalves (2019, p. 135) acrescentam que, como já afirmado anteriormente, “Somam-se a isso, as ações do Estado no sentido de servir aos interesses do capital mineral nacional e estrangeiro (como leis, projetos de lei, medidas provisórias, uso de força policial, prisões de indígenas, camponeses, quilombolas, posseiros e outros grupos)”. Nesse bojo, os desastres ambientais têm ceifado vidas. Assim, as consequências diárias dos impactos ambientais, da poluição causada por atividades minerárias, paulatinamente, impedem as pessoas de trabalhar e levam outras à morte.

Cabe ressaltar que a conflitualidade no campo ocorre pela alta concentração de terras no Brasil, que, historicamente, não é novidade alguma. A concentração fundiária permanece como mácula no espaço agrário brasileiro, como afirmam Sauer e Leite (2012), movimento este “[...] puxado pelas grandes culturas de exportação, pela expansão do agronegócio e pelo avanço da fronteira agropecuária [...]” (Alentejano, 2011, p. 72). Mas quais os efeitos disso?

³⁴ Para acessar dados sobre conflitos recentes no campo, conferir os relatórios da Comissão Pastoral da Terra (2019, 2022), dentre outros.

O autor resumiu bem as consequências da concentração de terras no Brasil em três questões: a) primeira, citando Carter (2010), diz respeito à “[...] discrepância da representação política entre camponeses e agricultores familiares [...] e grandes proprietários”, que incide na elaboração de políticas públicas para o setor e desigualdade no acesso aos recursos públicos, sempre com desvantagens importantes para os camponeses; b) a segunda questão trata-se da expulsão dos camponeses que vivem e trabalham no campo, evento este intensificado pela modernização agrícola que, inclusive, diminuiu a demanda por força de trabalho no campo; c) a terceira questão diz respeito ao entreguismo fácil do patrimônio da natureza aos estrangeiros, em que a terra é uma simples mercadoria no negócio do agro (agronegócio) (Alentejano, 2011, p. 71-75).

Por fim, cabe sinalizar alguns elementos centrais da questão agrária brasileira na atualidade, com base na análise de conjuntura de Alentejano *et al.* (2023, p. 5-6):

a) o capital financeiro é hegemônico na atual etapa de evolução do capitalismo, participando a agricultura desse processo de financeirização, “[...] seja pela importância crescente dos diversos mecanismos de crédito rural, pela cotação em bolsa de muitos produtos agropecuários, pela especulação dos preços ou a transformação da terra em ativo financeiro”;

b) a partir deste cenário, a histórica concentração do capital e das terras no campo ganha força sob a égide de fundos de investimentos, grandes corporações, entre outros;

c) várias consequências surgem deste processo, como a exploração dos trabalhadores do campo (incluindo trabalho análogo à escravidão) e a destruição ambiental devido aos desmatamentos, queimadas e contágio dos rios, do solo, dos alimentos e dos próprios trabalhadores; e

d) o modelo hegemônico de agricultura (agronegócio) não garante um projeto de segurança alimentar para o povo brasileiro, cujo propósito está direcionado a altas taxas de lucro através da exportação de *commodities*. Dessa forma, contribui para a aceleração dos problemas de segurança alimentar e o aumento da fome do povo pobre brasileiro.

Sendo assim, a reforma agrária ainda permanece como um projeto político essencial para garantir a sobrevivência e alimentação dos povos do campo. Necessita, contudo, de atualização para atender aos novos desafios colocados pelo atual estágio da questão agrária brasileira, como o projeto de Reforma Agrária Popular proposto pelo MST, fundado “[...] na democratização do acesso à terra, mas também na afirmação da agroecologia, da produção de alimentos saudáveis, da cooperação, da defesa da terra, das águas e das florestas como bens comuns” (Alentejano *et al.*, 2023, p. 6).

A discussão da questão agrária empreendida até aqui contribuiu para a compreensão

do processo de colonização e ocupação do espaço agrário brasileiro, cujo objetivo foi a construção de uma base para análise do objeto de pesquisa pretendido, ou seja, as contribuições das EFAs na vida dos jovens do campo. Portanto, é a partir das discussões sobre a questão agrária que o trabalho avança e adentra a análise do território Médio Jequitinhonha – MG (e sua mesorregião), realidade em que estão sediadas as unidades de análise (as EFAs) e seus sujeitos.

1.2 Vale do Jequitinhonha: território de abundância e escassez

No Jequi tem Onha

Conta, conta cantador
Conta a história que eu pedi
Dizem que o jequi tem onha
Conta as onhas do jequi

Este vale fedeu biba
No tempo dos coronéis
Era uma vez "Vai Torano"
"Fortaleza" e "Quartéis"
Os dedos caíram todos
Mas ainda vivem os anéis

Sua vó é feiticeira
Passa n'água sem molhar
Quero ver a sua vó
Uma água benta passar
Pra curar as chagas mil
Corroendo esse lugar

Justiça no Vale é tanta
Como a carne nos pastéis
Com milhões, gato pingado
E um milhão só tem milréis
E o povo espera sentado
Pela inversão dos papéis

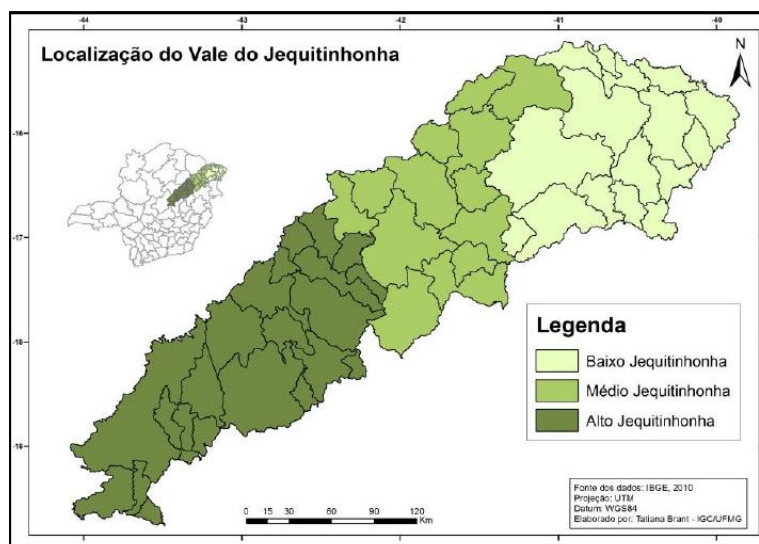
Aqui tem, dizem todos
Um dente de coelho
Tem cabeça de porco enterrada aqui
No jequi tem um peixe
É o tal peixe-Boi
Chifrando, estraçalhando
A taquara do jequi...
Tinhonha
O jequi tem, o jequi tem
O jequi tem onha
No meio das onhas do jequi
Tem muita vergonha

Composição: Gonzaga Medeiros

O Vale do Jequitinhonha é uma das doze mesorregiões situadas no nordeste do estado de Minas Gerais, com grande parte desse território incluído no semiárido. Ribeiro e Galizoni (2013, p. 25) intitularam esta região como “Jequitinhonhas”, devido a sua diversidade de “[...] técnicas agrícolas, de uso de recursos, de apropriação fundiária e de características produtivas que acabam por configurar regimes agrários muito diversos [...]”, que, por sinal, subdivide-se em três territórios do Jequitinhonha mineiro: Alto Jequitinhonha, Médio Jequitinhonha³⁵ e Baixo Jequitinhonha.

O Alto Jequitinhonha situa-se na região de Diamantina-MG, próximo à nascente do Rio Jequitinhonha. Possui terras altas e acidentadas com predomínio do bioma cerrado³⁶. O Médio Jequitinhonha localiza-se na região de Araçuaí-MG, onde ocorre o encontro entre dois rios importantes, Rio Araçuaí e Rio Jequitinhonha. Suas terras se alternam entre grotas e chapadas, terras baixas e terras altas e planas, com uma vegetação de transição entre cerrado, caatinga e mata atlântica. Já o Baixo Jequitinhonha, região de Almenara-MG, próximo ao sul da Bahia, é estruturado por terras planas e baixas, com a presença do bioma mata atlântica. O Médio e o Alto Jequitinhonha estão localizados na parte ocidental da BR-116, já o Baixo na parte oriental (Guerrero, 2009; Brant *et al.*, 2016).

Mapa 2 – Localização das sub-regiões do Vale do Jequitinhonha: Alto, Médio e Baixo



Fonte: Brant *et al.* (2016, p. 6).

³⁵ A pesquisa referente a esta tese tem como local de análise as cinco Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) sediadas no Médio Jequitinhonha, uma das três sub-regiões do Vale do Jequitinhonha. Considera como ponto de partida a discussão do Vale do Jequitinhonha em sua totalidade para assim compreender a especificidade do Médio Jequitinhonha. Compreende-se que o surgimento e a existência do Médio Jequitinhonha só se explicam a partir da relação com os demais territórios.

³⁶ Na atual conjuntura, o Cerrado brasileiro é objeto de uma crescente destruição de sua biodiversidade. Segundo Prizibiszki (2024), os danos previstos para 2024 é de cerca de 12 mil km² de área destruída, caso se mantenha o mesmo nível de desmatamento aferido no segundo semestre de 2023.

Com base no último Censo Demográfico do IBGE, em 2010, no Vale do Jequitinhonha habitavam 770 mil pessoas, representando 3,9% da população do estado de Minas Gerais. Desse total, cerca de 38% da população vivia em área rural, superando o dobro da população rural registrada no estado, que era de quase 15% (Fundação João Pinheiro, 2017).

Ao se visualizar a região onde estão sediadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) analisadas por esta pesquisa, na sub-região do Médio Jequitinhonha, que abrange dezesseis municípios, percebe-se que ainda havia um contingente importante de pessoas domiciliadas no meio rural, conforme dados do Censo Demográfico do IBGE, em 2010. Esses dados estão demonstrados por município na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – População rural e urbana do Médio Jequitinhonha – 2010³⁷

Município	População Rural	Perc. %	População Urbana	Perc. %	População Total
1. Araçuaí³⁸	12.578	34,93%	23.435	65,07%	36.013
2. Berilo	8.412	68,39 %	3.888	31,61 %	12.300
3. Cachoeira de Pajeú	4.498	50,21%	4.461	49,79%	8.959
4. Caraí	15.152	67,82%	7.191	32,18%	22.343
5. Comercinho	4.751	57,25%	3.547	42,75%	8.298
6. Coronel Murta	2.424	26,59%	6.693	73,41%	9.117
7. Francisco Badaró	7.057	68,86%	3.191	31,14%	10.248
8. Itaobim	5.222	24,87%	15.779	75,13%	21.001
9. Itinga	7.853	54,51%	6.554	45,49%	14.407
10. Jenipapo de Minas	4.233	59,49%	2.883	40,51%	7.116
11. Medina	5.934	28,22%	15.092	71,78%	21.026
12. Novo Cruzeiro	20.203	65,75%	10.522	34,25%	30.725
13. Padre Paraíso	7.329	38,88%	11.520	61,12%	18.849
14. Pedra Azul	2.833	11,88%	21.006	88,12%	23.839
15. Ponto dos Volantes	7.314	64,47%	4.031	35,53%	11.345
16. Virgem da Lapa	6.779	49,78%	6.840	50,22%	13.619
Total	122.572	-	146.633	-	269.205

Fonte: Elaboração própria do autor (2023), com base no Censo Demográfico do IBGE (2010).

Os cálculos com base na tabela acima indicam que o Médio Jequitinhonha possuía, em 2010, uma população rural de 45,53%. Considerando que a maioria do público atendido pelas

³⁷ Embora tenha sido realizado recentemente no Brasil o Censo Demográfico de 2022, os dados referentes a populações rurais e urbanas ainda não foram disponibilizados pelo IBGE, como verificado em sua base de dados em maio/2024. Foi enviado e-mail a respeito ao órgão em fevereiro/2024, cuja resposta apontou que tais informações serão divulgadas até 2025. Devido ao encerramento do prazo para a apresentação da presente pesquisa, inviabilizou-se a possibilidade de cruzar esses dados históricos com a atualidade. Por isso, optou-se por ainda utilizar, neste caso, informações do Censo de 2010.

³⁸ Os municípios em destaque (negrito) nesta coluna, na Tabela 3, são os que sediam as cinco EFAs envolvidas nesta pesquisa.

EFAs vem das populações rurais, este percentual indica que à época havia uma demanda importante para estas escolas.

O Jequitinhonha traz, de modo sumário, as características geográficas que formam o nome do estado de Minas Gerais: as minas e as geraes. A região das geraes “[...] caracteriza-se fisiograficamente por possuir terras planas e baixas, onde a vegetação predominante é, ao norte, um prolongamento do sertão baiano (vegetação de caatinga) e, ao leste, originalmente ocupada pela floresta tropical úmida [...]”, atualmente preenchida por muitas pastagens. Já a região das minas está localizada na parte nascente do Rio Jequitinhonha e “[...] é formada por terras altas e irregulares do planalto mineiro (Serra Geral de Minas ou do Espinhaço), com vegetação típica do bioma cerrado, conformando as zonas de *chapadas* com suas inúmeras vertentes, conhecidas como *veredas* ou *grotas*” (Graziano; Graziano Neto, 1983, p. 85; grifos dos autores).

É possível notar considerável interesse de pesquisadores na região do Vale do Jequitinhonha e em áreas distintas. Essa curiosidade tem sua razão de ser devido à riqueza geológica encontrada desde os ciclos do ouro e diamantes explorados nessa região (Henriques, 2010). A historiografia mineira está centralizada na discussão da atividade mineradora, mas seu percurso histórico não se restringe à mineração (Souza, 2010a). Isso porque há um esforço que busca dar voz a outras atividades que são tão relevantes quanto à formação sociocultural de Minas Gerais, inclusive advertindo que regiões como as do Jequitinhonha e do Norte de Minas são tão importantes como as ditas regiões desenvolvidas do sul.

Universidades mineiras têm desenvolvido atividades de pesquisa e de extensão na região do Jequitinhonha, com destaque para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha³⁹, e para a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A agenda universitária dessas universidades inclui temas como educação, cultura, meio ambiente, saúde, desenvolvimento, comunicação, entre outros. As questões contemporâneas mais estudadas “[...] passaram a abarcar também uma série de temas que trazem inquietações não apenas aos que lá vivem, tendo como base a situação geral de pobreza, exclusão social e degradação das condições ambientais” (Henriques, 2010, p. 8). Temas como biodiversidade, conflitos, modos de ocupação, trabalho e renda, convivência e produção cultural também têm

³⁹ Mais informações sobre o Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, consultar: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha>.

despertado a atenção, valorizando o conhecimento científico e os saberes populares no enfrentamento dos problemas da realidade existente.

No Vale do Jequitinhonha, este conjunto temático se apresenta em realidades sob intenso contraste que “[...] condensa com vigor nas contradições do mundo globalizado de hoje todo o percurso das lutas de sua população pela sobrevivência” (Henriques, 2010, p. 8). Apreender o movimento de objetos pesquisados no Jequitinhonha exige a compreensão de sujeitos em movimento, seja pelas migrações constantes e/ou pelas lutas por direitos negados.

A discussão sobre o Jequitinhonha trata, antes de tudo, de um mergulho no “[...] reverso do medalhão do progresso” (Nunes, 1996, p. 11), visto que esta região passou por um longo período de ocupação e exploração do território mineiro. Confrontou “[...] as três grandes matrizes da nossa cultura – o branco colonizador, o negro escravizado e os nativos indígenas [...]”. Isso fez de Minas Gerais um estado de impressionante diversidade, mas na outra face foi produzido um importante desafio, a desigualdade. Esta contradição tem ocupado as mentes pensantes de políticas públicas, os debates e reflexões dos movimentos sociais do campo e da cidade. Frente a este desafio, o Jequitinhonha emergiu como uma “região-problema”, cujas representações sobre si reiteradamente a noticiam como “Vale da Miséria”, mesmo com toda a produção de riquezas, como demonstrado pela história (Souza, 2010a, p. 12).

Mas o que é mesmo o Jequitinhonha? Quais características o representam? Como se deu a sua formação histórica? Que temas geradores orientam os pilares desse território? O foco desta tese se dá diretamente no território Médio Jequitinhonha, onde estão situadas as unidades de análise, as EFAs, mas se compreende que, para melhor desvelamento do local de pesquisa, é necessário olhar para a totalidade do Vale do Jequitinhonha, suas particularidades sub-regionais, as inter-relações e interdependências, com o intuito da apreensão de suas especificidades internas (Souza, 2010a). Não é possível tratar do Médio Vale sem compreender as nuances da sua construção geral, sobretudo, tratando-se de uma pesquisa que busca problematizar a educação das EFAs, que, a partir “[...] de um caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2011, p. 97).

1.2.1 Formação histórica do Vale do Jequitinhonha-MG: ocupação e exploração

Beira-Mar Novo

Beira-mar, beira-mar novo
Foi só eu é que cantei
Ô beira-mar, adeus dona
Adeus riacho de areia

Vou levando minha canoa
 Lá pro poço do pesqueiro
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Arriscando minha vida
 Numa canoa furada
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Adeus, adeus, toma adeus
 Que eu já vou me embora
 Eu morava no fundo d'água
 Não sei quando eu voltarei
 Eu sou canoeiro

Eu não moro mais aqui
 Nem aqui quero morar
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Moro na casca da lima
 No caroço do juá
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Adeus, adeus, toma adeus
 Que eu já vou me embora
 Eu morava no fundo d'água
 Não sei quando eu voltarei
 Eu sou canoeiro

Rio abaixo, rio acima
 Tudo isso eu já andei
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Procurando amor de longe
 E de perto eu já deixei
 Ô beira-mar, adeus dona
 Adeus riacho de areia

Composição: Domínio Público / Adaptação: Frei Chico e Lira Marques

A epígrafe acima apresenta uma das mais consagradas cantigas populares do Vale do Jequitinhonha cantada tradicionalmente pelo Coral Trovadores do Vale de Araçuaí – MG.

Figura 1 - Apresentação do Coral Trovadores do Vale em 2023⁴⁰



Fonte: Página do Coral Trovadores do Vale no Facebook (2023)⁴¹.

Esta região tem por característica a retratação de suas marcas históricas através da arte, seja pela música regional, teatro ou artesanato. Tenta-se, assim, representar uma história de invasão, ocupação, exploração, abandono e resistência, processos que levaram o Jequitinhonha à carência social, política e econômica, mas, por outro lado, à riqueza cultural.

[...] por que acabaram os povos indígenas da região? Por que desapareceram os posseiros e os pequenos proprietários? Por que o progresso acabou com a fartura, a água e a mata? Por que os laços morais de compadrio opressor foram substituídos por outra opressão mais impessoal, mas não menos desumanizantes? (Nunes, 1996, p. 11).

As questões acima indicam uma síntese histórica da formação do Vale do Jequitinhonha. Como na história agrária do país, elencada no item 1.1, os camponeses⁴² do Jequitinhonha também sofreram os efeitos da invasão, ocupação e exploração de suas riquezas e suas vidas, incluindo o genocídio de povos originários que ali haviam.

A ocupação do Vale do Jequitinhonha data do final do século XVII e primeira parte do século XVIII com ligação direta à descoberta do ouro na região e em seguida pelos achados de diamantes ao fim dos anos de 1720, no entorno do arraial denominado Tejuco⁴³. A região

⁴⁰ A apresentação ocorreu durante a 22ª Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha promovida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 8 e 13 de maio de 2023, em Belo Horizonte. O evento teve como objetivo dar maior visibilidade e reconhecimento aos artistas do Vale, promover maior aproximação entre universidade, artesãos/artistas e comunidade e fortalecer o comércio da produção artística (UFMG, 2023).

⁴¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/coraltrovadoresdovalearacuaimg>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁴² O uso do termo “camponês” ou “campesinato”, neste capítulo e, particularmente, neste subitem 1.2, refere-se a uma categoria relevante nos estudos da Questão Agrária. Esta tese reconhece a importância histórica do tema, mas não pretende se aprofundar na complexidade do conceito. Para aprofundamento do tema do campesinato, ver autores como Shanin (2005), Wanderley (1996, 2003, 2014), Martins (1983), Veiga (1991), entre outros.

⁴³ O arraial do Tejuco era o lugar onde foram demarcadas as lavras descobertas no início da exploração. Tornou-se o núcleo populacional urbano mais relevante da Demarcação Diamantina, instituída em 1739, época em que a Coroa Portuguesa determinou a demarcação da área de produção dos diamantes “[...] que constou,

estava registrada na Comarca do Serro do Frio (hoje Serro-MG), divisão administrativa que compreendia a Capitania de Minas Gerais e fazia parte do antigo Termo de Minas Novas⁴⁴ (Furtado, 2008).

O período da tomada desta região ocorreu em dois tempos diferentes. Primeiro, a ocupação teve início na parte final do século XVII e no decorrer do século XVIII. Ocorreu na parte alta do Jequitinhonha, incluindo uma estreita extensão do Médio Jequitinhonha. O segundo momento trata da invasão do Médio e Baixo Jequitinhonha principalmente durante o século XIX até a primeira parte do século XX. Observa-se aí um espaço temporal em torno de cem anos separando a ocupação do Alto e Baixo Jequitinhonha (Souza, 2010a).

O espaço de tempo secular citado pode ser observado hoje,

[...] por exemplo, no estilo arquitetônico e na paisagem, com a preponderância do barroco nas moradias mais antigas no Alto Jequitinhonha. Estabeleceu, também, a localização geográfica dos núcleos urbanos, que se deu em encostas e no alto de morros na primeira etapa e em baixadas ou à beira de caminhos na segunda. Além disso, traços específicos caracterizam a ocupação rural e a própria cultura popular, que no Alto Jequitinhonha é essencialmente mineira e no Médio⁴⁵ e Baixo mais ligada a valores sertanejos (Santiago, 2010, p. 79).

Esses processos distintos dizem respeito às duas principais rotas geográficas de ocupação do território, movidas por duas grandes frentes de negócio: a mineração e a pecuária. O Vale foi o ponto de convergência dessas atividades, que “[...] imprimiram suas marcas na configuração sociocultural da região de tal modo que, ainda hoje, [...] são elas que

inicialmente, de um quadrilátero que circundava o arraial do Tejuco e ampliado à medida que novos achados se faziam ao Norte” (Furtado, 2008, p. 77).

⁴⁴ A região do Termo de Minas Novas foi descoberta entre 1726 e 1727 e no seu início integrava a Capitania da Bahia. No intervalo de 1754 e 1757, o Termo foi anexado à Capitania de Minas Gerais, à Comarca de Vila do Príncipe, apesar de continuar com a autoridade espiritual do arcebispo da Bahia. Para Saint-Hilaire (1975), essa região era diferente de todas as outras que havia visto, no que concerne à paisagem e à vegetação. A partir de suas observações, dividiu-a em quatro partes distintas: “Ao oriente, a das florestas estende-se sobre a fronteira, de sudoeste a nordeste; depois dela vem a região dos carrascos, que é muito elevada, e onde o frio se faz sentir fortemente nos meses de junho e julho; a das catingas, muito mais quente e tão adequada ao cultivo do algodão, está situada às margens do Araçuai e entre este último rio e o Jequitinhonha; finalmente, a região dos campos, talvez a mais quente ainda, acha-se compreendida entre o Jequitinhonha e o S. Francisco; esta última é muito própria para a criação de gado, e faz parte da imensa região que se denomina, por sua fraca população, o Sertão ou Deserto”. Atribuía-se ao Termo de Minas Novas “[...] cento e cinquenta léguas de comprimento por noventa de largura, e esse imenso território compreende, dizem, uma população de 60.000 almas repartidas por sete paróquias [...]”. (Saint-Hilaire, 1975, p. 193-194).

⁴⁵ Ressalta-se ainda que a mineração que deu origem à riqueza do Vale durante o Brasil Colônia nunca deixou de existir, contudo, em menor escala. Na região do Médio, historicamente, há uma forte cultura garimpeira, como alternativa de renda para os trabalhadores. Segundo Braga (2022, p. 17-18), a maior parte da extração minerária na região vinha do garimpo, “[...] um modo de extração mineral muito antigo, que provavelmente teve início no século XV por meio do avanço dos europeus sobre terras por eles desconhecidas”. A autora evidenciou a importância da atividade realizada por pessoas e comunidades remanescentes do garimpo, “[...] não só pela produção de ouro, diamantes, gemas coradas, quartzo, pedras decorativas, dentre outras; mas também pela construção do patrimônio cultural e identitário das regiões onde é praticado”.

definem o *modus vivendi* da maior parte da população local” (Souza, 2010b, p. 25). De forma secundária, emergiu e se afirmou nessa região a atividade agrícola de subsistência com base familiar.

Nas primeiras décadas do século XVIII, a rota da mineração foi instalada primeiro na região central do estado, em Ouro Preto e Mariana. Seguiu pela cadeia montanhosa da Serra do Espinhaço e chegou ao Alto Jequitinhonha, região hoje de municípios como Diamantina, Minas Novas, Serro e Grão Mogol. Também alcançou o noroeste de Minas, em Paracatu, e as minas de Goiás e Mato Grosso. Esta rota constituiu-se “[...] numa avalanche de descobertas de ouro de aluvião, de nascimentos de povoados e criação de vilas, de deslocamentos inéditos de população nas terras de além-mar” (Souza, 2010a, p. 12).

A região do Alto se tornou um espaço importante no século XVIII para a extração de minérios (ouro e diamante), devido ao alto lucro alcançado à época (Graziano; Graziano Neto, 1983). O descobrimento de diamantes é datado de 1720, mas talvez tenha ocorrido antes. Tratava-se de pedras preciosas de maior valor do que o ouro e de mais fácil sonegação (Santiago, 2010).

Enquanto isso, a rota da pecuária também avançava, porém, num ritmo temporal diferente, lento e não menos importante. Para Souza (2010a, p. 12), a primeira rota é descrita como uma evolução frenética na exploração da mineração além da urbanização, enquanto a outra (pecuária) seguia a cadência do “passo do boi”, devagar, e assim “[...] fundou as bases de uma organização social, ainda hoje, fortemente marcada pelos elementos constitutivos do mundo rural”. A ocupação proporcionada pela rota da pecuária iniciou com a criação bovina no século XVIII, visando dar suporte e abastecimento à atividade mineradora. A consequência desta atividade, segundo Graziano e Graziano Neto (1983, p. 85), é que a rota dos Geraes se tornou “[...] marcadamente uma região de grandes propriedades fundiárias pecuaristas que abrangem e dominam a pequena produção camponesa existente”.

A mineração conseguiu atrair a população com o fascínio das lavras e isso contribuiu para o rápido povoamento da região do Termo de Minas Novas no século XVIII, no Alto Jequitinhonha. Minas Novas foi pioneira no povoamento e ocupação da terra, tornando-se município da Capitania da Bahia em 1730, cuja sede se fixou na Vila de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Fanado, conhecida também por Minas Novas do Araçaí (hoje Minas Novas-MG). Os primeiros achados minerais desta região ocorreram entre 1726 e 1728 por mineiros que já trabalhavam em outras regiões mineradoras. A partir daí, a população da região foi crescendo, somada aos aventureiros que ansiavam por fortuna e escravo (Ribeiro, 1996; Santiago, 2010).

O otimismo perdurou por pouco tempo devido ao declínio da exploração das minas e ao esgotamento das terras. Lá, a fazenda não conseguiu se estabelecer como nas outras regiões do Jequitinhonha. Seus moradores tiravam o sustento do trabalho nas lavras e nas lavouras, mas as duas atividades minguaram, visto que “As lavras se esgotavam quando acabava o ouro fácil, extraídos dos rios e catas de superfície. As lavouras feitas nos capões de mata diminuía de rendimento” (Ribeiro, 1996, p. 17).

A partir de 1808, o governo passou a liberar a entrada de pesquisadores estrangeiros ao interior do país. O botânico Auguste de Saint-Hilaire andou pelo Vale buscando observar a produção áurea da região, a mata e os indígenas, em sua viagem pela província de Minas Gerais, em 1817. O francês descreveu uma imagem da região que, posteriormente, representaria a situação das últimas décadas: uma imagem marcada contraditoriamente pela escassez e pela riqueza, contrastando com “[...] a abundância de recursos e a luta por alimentos, a exuberância natural e o barbarismo dos colonos, a vitalidade das florestas em contraste com os campos maninhos das chapadas” (Calixto *et al.*, 2013, p. 91).

Os viajantes que adentraram o Jequitinhonha registraram a falência ano a ano da atividade mineradora naquela região. Saint-Hilaire (1975, p. 194) escreveu a respeito:

Houve um tempo em que a exploração do ouro era a principal ocupação dos habitantes de Minas Novas; hoje em dia, porém, se entregam mais ou menos todos à lavoura, e abandonaram quase por completo a mineração. Minas Novas apenas fornece atualmente uma quantidade mínima de ouro à casa de fundição de Vila do Príncipe⁴⁶: o pouco que os mineradores dessa região ainda extraem do solo passa quase todo à Bahia por meio do contrabando.

A agricultura do tipo familiar foi cultivada às margens de rios, córregos e ribeirões (Souza, 2010b, p. 58) como alternativa para a decadência da atividade mineradora. Pereira *et al.* (2016) afirmaram que, com o declínio da mineração, ocorreu um movimento das pessoas nessa região em busca de condições para o cultivo agrícola, contrapondo à pecuária posteriormente. Com isso,

[...] espalhou o povoamento rio abaixo, na direção do Oceano. Foi uma ocupação baseada na produção familiar até o final do século 19, quando a pecuária se instalou na parte baixa do vale e deu origem à fazenda de criação, gerando, assim, diferenças acentuadas de estrutura agrária ao longo do Rio Jequitinhonha (Pereira *et al.*, 2016, p. 154).

No início dos anos 1800, a população começou a ocupar a mata e suas muitas

⁴⁶ O autor se referiu à atual Paracatu-MG.

vantagens: terras novas, férteis e sem dono, onde se produzia muito com pouco trabalho. Naquela época, o nordeste de Minas era uma imensa mata e o Rio Jequitinhonha pouquíssimo explorado. Também a região do hoje Vale do Mucuri era desconhecida. Até o início do século XIX, poucos tinham coragem de se aventurar por esses territórios, pois era lugar de febre e índio. Mas os colonizadores criam que naquelas terras encontrariam riquezas escondidas, “fabulosos tesouros”. Além disso, “[...] na mata havia índios que podiam ser ‘preados’: colocados à força para trabalhar no serviço dos colonos para produzir mantimentos, pedrarias e tudo mais que quisessem” (Ribeiro, 1996, p. 18).

Para o autor, não é fácil afirmar a identidade dos colonos que adentravam a mata. “Alguns eram pessoas de muitos bens: levavam consigo escravos, agregados, familiares, gado, animais e armas”, mas a maior parte deles eram filhos jovens oriundos de terras familiares divididas e esgotadas, situação que repelia a juventude para floresta adentro. Também iam para a mata aqueles livres do cativo que buscavam terras sem dono. No Jequitinhonha, a venda da terra como mercadoria e com valor em dinheiro é algo um pouco mais recente. Durante muito tempo, as terras dessa região possuíam valor de mercado normalmente muito baixo, sendo que, em muitos lugares, a ocupação se dava por quem tivesse interesse (Ribeiro, 1996, p. 18-19).

A posse de uma terra no nordeste de Minas podia significar “[...] fartura, poder, prestígio, conforto e serviço alheio; raramente valia dinheiro”. Mas foi a partir do domínio da terra que se criou a fazenda no Jequitinhonha, pois muitas delas foram montadas a partir da tomada da terra de tribos indígenas (Ribeiro, 1996, p. 20).

Se aos poucos a atividade mineradora foi dando lugar à agricultura de característica camponesa, cultivos como algodão e a criação de gado foram alternativas de sobrevivência e comércio para os habitantes da região.

De alguns anos a esta parte, o termo de Minas Novas é bem conhecido dos comerciantes da Europa pela excelência de seu algodão. As paróquias de Vila do Fanado, Água Suja, S. Domingos, Chapada [...] produzem-no em grande quantidade. Itacambira, Rio Pardo e Morrinhos, pelo contrário, produzem pouco algodão; mas criam-se nesses lugares cavalos e gado bovino. Em todo termo colhem-se milho, feijão, um pouco de trigo, batatas, bananas, e cultiva-se especialmente a mandioca nas três paróquias onde [...] a ocupação principal é a criação de gado. O arroz dá bem em toda parte, principalmente nas zonas baixas e arborizadas e nos lugares pantanosos (Saint-Hilaire, 1975, p. 194).

Parte significativa dos trabalhadores das minas passou a viver como camponeses. Estes foram definidos por Saint-Hilaire (1975, p. 195) como pessoas de “grosseira rusticidade”, “[...] homens de cor, pouco abastados e sem educação”. Por outro lado, eram

peessoas boas, religiosas, submissas a seus superiores, afetuosas, hospitaleiras, generosas e prestativas, exaltou o autor.

Em 1730, foram criados espaços urbanos ao nordeste de Minas Novas, tais como “[...] Santa Cruz da Chapada (hoje Chapada do Norte), Água Suja (hoje Berilo), São Domingos (Virgem da Lapa) e Sucuriú ou Sucruíú (hoje Francisco Badaró)” (Santiago, 2010, p. 74). Geograficamente, hoje a maioria são municípios localizados no Médio Jequitinhonha.

Já em fins do século XIX, chama atenção a chegada de baianos e mineiros do Norte de Minas (Salinas, Taiobeiras e Espinosa) à mata do Jequitinhonha, em quantidade cada vez maior. Grande parte deles veio através do Rio Pardo, da intensa “seca do noventinha”, ocorrida em 1890. Andavam sempre em grandes grupos. Muitos chegavam à parte alta do Jequitinhonha e abriam posses nos capões. Mas a terra daquela região era mais fraca e produzia pouco, então seguiam em frente, passando por Araçuaí e chegavam ao Mucuri, onde algo muito pior do que a seca os aguardava: a varíola. Essa doença, por cerca de três anos, ceifou centenas de pessoas daquela região. Estes deslocamentos migratórios dentro da mata serviram para abrir estradas, que mais tarde foram usadas por migrantes baianos, que fugiam da seca dos anos 1930 e adentravam a mata em busca de agregação nas fazendas da região, já que as terras sem dono iam se esgotando cada vez mais com o crescimento populacional (Ribeiro, 1996, p. 20).

Como visto anteriormente, o Alto Jequitinhonha teve como destaque a atividade mineradora de ouro e diamantes. No Médio, a ocupação avançou de forma lenta pelos braços da pecuária que adentrava o nordeste do estado e somente a partir do século XIX, com a livre navegação pelo Rio Jequitinhonha, é que a região do Baixo veio a ser história em Minas Gerais (Souza, 2010a). A divisão em três sub-regiões acompanha o Rio Jequitinhonha, componente fundante para que essa ocupação ocorresse. Nesse contexto, o Médio atuou como uma ponte de ligação entre toda a região Norte de Minas e a parte litoral da Bahia, entre o Alto e o Baixo Jequitinhonha, com destaque para o município de Araçuaí (Souza, 2010b).

Figura 2 – Rio Jequitinhonha, entre os municípios de Diamantina e Olhos D'Água (Alto Jequitinhonha-MG)



Fonte: Vale do Jequitinhonha – Blog do Banu (2010)⁴⁷.

A foto acima retrata uma época do ano no Vale em que toda a paisagem fica verde. No entanto, durante a estiagem, que perdura por cerca de nove meses, a imagem seria outra. Aquele que atualmente vê o Rio Jequitinhonha agonizando (cada dia mais seco) “[...] não faz a menor ideia da importância econômica que ele teve para a região” (Souza, 2010b, p. 47)⁴⁸. Desde o início do século XIX, o curso do rio foi a via utilizada para o transporte de produtos entre o litoral da Bahia e o norte de Minas. Às margens do Rio Jequitinhonha, várias cidades se emanciparam, como Itinga e Itaobim. O trânsito de canoas também foi responsável pelo surgimento de outros povoados como Pontal (distrito de Araçuaí, hoje conhecido como Itira) e Boa Vista do Calhau (a atual Araçuaí⁴⁹), desta vez às margens do Rio Araçuaí (Santiago, 2010).

As diferenciações internas entre o Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha se dão como consequência das atividades produtivas prevaletentes em cada sub-região e dos tempos históricos diferentes vivenciados durante a ocupação. Assim,

[...] o Alto Jequitinhonha é caracterizado pela unidade familiar situada nas partes baixas da paisagem, próxima aos rios; os chapadões são ocupados por empresas que

⁴⁷ Disponível em: <https://blogdobanu.blogspot.com/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

⁴⁸ O Rio Jequitinhonha é matéria de muitas composições musicais cantadas por artistas populares da região, assim como é tema de muitas peças de teatro, poesias e do característico artesanato local. Algumas dessas canções estão citadas nesta tese.

⁴⁹ Araçuaí é o maior município do Território Médio Jequitinhonha. Sua origem se deu a partir do distrito Bom Jesus da Barra do Pontal (hoje Povoado de Itira). Em Itira, encontram-se os rios Jequitinhonha e Araçuaí, uma das belas paisagens da região. No século XIX, este lugar “[...] tornou-se o centro de convergência de canoeiros, o que atraiu também significativo número de meretrizes. Descrito como um sujeito de gênio excessivamente autoritário e exigente, tendo decidido preservar a moral e os bons costumes [...]”, o Padre Carlos expulsou do Pontal essas mulheres. Elas foram abrigadas por uma fazendeira chamada Luciana Teixeira, na Fazenda Boa Vista, na foz do Rio Araçuaí, Ribeirão do Calhau. Esse se tornou o novo ponto de parada dos canoeiros que trafegavam pelo Jequitinhonha, surgindo assim um novo núcleo populacional urbano que mais tarde passaria a ser a cidade de Araçuaí (Souza, 2010b, p. 46).

cultivam eucaliptos em áreas contínuas de milhares de hectares. O Baixo Jequitinhonha tem forte presença da antiga fazenda de gado, decadente em termos de produção, renda e poder, mas com domínio firme da terra, muito concentrada e disputada por um aguerrido movimento social e sindical. Por fim, o **Médio Jequitinhonha** combina características de unidade familiar e fazenda de gado, situado em um meio espacial e fundiário de transição. (Pereira *et al.*, 2016, p. 154-155; grifos nossos).

Na parte média do Vale, a cidade de Araçuaí atuou como entreposto comercial e foi importante para a expansão desse território. Concentrou o comércio de produtos na região, por exemplo, exportando algodão, carnes, toucinho de porco, rapadura e importando querosene, sal e tecidos. Por volta da década de 1830, mesmo antes de sua emancipação, que ocorreu em 1871, Araçuaí havia se tornado um local de encontro de canoeiros que navegavam pelos rios e dos tropeiros que vinham do sertão.

Figura 3 – Representação do canoeiro na história do Vale do Jequitinhonha



Fonte: Site do IFNMG – Campus Araçuaí (2018); autor: Ernani Calazans (2018)⁵⁰.

O auge desse movimento se deu em fins do século XIX, quando recebia as mercadorias de outros estados, mas foi perdendo espaço com o surgimento de outros meios de transporte e comunicação na direção da região leste e extremidades do nordeste de Minas, enfraquecendo a navegação dos canoeiros pelo Rio Jequitinhonha, “[...] solapando-lhe a primazia de entreposto comercial” (Souza, 2010b, p. 50). À época, a tendência era que aquele comércio se deslocasse para Teófilo Otoni (Vale do Mucuri) que vivia a expectativa do progresso com a construção da Estrada de Ferro Bahia-Minas⁵¹.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/noticias-ara/noticias-2018/18627-conheca-a-historia-do-vale-do-jequitinhonha-por-meio-da-arte-de-ernani-calazans>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁵¹ A Estrada de Ferro Bahia - Minas foi inaugurada em 1881 e esteve em operação até 1966, por pouco mais de 84 anos. Enquanto esteve ativa, ligou o litoral da Bahia (Caravelas-BA) até o nordeste de Minas (Araçuaí-MG), totalizando 578 quilômetros de extensão. A ferrovia tratou-se de um projeto de “[...] iniciativa privada aliada aos subsídios do Império, mas que também carrega as vontades/desejos do projeto liberal norte mineiro [...]” (Giffoni, 2006, p. 51).

Ao norte do Rio Jequitinhonha, na região do Médio, o avanço da ocupação se deu através da criação dos currais em meio à mata. Dessa atividade de criação de bovinos, no século XIX, surgiram novos povoamentos no Médio Jequitinhonha, como Santa Rita (hoje Medina), Pedra Azul, Cachoeira de Pajeú e Comercinho do Bruno (hoje Comercinho), normalmente, terras invadidas e tomadas dos povos indígenas⁵² (Santiago, 2010).

Esta região tem sido considerada como um dos maiores bolsões de pobreza do país, o mesmo lugar que era tratado como uma “[...] fonte inesgotável de ouro e diamantes para a Coroa Portuguesa durante o século XVIII”, de tamanha importância econômica e política (Moura, 1988, p. 2).

Segundo Martins (1988b, p. xiii), isso contradiz a história:

Ironia! Até o início do século XIX, foi a região mais rica do país. Era ali o Distrito Diamantino, a terra dos diamantes em que o ouro que vinha junto com as pedras reluzentes tinha que ser jogado fora, sob pena de castigos severos. Hoje, o Jequitinhonha já não exporta pedras preciosas, que enriqueciam os contratados das Gerais e os negócios de diamantes de Amsterdã, que adornavam a ociosidade das cortes europeias e o colo sem graça de princesas e rainhas.

De acordo com Moura (1988, p. 8-9), a “estagnação secular” de que muitos acusavam o Jequitinhonha centrava-se em duas questões: ecológica e tecnológica. Na primeira, a análise aponta para uma “inclemência climática”, devido às altas temperaturas da região e longos períodos de estiagem. A segunda questão leva em conta o uso de instrumentos produtivos considerados ultrapassados, sem uso de insumos desenvolvidos pela indústria. Para a autora, estas análises cegam “[...] a observação das relações sociais que, na sua complicada dialética, evidenciam o *modus operandi* de classes sociais em formação”.

Muitos trabalhadores da região do Jequitinhonha perderam as terras que dispunham para trabalho e moradia (tema que será abordado no próximo subitem) prejudicados por fazendeiros, grileiros e empresas de eucaliptos. As empresas de eucalipto chegaram ao Vale nas décadas de 1960 e 1970.

⁵² Os povos indígenas foram objeto de muita violência nessa região. No Alto Jequitinhonha, com a devastação dos recursos naturais e a busca incessante dos garimpeiros por pedras preciosas, os indígenas foram perdendo seus espaços de resistência. No Médio e Baixo Jequitinhonha, cujo tipo de exploração econômica se baseava no modelo agropastoril, permitiu-se a existência de espaços florestais adequados a sua vivência por mais tempo. O processo de ocupação caracterizado pelas distintas formas da atividade mineradora e a pecuária incidiu “[...] no extermínio indígena e também na destruição de grandes matas”. Ainda é possível encontrar povos indígenas no Vale, mesmo com quantidade menor. Dos povos existentes, apenas os Aranã são originários da região, os demais vieram do nordeste do Brasil e de outras regiões de Minas Gerais motivados por conflitos agrários. Além dos Aranã (moradores de Araçuaí e Coronel Murta), também há os Pankararu e Pataxós (moradores da Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, localizada em Araçuaí, às margens do Rio Jequitinhonha). É nas regiões do Jequitinhonha e Vale do Mucuri onde se concentra o maior número de povos indígenas do estado de Minas Gerais (Carvalho, 2010, p. 184).

Mesmo subjugados à exploração e à dominação, não podendo mais contar com um pedaço de chão para produzir sua existência, passaram de já pobres para miseráveis, “[...] peões de empresas reflorestadoras⁵³, diaristas e empreiteiros de semeaduras e grandes capinas de pastos” (Moura, 1988, p. 198).

Segundo Souza (2010a), esta concepção negativa do Vale foi obra do modelo de desenvolvimento implementado no Brasil. Na crítica a esse modelo, buscou-se denunciar a desigualdade regional e a concentração de riquezas em algumas regiões do país. Por outro lado, o autor entendeu que a intensidade dessa ação se transformou num “denuncismo” e resultou numa imagem do Jequitinhonha como lugar subdesenvolvido, pré-histórico. Estabeleceu-se assim uma representação social que tem sido negativamente explorada pela mídia, pela política, transformando-se numa indústria da miséria.

O Jequitinhonha era, para Minas, o que o nordeste era para o Brasil. Por algum tempo, essas denúncias, de fato, tiveram alguma relevância: elas evidenciaram o problema da desigualdade e legitimaram as ações voltadas para combater suas mazelas. Repetidas à exaustão, no entanto, essas denúncias cristalizaram representações que consistem em mostrar o povo do Jequitinhonha como uma horda que vive na pré-história [...]. (Souza, 2010a, p. 13).

Ribeiro (2013, p. 19) também criticou as pesquisas e trabalhos jornalísticos realizados que têm contribuído para reforçar a imagem do “grande vale da pobreza”, seja “[...] por má fé, interesse político ou ignorância mesmo”.

Mesmo para os órgãos públicos do estado de Minas Gerais, responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas, o Jequitinhonha foi sendo tratado como uma “ferida de subdesenvolvimento”, uma mancha no conjunto da prosperidade do estado, como uma “área de pobreza absoluta e de estagnação secular” (Moura, 1988, p. 1).

Na década de 1980, trabalhos acadêmicos, diagnósticos de instituições públicas como a Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (CODEVALE)⁵⁴, secretarias de

⁵³ O conceito utilizado por estas empresas capitalistas adjetivadas como “reflorestadoras” é contraditório. O sentido de reflorestamento remete à ideia de restauração da floresta com a mesma fitofisionomia de antes, mas não é o que acontece com as empresas capitalistas “reflorestadoras”, por exemplo, as empresas de eucalipto no Vale do Jequitinhonha. Portanto, é preciso desconstruir esse conceito, pois não se pode dizer “[...] que ao cultivarem árvores as empresas estão ‘plantando florestas’ e, portanto, contribuindo com a preservação ambiental, um elemento-chave de seu discurso ambientalista. [...] Ora, ainda que o aspecto paisagístico dessas áreas possa causar alguma confusão, elas não podem ser consideradas florestas na acepção biológica e ecológica deste termo, uma vez que florestas pressupõem biodiversidade, riqueza de estratificação vertical, interação com seus demais componentes e adaptações aos diferentes meios onde se desenvolvem [...]” (Perpetua, 2016, p. 87).

⁵⁴ A Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (CODEVALE) foi criada pelo Estado de Minas Gerais, sob a Lei Constitucional nº 12, de 6 de outubro de 1964, que se destinava “[...] a elaborar e a executar, pelo prazo de vinte anos, o plano de desenvolvimento sócio-econômico do Vale do Jequitinhonha Mineiro” (Minas Gerais, 1964). Emenda constitucional esta proposta pelo monopólio político da região com o objetivo de correção dos traços de pobreza, estagnação e atraso, que vinham caracterizando o Vale a partir da segunda

Estado, Fundação João Pinheiro, dentre outras, mostraram uma região estagnada e afastada por um século e meio, “[...] no período que vai do início do século XIX, [...] até os anos 1970, marcados pela expansão da pecuária e a implantação de grandes áreas de eucalipto e café na região” (Ribeiro, 2010, p. 190). Na esteira do regime militar e seus projetos de desenvolvimento, houve várias tentativas de intervenção estatal na região do Jequitinhonha, como é o caso da Rural Minas⁵⁵, criada em 1966 (Lei nº 4.278/1966, Estado de Minas Gerais). Outras instituições foram implementadas com o intuito de modernizar⁵⁶ o Vale: “CEMIG, DAE, COPASA, IESA [...], IEF, IBDF, EMATER, DER, além de várias Secretarias de Estado e Ministérios que passaram a interagir no Vale [...]” (Silva, 2016, p. 161).

Esta intervenção estatal provocou mudanças profundas e rápidas na estrutura econômico-social do Vale. As consequências mais imediatas foram:

- ocupação das chapadas, transformadas em terras devolutas⁵⁷ pelos artifícios jurídicos, pelas grandes empresas reflorestadoras. Quase 500 mil hectares de terra foram ocupados em reflorestamento, em 23 municípios da região.
- concentração da propriedade das terras através de incentivos à pecuária e cafeicultura.
- mudança nas relações de trabalho no interior das fazendas, através do quase desaparecimento dos parceiros e agregados.
- definhamento dos pequenos posseiros e proprietários das minúsculas áreas nas grotas e veredas. Êxodo rural, acompanhado em muitos casos, de emigração para outras regiões do país.
- aumento significativo das migrações temporárias, sobretudo aquelas destinadas à região agrícola de Ribeirão Preto (SP). (Silva, 2016, p. 162).

Segundo Souza e Moreira (2017, p. 115-116),

A intervenção do Estado ocultou um processo de violência no qual uma grande leva de camponeses perdeu a posse das terras, dos meios de trabalho e de reprodução, os vínculos comunitários e a própria identidade camponesa. Foram obrigados a assumir um novo modo de vida totalmente subordinado à lógica da “modernização” em curso no país. De forma paulatina, foram transformados em população sobrando, em desempregados, em peões-do-trecho, em andarilhos. Além disso, engrossaram o exército industrial de reserva, somando-se à oferta de mão de obra excedente nas cidades, reforçando o mecanismo central de rebaixamento dos salários pelo capital. Tal transformação denota um processo brutal que, de acordo com Silva (1999, p.72),

metade do século XX. Para tanto, esta comissão utilizaria um orçamento específico, podendo fazer convênios para levar infraestrutura à região, com investimento de empresas nacionais e internacionais. A agência tinha como abrangência 52 municípios, contando que seis deles tinham área parcial atendida também pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em área característica de seca da região mineira. Todavia, segundo Leite (2013, p. 1), a CODEVALE não alcançou suas finalidades, pois “[...] acabou se tornando um aparelho de políticos locais, que tinham na mesma um mecanismo para acessar votos, financiar campanhas e beneficiar seus interesses econômicos, reafirmando a estagnação regional”.

⁵⁵ A Fundação Rural Minas tinha o poder de representar o Estado em ações que envolviam a legitimação de propriedades, bem como na discriminação de terras devolutas e públicas (Silva, 1999, p. 36).

⁵⁶ Conforme Martins (2012, p. 17), “O tema da modernidade está profundamente comprometido com o do progresso”. Logo, trata-se de um conteúdo das classes hegemônicas e, portanto, advindo do contexto europeu.

⁵⁷ Para os povos do campo, estas terras devolutas tinham outras terminologias e significados, como: fundos de pasto, terras soltas, espaço para extrativismo de plantas, frutos, entre outros.

“mesmo não se verificando a violência aberta, outros tipos fizeram-se sentir por meio da lei, ou mesmo pela violência simbólica”.

Por outro lado, os anos de 1980 no Jequitinhonha criaram uma outra marca, a organização popular de lutas e movimentos sociais, buscando construir cidadania e romper com os antecedentes autoritarismos.

No Brasil, entre os anos 1970 e 1980, muitos movimentos sociais populares ficaram conhecidos pelo antagonismo à Ditadura Militar, “[...] especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da Libertação”. Esses movimentos de oposição foram encontrados também em outros países da América Latina (Gohn, 2007, p. 19). Nesse sentido, no Vale do Jequitinhonha, alguns espaços/instituições se destacaram, como: Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Pastoral do Migrante e outras pastorais sociais da Diocese de Araçuaí, encontros de cortadores de cana e migrantes, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), movimentos de luta pela terra, movimentos de organização de assalariados rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), MST, diversas associações comunitárias espalhadas pelo Vale, movimentos culturais, associações de artesãos, Organizações não Governamentais (ONGs) vinculadas ao campo, Articulação do Semiárido (ASA), Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha (Fórum do Vale), Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Vale do Jequitinhonha (ITAVALE), movimentos de mulheres, movimento das EFAs, dentre outros (Ribeiro, 2010).

Esses movimentos contribuíram expressamente para a crítica dos vínculos tradicionais de exploração, expropriação e dominação na região, demandando novas relações sociais⁵⁸. No item 1.2.1.3, este tema será aprofundado com a discussão de práticas socioculturais e políticas de resistências dos diversos movimentos e organizações sociais do Vale.

A expropriação de camponeses é uma marca histórica na questão agrária do Vale do Jequitinhonha, que se deu, principalmente, através das relações de agregação vividas nas fazendas da região. Entende-se importante um maior aprofundamento a respeito.

1.2.1.1 A expropriação de camponeses: relações de agrego no Jequitinhonha

A expansão capitalista no Vale do Jequitinhonha teve duas faces na expropriação do camponês: a fazenda e a empresa “reflorestadora”.

⁵⁸ A participação nas lutas sociais populares, a partir da década de 1980, fez surgir novas lideranças políticas tanto nos municípios quanto na região do Jequitinhonha. Isso resultou em candidatos eleitorais de oposição, na sua maioria de partidos de esquerda.

A primeira face, por décadas, contribuiu para a expulsão dos camponeses, na sua maioria agregados. Até então, as fazendas caracterizavam-se como instalações agropastoris, mas passaram a direcionar seus investimentos para uma atividade mais lucrativa, a transformação da antiga fazenda em um projeto estritamente pecuário. A terra foi destinada ao plantio de capim, diminuindo, inclusive, o número de vaqueiros para o cuidado da criação. Ademais, cabe ressaltar também a proibição de plantios na fazenda por parte de pequenos sitiantes e a invasão dos fazendeiros às terras utilizadas pelos camponeses (Moura, 1988, p. 3).

A segunda face refere-se às chamadas empresas “reflorestadoras” multinacionais e nacionais. Essas exploravam a madeira nativa das chapadas e, gradativamente, foi substituindo-a pela monocultura de eucalipto, que prometia ser a porta de entrada para o projeto modernizador do Vale do Jequitinhonha. Essas empresas foram responsáveis pela expropriação dos camponeses que residiam nas grotas e que necessitavam da chapada para produzir sua atividade econômica e social (Moura, 1988; Silva, 1999).

No início dos anos setenta, a fisionomia do Vale transformou-se radicalmente. Grandes projetos de empresas estatais e particulares iniciaram o Reflorestamento com a plantação de eucaliptos nas chapadas. Grandes fazendeiros implantaram projetos de cafeicultura e pecuária. Além disso, milhares de hectares de terra foram ocupados por grupos de japoneses, cujos produtos são totalmente exportados. O objetivo era levar o progresso ao Vale [...] (Silva, 1998, p. 36).

A implantação do projeto de “reflorestamento” capitalista no Vale do Jequitinhonha contou com a outorga dos governos militares e, no âmbito regional, com a participação da Igreja Católica, representada por Dom Geraldo Sigaud, arcebispo da Diocese de Diamantina e sua perspectiva conservadora, como “[...] membro da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade e ferrenho defensor do Catolicismo Anticomunista, além de ser amigo do ex-presidente Juscelino Kubitschek (Servilha, 2015, p. 140-141)”. O arcebispo era um dos principais fomentadores do “reflorestamento” como caminho para o desenvolvimento econômico da região. Criou a primeira empresa do ramo no Vale do Jequitinhonha, a Reflorestadora do Alto Jequitinhonha (REFLORALJE) (Almeida, 2018, p. 78).

As empresas se instalaram no Jequitinhonha, dando início ao processo de destruição da chapada, “[...] daquela que foi Deus quem fez, da terra de ninguém, porque era de todos”. As chapadas eram áreas comuns dos camponeses cujos limites eram definidos pelo trabalho de cada um, sem demarcação. Com a chegada da monocultura do eucalipto, denominada pelos

camponeses à época de “a planta estranha”, vieram também o uso da cerca, a queima das chapadas, a morte e extinção de animais de caça, das madeiras nativas, árvores frutíferas e plantas medicinais (Silva, 1998, p. 36).

Com a invasão das terras, os camponeses do Jequitinhonha perdiam as condições de produção agrícola familiar e eram forçados a buscar o trabalho assalariado através da migração temporária no corte de cana de açúcar e na colheita do café para complementar sua subsistência. Outros eram expulsos de suas terras e buscavam moradia em favelas da região do Jequitinhonha ou nas capitais, mas também recorriam à migração temporária. Vai “desterritorializando” o camponês, conforme Fernandes (2014). Para o autor, a terra é um dos pressupostos essenciais para a existência e a força do território; sem ela, não há relações, nem disputas de poder, não há território. Ou seja, “O arame farpado vai cercando tudo, vai tirando cada um de seu lugar. E no verão já não há terra para plantar, rio para pescar, mata para caçar”. Era a “morte simbólica” do camponês somada a casos de morte e violência física (Martins, 1986, p. 9).

A expropriação do campesinato do Jequitinhonha resultou do processo de modernização agrícola conservadora implementado pelos governos militares no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, conforme assinalado anteriormente por Silva (1980). No Vale, o processo de expropriação mirou a terra e a sua transformação em propriedade do capital. Tal processo resultou na tomada da posse dos camponeses sobre as terras. Isso “[...] não ocorreu, em sua quase totalidade, por intermédio da violência aberta, mas, ao contrário, da *violência escondida e legal*, ou seja, da violência monopolizada pelo Estado, com a promulgação de leis que implementaram os projetos de modernização nesta região” (Silva, 1999, p. 27; grifos da autora). Além da perda das terras, a ocultação desse processo violento fazia com que os camponeses perdessem também as relações comunitárias e a própria identidade com o campo (Moura, 1988), pois uma das consequências da expropriação é a desterritorialização no sentido da perda da terra e da condição camponesa (Fernandes, 2014).

Os conflitos sociais nessa região tiveram como centralidade a invasão das terras e a expulsão dos camponeses. Em pesquisa realizada na década de 1980, no Jequitinhonha, sobre as relações entre camponeses e fazendeiros, Moura (1988) identificou que questões de terra e trabalho envolviam dois processos sociais: o costumeiro e o judicial. Em geral, a expulsão dos agregados das fazendas, que ocorreu continuamente por pelo menos vinte anos no Vale do Jequitinhonha, não se transformava em ações judiciais na sua maior parte, com prejuízo recorrente à parte camponesa (Moura, 1988, p. 95).

Nessas relações de contradições e conflitos, a autora identificou três categorias de camponeses envolvidos no Jequitinhonha: a) os agregados, que residiam e trabalhavam na fazenda junto com sua família; b) pequenos sitiantes, a quem eram permitidos fazer plantações na fazenda, mesmo que mantendo seus pequenos sítios; e c) os posseiros, que tinham suas terras (devolutas) invadidas por fazendeiros (muitos deles falsos), “[...] por interesse próprio ou como prepostos de empresas multinacionais [...]” (Moura, 1988, p. 7).

Os posseiros que perdiam suas terras para fazendeiros se transformavam em agregados. Desse modo,

[...] vivia lá algum tempo, até que chegava um fazendeiro e incorporava aquela área como sua, afirmando ser proprietário. De posseiro o camponês virava agregado. Quase ninguém reclamava porque não tinha força, porque terra não valia muito, e, principalmente, porque não existiam nesses tempos mais antigos grandes diferenças entre ser agregado ou posseiro (Ribeiro, 1996, p. 27-28).

Entre si, estas duas faces do capital (a fazenda e a empresa “reflorestadora”) se relacionavam e tentavam diluir suas contradições de certo modo. A fazenda necessitava da parceria da empresa “reflorestadora” para continuar sua existência. Todavia, tanto a fazenda quanto a empresa “reflorestadora” expulsavam o camponês de suas terras. A empresa “florestal” usava formas para ludibriar os posseiros, levando-os a entender que não tinham direito de estar ali. Para isso, usava até mesmo da ameaça utilizando “[...] de novas regras para as relações de trabalho e uso da terra”. Se o posseiro aceitasse os termos, poderia evitar sua expulsão imediata e trabalhar para as florestais na preparação do terreno no alto das chapadas para o plantio do eucalipto. Oferecia a permanência na terra, posse que, juridicamente, já era do camponês. Trata-se de uma apropriação de terras devolutas, “[...] banhadas num código camponês e costumeiro de apropriação [...]” (Moura, 1988, p. 7-8).

As formas capitalistas implantadas no Jequitinhonha eram produzidas através de “relações não especificamente capitalistas”⁵⁹, movimento este em que o capital capturava o “[...] sobretrabalho do agregado, do sitiante e do posseiro, expropriando-os sucessivamente”. O agregado, por exemplo, já não podia ter uma roça de feijão, milho, e não tinha uma casa para morar. Alguns da massa de agregados expulsos da fazenda foram transformados em diaristas. Nas regiões onde a grande fazenda se expandiu, muito se deu pelo despejo dos camponeses das terras onde viviam, não por sua livre adesão ao assalariamento (Moura, 1988, p. 4). A expulsão do agregado consistiu também no banimento do seu modo de vida. Tirava

⁵⁹ Para aprofundamento das relações de produção não capitalistas, remete-se à leitura de Martins (2013).

dele e da sua família a casa de morada, seu quintal e sua roça por uma nova lógica capitalista da terra (Martins, 1989).

A agregação de que se trata aqui consiste num tipo de relação entre camponeses e fazendeiros que ocorreu em todo o Jequitinhonha de forma duradoura e estável. O agrego resultou da forma como os grupos familiares lidavam com a terra e o meio ambiente. Era o nome dado à relação de moradia de uma família camponesa nas terras de um fazendeiro e implicava a realização de serviços para o dono da terra e a produção de sua própria sobrevivência. Os agregados nem sempre tinham vínculo empregatício. Podiam construir suas casas ou morar em alguma já existente, trabalhar para atender suas necessidades de sobrevivência (plantações e criação de animais), mas eram dependentes e controlados pelos fazendeiros. Contudo, quando uma família de agregados saía da fazenda, seja por desavença com o fazendeiro ou mesmo expulso, pouco levava, apenas suas ferramentas, seus filhos, a espingarda e o cachorro (Moura, 1988; Ribeiro, 1996).

Os agregados foram uma população errante no Jequitinhonha, principalmente na parte baixa da região, com incidência maior até os anos 1970. Deslocavam-se enquanto havia mata, fertilidade e fazendas antigas, tendo como principal ocupação a lavoura. “Faziam um tipo de plantio chamado roça de toco, ou coivara, baseado no uso duma terra por 2, 3 ou até 4 anos; depois a terra era posta em pousio, ‘descansava’”. Ao fim de alguns anos, a terra voltava a ser fértil, produzia em abundância e com pouco esforço. Esse tempo é muito lembrado pelos camponeses mais velhos como o tempo da fartura (Ribeiro, 1996, p. 25).

O ato de expulsão praticado contra os agregados era denominado de *despejo*, ação realizada com o uso da violência que lhe furtava sua casa e sua terra e representava uma situação de constrangimento e menosprezo aos agregados.

A derrubada da cerca que contorna a casa e o quintal do agregado é seguida da destruição de sua roça, localizada em outro ponto da propriedade; o corte da cerca que separa o pasto das roças, ou seu “canto”, do restante da fazenda ocasiona a imediata destruição das plantações de milho e feijão [...] (Moura, 1988, p. 104).

Para a autora, a expulsão dos camponeses era parte de um projeto que envolvia violência material e simbólica. Retiravam-se as condições de vida dos mesmos e os colocavam em situação de mais precariedade e submissão. A fazenda se tornava lugar de vida e de dependência, que envolvia trabalho, relações socioculturais (amizade, compadrio, promoção de festas religiosas). Com a expulsão, suprimia-se seu modo de vida e estas relações se davam sempre de forma tensa. É nesse contexto “[...] em que a terra lhes é tirada

que procedimentos como favor, agrado e trato passam a se contradizer nas representações de dominantes e dominado” (Moura, 1988, p. 197).

Outra consequência disso é o esvaziamento do campo (Martins, 1989). Assim, muitos camponeses do Jequitinhonha migravam de forma temporária na busca de trabalho em grandes centros como São Paulo, Belo Horizonte, Triângulo Mineiro, dentre outros, o que tem mudado historicamente a realidade agrária do Vale do Jequitinhonha.

1.2.1.2 Vão-se as "andorinhas", ficam as "viúvas de maridos vivos": migrações temporárias no Vale da Saudade

Canto pro Vale⁶⁰

Bença mãe, bença pai, até mais ver
Coração alado chega arder com a dor que vai ficar
Preciso ir e ao mesmo tempo já quero voltar.

É aqui que eu encontro o meu ser.
Cada curva da estrada
no meu peito faz lembrar
a terra mãe que me acolhe
e me deixa voar.

Eu sei que sempre vale
sempre vai valer a pena por você cantar.
E quando bater a saudade
volto correndo pro meu lugar
Jequitinhonha

Eh meu vale
eu vou mas volto, já eu tô por cá.
Vale do Jequitinhonha,
Eu giro o mundo e nunca vou te abandonar
Eh meu vale.
A terra seca a chuva faz brotar
Vale do Jequitinhonha
Levo no peito onde quer que eu vá.

Como é bom ver o amor pintado em quadros,
retratando esse chão.
O barro se transformando em beleza, amassado pelas mãos.
A força dos tambores do Rosário, alegria e devoção.
O vale que a beleza se sustenta, pela fé e gratidão.

Eh meu vale
eu vou mas volto, já eu tô por cá.
Vale do Jequitinhonha,
Eu giro o mundo e nunca vou te abandonar
Eh meu vale.
A terra seca a chuva faz brotar
Vale do Jequitinhonha
Levo no peito onde quer que eu vá.

⁶⁰ “Canto pro Vale” foi a canção vencedora do 38º Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE), realizado em Itaobim-MG, em 2023, interpretada no evento pela cantora Kamila Gomes.

A discussão empreendida até o momento apresenta o Vale do Jequitinhonha como um lugar singular na história de Minas Gerais, conhecido comumente como o “Vale da Pobreza”! “Vale da Miséria”!, entre outras tantas tentativas de caracterização e/ou depreciação cultural, como criticam alguns autores. Tal representação social se agrava pelo fato de a região estar localizada no Nordeste de Minas, com condições climáticas que a insere no semiárido brasileiro, onde se acumulam recorrentes períodos de estiagem e altas temperaturas durante o ano. Somado a isso, um importante fato tem assolado os trabalhadores da região, principalmente camponeses: a migração sazonal no Vale intensificada a partir dos anos 1960 e 1970.

No subtítulo, duas expressões que dizem muito sobre a história da migração temporária no Vale. Primeiro, o uso da palavra “andorinhas” é inspirado no capítulo de livro de Martins (1986), intitulado *O voo das andorinhas: migrações temporárias no Brasil*, texto fundamental para a reflexão apresentada neste trabalho. Já o termo “viúvas de maridos vivos”, conforme Chagastelles (2020), é uma expressão regional que foi cunhada para se referir às mulheres do Vale que ficavam esperando por vários meses pelos maridos que migravam para trabalhar no corte de cana (e noutras atividades) em outras regiões do país. Sozinhas, essas mulheres criavam os filhos e ainda cuidavam da propriedade familiar. Essas questões estão traduzidas de forma artística na canção acima, “Canto pro Vale”, no qual se percebe o confronto de sentimentos do trabalhador migrante entre o pertencimento e saudades da “terra mãe” e a necessidade de sair.

Esta parte do presente estudo trata do período de migração temporária dos trabalhadores do Vale do Jequitinhonha (em especial camponeses) nas últimas décadas para o corte de cana, a colheita do café, do amendoim e da laranja⁶¹. A discussão mostra uma “[...] verdadeira saga de milhares de homens e mulheres, ora errando de um lugar a outro, permanecendo ausentes de suas roças, situadas no Vale do Jequitinhonha, durante nove meses ao ano” (Silva, 1999, p. 15-16).

O corte de cana é a principal atividade produtiva que arrastou os trabalhadores temporários para longe do Vale. Assim, a cultura da cana de açúcar tem sido um grande negócio no Brasil desde a época da colonização. A intensificação ocorreu em maior escala a

⁶¹ Embora houvesse vários tipos de migração temporária no Vale, o texto tem como foco o trabalho no corte de cana por entender que este tem afligido a maioria dos trabalhadores da região ao longo da história, inclusive, como “carro-chefe” que influenciou os demais processos de migração na região.

partir dos anos 1970 com a expropriação das terras dos camponeses e com a crescente demanda por mão de obra fomentada pela modernização agrícola, por determinações do Estatuto da Terra, aprovado em 1964, e pela implementação do Programa Nacional do Alcool (Proálcool) em 1975 (Silva, 1999). O Proálcool cumpriu uma função decisiva na modernização agrícola no que concerne ao emprego tecnológico, sendo implementado em duas fases: a primeira se deu no intervalo de 1975 a 1980, baseando-se na estrutura já existente e implementando novas unidades para ampliação da produção de álcool; e a segunda, após 1980, caracterizou-se pela expansão da capacidade produtora de cana e álcool, consolidando um mercado estável para o produto (Alves, 1991; Pietrafesa, 1995).

Pesquisadores como Moura (1988) e Silva (1999), entre outros, apontaram íntima relação entre os processos de modernização agrícola implantados no país e seus impactos na migração sazonal da região do Vale. Tanto a modernização agrícola quanto a migração têm relação intrínseca com a função econômica do capitalismo, “[...] por disponibilizar força de trabalho farta para as várias atividades, regulação salarial e enfraquecimento da organização do trabalhador”. Dessa maneira, o Vale do Jequitinhonha vem fazendo juz ao papel histórico de ofertar numerosa e barata força de trabalho para o atendimento às *commodities* brasileiras do agronegócio (Ramalho *et al.*, 2021, p. 161).

Historicamente, a migração é um dos problemas fundantes enfrentados nessa região, uma migração forçada por diversos motivos assolados pela dificuldade de sobrevivência através do trabalho e da renda própria. Ano a ano, os trabalhadores se deslocaram para outras regiões, mas acabaram encontrando uma vivência degradante e desumana. A migração tem deixado cicatrizes nas famílias, sobretudo na organização do trabalho familiar, em que a mulher se faz protagonista (ou trabalho solo) na propriedade familiar, com recursos precários e insuficientes.

Considera-se, neste contexto, que a migração no Vale do Jequitinhonha é consequência dos problemas enfrentados pelas famílias que sofreram ações violentas na região (expropriação das terras dos camponeses, desigualdade social e da precarização do trabalho). Manter esta situação de conflitos sociais no Vale é manter neste lugar a estratégia do capital para assegurar mão de obra descredibilizada e de baixo custo para o trabalho temporário nas usinas, fato essencial para a operação capitalista (Moura, 1988; Dias; Magalhães, 2021). Afinal, a migração trata-se de um acontecimento determinado ao longo da história pela disseminação do modo de produção capitalista (Martins, 1973). Esse processo migratório é provocado e forçado, cuja juventude camponesa é a sua principal vítima.

Segundo Silva (2016), o levantamento de dados numéricos acerca da migração sazonal é de difícil contabilidade, quase impossível de ser feito. Isso se deve à sua invisibilidade que normalmente não é considerada nas análises feitas pelos especialistas da migração, consistindo num vazio e desconsideração da realidade do país. Em pesquisas realizadas pela autora, nos últimos anos, usando levantamentos estimativos de sindicatos da região, constatou-se que, mais recentemente, “[...] os mais de 50 mil trabalhadores e trabalhadoras que são empregados [...] são de outras regiões do país, principalmente do Vale do Jequitinhonha e sul da Bahia” (Silva, 2016, p. 163). Parte considerável desse número é composta por camponeses com propriedades em seu local de origem.

Com a urgência de suprir as necessidades próprias e familiares, os trabalhadores do Vale deixavam suas moradas, famílias e local de origem e rodavam por distintas regiões do país para vender sua força de trabalho, como valor de troca, a partir das reflexões de Marx (2021). Direccionavam-se, anualmente (normalmente em fevereiro), para o interior do estado de São Paulo, mas também para Goiás, Bahia, Sul de Minas, Triângulo Mineiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. Esses trabalhadores tinham como fim o assalariamento em atividades como colheitas de café, maçã, amendoim, laranja e em especial o corte de cana de açúcar. Além disso, há o trabalho na construção civil. A volta para casa normalmente ocorria entre novembro e dezembro com as economias contabilizadas que sobraram: alguns juntavam o dinheiro durante toda a ausência, enquanto outros enviavam alguma quantia às famílias ao longo da ausência (Castro, 2014; Silva, 2016; Ramalho *et al.*, 2021).

Os desafios para viver no Jequitinhonha como camponeses ainda são amplos, por conta de uma estrutura histórica e violenta acerca do uso e da posse da terra, cuja exploração dos trabalhadores levou à perda da terra para a agricultura e à exaustão dos recursos naturais. Dessa forma, a migração ainda continua sendo uma saga, remetendo “[...] à imperiosa necessidade de discussão da questão agrária, evidenciando a insustentabilidade desse contraditório modelo de desenvolvimento capitalista, tanto do ponto de vista da reprodução social da força de trabalho quanto dos recursos naturais” (Cardoso, 2015, p. 5).

Uma região considerada como uma das mais produtivas do país no século XVIII, exportando pedras preciosas para a Europa, o Jequitinhonha passou a exportar trabalhadores do campo para o corte de cana de São Paulo e outras regiões. Esses trabalhadores, incluindo menores de idade, passam parte do ano irreconhecíveis pela cinza e pelo pó do carvão em busca de sua sobrevivência (Martins, 1988a).

Para Martins (1986), há migrações cíclicas e não cíclicas, migrações com período definidos e outras que se modificam. Essas modalidades apresentam condições sociais e

concepções diferentes entre si. Em suma, o autor identificou três formas de ocorrer a migração temporária: a) a primeira apontada foi a migração cíclica que obedece a um cronograma definido pelo local de destino para o migrante sair e voltar. O tempo desse tipo de migração é definido pelas estações do ano, com etapas que englobam a preparação da terra, o plantio e a colheita. Nessa cadeia de produção, participam desde o camponês ao boia-fria; b) Na segunda forma, é o migrante que planeja sua saída com base no calendário da produção agrícola em sua terra de origem. O destino são as grandes cidades para trabalhar na área de indústria e/ou construção civil (onde o processo produtivo é sequencial, acíclico, diferente do tempo camponês); e c) Por fim, a terceira migração temporária retrata migrações reguladas pelo ritmo descontínuo da execução de grandes empreendimentos (públicos e privados), como construção de estradas e barragens.

A primeira forma de migração temporária destacada acima, a migração cíclica, é a mais recorrente no contexto histórico pesquisado, o Vale do Jequitinhonha. Portanto, ela é o foco da presente análise neste subitem.

O trabalho de caráter temporário na agricultura é parte de uma rede complexa na forma como a atividade industrial se associou ao cultivo agrícola. Segundo Silva *et al.* (2006), citando Silva (1999), na década de 1960, as determinações acerca dos direitos trabalhistas (em especial do Estatuto do Trabalhador Rural, publicado em 1964) foram decisivas para o crescimento do trabalho temporário no Brasil. Se, por um lado, foi importante para a regulamentação do trabalho permanente, por outro, a legislação não tratou do trabalho temporário. Dessa forma, a contratação temporária de boias-frias (sem direitos garantidos) tornou-se uma oportunidade funcional, utilizando “[...] uma alternativa menos onerosa (dos pontos de vista econômico e de compromissos trabalhistas) de emprego da força de trabalho no empreendimento capitalista no campo” (Silva *et al.*, 2006, p. 88).

O cerco imposto pelo capital sujeitou o camponês à inserção no trabalho assalariado em atividades produtivas estabelecidas em outras regiões do Brasil. Os preços de seus produtos agrícolas eram precarizados, reduzindo sua capacidade de subsistência. Além disso, a existência de prejuízos na produção com doenças e secas prolongadas levou o camponês, muitas vezes, ao endividamento. Nesse contexto, a migração temporária se tornou uma alternativa para ganhar algum dinheiro, suprir uma carência que as terras não conseguiam e assim reelaborava sua condição de permanência no campesinato. Para isso, precisava deixar para trás sua casa, o trabalho familiar, a produção agrícola e a subsistência sob a responsabilidade de mulheres e filhos menores de idade (Martins, 1986; Silva, 1999).

As migrações temporárias se tornaram contínuas, com a mobilidade permanente do camponês. Mesmo se tratando de pessoas carentes, muitas escravizadas em outras regiões, os trabalhadores normalmente retornavam para sua propriedade familiar. Tratava-se de uma eterna volta para casa. A “desposseção” da terra empobreceu-os, arrancando-lhes as condições de vida (Silva, 1999).

Há os que vão embora pra sempre, pra nunca mais. Pra esses Severinos e Marias a estrada não tem volta: ou a mata lá longe ou a favela. Mas há os que vão se acabando aos poucos. No Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais [...], a luta desesperada para sobreviver. Ficam as mulheres e as meninas e lá se vão os pais de família e os meninos, estrada afora, no rumo dos canaviais de São Paulo ou dos cafezais do Paraná, para o trabalho temporário da safra. [...]. Vão baratear o trabalho das usinas, engordar os lucros do patrão, sustentar com sua miséria o conforto da classe média que utiliza o carro a álcool (Martins, 1986, p. 10).

Dessa forma, o capital adentrava as relações familiares camponesas quando a migração interrompia o ciclo agrícola e substituía seu principal trabalhador pela mulher e pelos filhos. O manejo das plantações e animais se tornava responsabilidade somente dos que ficavam. Forçavam-se o recrutamento de crianças e a instituição do trabalho infantil na produção agrícola, impondo-lhes consequências como o analfabetismo, a evasão escolar e problemas de saúde (Martins, 1986).

A migração causa alterações nas relações de trabalho e na sociabilidade, tanto dos que vão quanto dos que permanecem no local de origem. O processo migratório tem ocorrido de forma permanente. Segundo Fonseca (2015), as idas e voltas acabaram por se tornar um costume e foram incorporadas ao modo de vida das pessoas, geração após geração. Além de ajudar na manutenção da alimentação da família, os recursos recebidos no trabalho longe de casa são utilizados para consertar ou construir suas casas, comprar um terreno, aquisição de veículos, entre outros. Os recursos oriundos da migração movimentam o comércio local.

Os migrantes do Jequitinhonha eram denominados pelos trabalhadores de São Paulo como “os de fora”:

“Os de fora”, os do Vale do Jequitinhonha, os baianos são contratados só para a safra, na sua totalidade. Estes constituem, nitidamente, o exército de reserva. Estes são “**as andorinhas migrantes**”. Nem lá, nem cá. A vinda deles implica necessariamente a sua volta ao final da safra. Quanto a estes, o escritório possui normas especiais para arregimentação, seleção e vigilância nos alojamentos e pensões das cidades-dormitórios (Silva, 1990a). Os eleitos são considerados os bons trabalhadores, as boas pessoas. (Silva, 1999, p. 141; grifos nossos).

O exército de trabalhadores do corte da cana de açúcar era, na sua maioria, formado por migrantes recrutados na região Norte de Minas, no Vale do Jequitinhonha e na região Nordeste, trabalhadores homens (“pais de família”) e jovens (filhos mais velhos), com boa força física e boa saúde (Alves, 1991; Castro, 2014). Geralmente, eram camponeses que possuíam “[...] uma pequena parcela de terra ou foram expropriados de suas posses pelas grandes empresas que atuam nessas regiões, após o processo de espoliação, pelo qual perderam suas condições de sobrevivência [...]” (Silva, 2012, p. 4).

O migrante temporário é aquele “[...] que se considera a si mesmo *fora de casa, fora do lugar, ausente*, mesmo quando [...] tenha migrado definitivamente. É aquele que se considera fora do *seu* lugar, fora de *suas* relações sociais, e que, no limite, não se considera dentro mesmo quando está”. A ausência é central na vida do migrante temporário. O autor chamou de *dessocialização* um dos limites que excluem o migrante dos vínculos sociais de sua origem e a *ressocialização*, os vínculos sociais que adquire no processo. Em ambos os casos, o migrante é marginalizado, objetificado, não o sujeito do processo (Martins, 1986, p. 49-50; grifos do autor).

O conceito de migrante temporário é mais do que um simples *ir e voltar*, pois há também o deslocamento de um tempo a outro. O migrante temporário vive as contradições com duplicidade, vive duas realidades geográficas diferentes e assoladas pelas contradições sociais. Vive duas vidas ao mesmo tempo, de formas distintas e historicamente constituídas, é “[...] ser e não ser ao mesmo tempo; sair quando está chegando, voltar quando está indo. [...] É estar em dois lugares ao mesmo tempo, e não estar em nenhum. É, até mesmo, partir sempre e não chegar nunca”. Quando retorna para casa não é o mesmo que partiu. Essa situação, permeada pelas circunstâncias precárias, altera a convivência com seu grupo familiar, a divisão social do trabalho. Aquilo que encontra na volta já não é mais o que deixou, inclusive, ele já não é o mesmo porque tem outra visão de mundo. Na década de 1980, eram 40 milhões de migrantes pelas estradas e ferrovias do Brasil (Martins, 1986, p. 45). Somente a região de Ribeirão Preto, em 1993, empregava cerca de setenta mil trabalhadores. Desses, 30 mil vinham de outras regiões, principalmente do sul da Bahia e do Vale do Jequitinhonha (Silva, 1999).

Martins (1986) apontou a existência de três formas de ocorrer a migração temporária. Quanto aos sujeitos da ação, o autor enxergou uma diversidade de trabalhadores migrantes temporários⁶². Mediante a tipologia apresentada, identifica-se que, no Vale do Jequitinhonha,

⁶² Em síntese, Martins (1986) classificou os trabalhadores em sete perfis diferentes: 1) *Trabalhadores rurais* que migravam do campo para a cidade em busca de trabalho em áreas como a indústria, serviços e construção civil;

historicamente, predominaram os trabalhadores temporários cortadores de cana que saem no período das safras para os canaviais do agronegócio, como o próprio afirmou:

Trabalhadores rurais que migram temporariamente para zonas rurais em busca de trabalho, que aproveitam os períodos de entressafra em suas próprias lavouras para trabalhar na safra de outros produtos, em outras regiões. São, geralmente, pequenos proprietários, pequenos arrendatários, parceiros ou foreiros. É o que ocorre com os pequenos produtores do Agreste pernambucano e **da região nordeste de Minas Gerais** (Martins, 1986, p. 47; grifos nossos).

O recrutamento destes trabalhadores no Jequitinhonha, historicamente, ocorreu com a participação do *gato*⁶³, contratados por safra. Ou seja, ao fim da colheita, contratos também eram encerrados. Segundo Ramalho *et al.* (2021, p. 163), em 2009, foi celebrado um pacto de livre adesão entre os trabalhadores da cana, o governo federal e as usinas sucroalcooleiras para melhorar as condições de trabalho na colheita da cana de açúcar. Convencionou-se por contratos de trabalho feitos diretamente com a empresa, sem a mediação dos *gatos*, além de outras determinações: uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), melhoria na remuneração e alimentação, dentre outros. Com isso, buscava-se adequar o processo produtivo do etanol “[...] às condições requeridas pelo mercado internacional, com intuito de aquisição de certificações ambientais”.

Mesmo com as adversidades já citadas, trabalhar no corte de cana era o sonho de crianças e adolescentes do Jequitinhonha. Existia o anseio de atingir logo a idade, depois trabalhar e retornar para a família ao final da safra com dinheiro, comprar roupas novas, som, moto, óculos escuros etc. (Silva, 1999).

Martins (1988a) usou a metáfora dos óculos escuros como forma de explicar a alienação do migrante:

2) *Trabalhadores rurais* (pequenos proprietários, parceiros e arrendatários) que se deslocavam para lavouras de outras regiões no intervalo da entressafra de sua lavoura; 3) *Trabalhadores rurais e urbanos*, assalariados, contratados para o trabalho na construção de usinas hidrelétricas e de estradas; 4) *Camponeses* que atuavam na formação de fazendas na região amazônica e no Sul do país; 5) *Camponeses* que trabalhavam no garimpo na entressafra de sua lavoura; 6) *Boias-frias*, trabalhadores assalariados que deixavam as periferias das cidades do interior do país contratados por um *gato*, após serem expulsos da terra e das fazendas onde moravam; 7) *Indígenas* que migravam de forma temporária para a cidade em busca de trabalho e recursos para manter a sobrevivência de suas aldeias de origem.

⁶³ O termo *gato* é sempre encontrado em estudos sobre boia-fria. É considerado como o agenciador dos trabalhadores para os patrões. A denominação é uma metáfora referente aos “[...] ganhos do ‘gato’, do seu ‘pulo’, para se apropriar de parte do trabalho necessário do trabalhador”. O esquema posto pelo *gato* coloca o trabalhador num sistema de escravidão com dívidas já contraídas desde a saída do local de origem. As dívidas contraídas acabam sendo uma forma de aprisionar o trabalhador. Com salários baixos e sem condições de pagá-las, os migrantes são submetidos à repressão física e emocional, com casos que chegavam à morte (Silva, 1999, p. 106).

Nem sempre prestamos atenção aos significados que o fascínio dos óculos escuros tem sobre migrantes temporários em várias regiões [...]: os óculos escuros dão ao trabalhador uma face nova, uma máscara que define as pessoas no grande mundo das mercadorias (e da cidade), um novo modo de ser visto com a máscara da "coisa" neste mundo de relações sociais coisificadas e de concepções coisificadas. É um ingrediente de nova identidade [...] (Martins, 1988a, p. 6).

Ir para São Paulo representava uma oportunidade de ascender socialmente, uma conquista. Este fetiche só era possível, segundo Silva (1999, p. 211), para o “bom cortador de cana”, que conseguia boas metas de produtividade. Mas só durava algumas safras, já que brevemente estaria esgotado pelo esforço físico intenso e seria substituído por outro. Ao Vale com mercadorias, além de sucesso, significava também a “[...] a identificação com este outro mundo e a negação do mundo ‘atrasado’, [...] de onde eles precisam sair” (Silva, 1999, p. 211).

Com o desenraizamento do trabalhador de seu local de vida, devido à expropriação de uma parcela de suas condições de reprodução, os camponeses do Jequitinhonha eram forçados a condicionar suas vidas às demandas da grande produção, fazendo como “*As andorinhas. Nem cá. Nem lá*”⁶⁴.

História [...] tanto dos que vão, quanto dos que ficam. É a história da perda da identidade camponesa, da tradição e da relação com a terra; a história das *viúvas de marido vivo*, dos órfãos temporários, da degradação do trabalhador que tem sua saúde e seu tempo de vida reduzidos pelo pesado trabalho na cana de açúcar. Mas é também a história da resistência aos desmandos do capital que submete seres humanos a condições de vida desumanas. É a história daqueles que, mesmo oprimidos e superexplorados, encontram caminhos de luta contra a dominação burguesa, na esperança de um dia permanecerem no “seu lugar”. (Moura, 1988; Silva, 1999; *apud* Souza; Moreira, 2017, p. 117; grifo das autoras).

Nesse processo, os laços familiares são desfeitos progressivamente, além de que a criança passa a fazer parte do processo produtivo. Problemas como doenças, aumento do analfabetismo, entre outros, são postos como produtos inerentes às condições de trabalho do próprio camponês, não da exploração capitalista do trabalho. O capital consegue inverter as coisas (Martins, 1986).

⁶⁴ Esta expressão foi usada metaforicamente por Silva (1998) a partir de entrevista com uma trabalhadora migrante do Vale, que expressou seu relato de vida.

Figura 4 - Trabalhador no eito da cana em Santa Bárbara do Oeste – SP



Fonte: Pastoral do Migrante de Araçuaí - MG (2014).

O processo de mecanização tem se consolidado cada vez mais no corte de cana, o que tem trazido consequências nas relações de trabalho, intensificando a expropriação dos trabalhadores. O avanço nas relações de produção é lento, na contramão das mudanças tecnológicas intensas no setor. Enquanto isso, a degradação humana continua sendo uma preocupação nesse espaço, inclusive, com muitos casos de trabalhadores sendo encontrados em situações análogas à escravidão.

Em 2009, foram libertados 1.911 trabalhadores nessas condições. Os trabalhadores encaram assim novos desafios de inserção no mercado de trabalho e de reação às novas condições de exploração, assim como os sindicatos, pastorais e movimentos sociais que procuram defender os direitos da pessoa humana. Ainda não está claro, para pesquisadores e trabalhadores, qual é a nova realidade que se delineia e como se poderá lutar pelos direitos dos trabalhadores (Pereira, 2010, p. 5).

Mudanças têm ocorrido na migração temporária do Vale do Jequitinhonha. Assim, na década de 1990, com o uso das máquinas colheitadeiras, alterou-se o perfil do trabalhador no corte de cana de açúcar, exigindo mão de obra jovem, com menos de 30 anos de idade e desemprego dos que ultrapassavam a faixa etária (Silva, 2005a). Em meados da referida década, o percentual de desempregados por causa da mecanização já era de 18% do quadro existente com previsão de aumento para 55% no início dos anos 2000 (Veiga Filho *et al.*, 1994 *apud* Silva, 1999).

O uso da tecnologia para aprimoramento do setor produtivo não provocou mudanças positivas na vida dos trabalhadores, pois a ciência (custeada pelo Estado) só beneficiou a empresa capitalista, uma vez que, pelas pesquisas científicas, as melhorias no gerenciamento e na saúde promovidas nos canaviais não resultaram em melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, no que refere ao aumento salarial (Pietrafesa, 1995). Além disso, a partir dos anos de 2010, com a emergência da Inteligência Artificial (IA), acentua-se ainda mais a

preocupação com o desemprego, na cidade e no campo. Tal ação exige do Estado (que financia a ciência) a criação de legislações e políticas públicas que estabeleçam uma ética que evite amplificar ainda mais as desigualdades sociais já existentes.

O uso da tecnologia e de máquinas trabalha lado a lado na exploração e deterioração das condições de trabalho, que, além de encolher o número de empregos, contribui para o rebaixamento dos salários, a supressão de direitos, ocorrência de dívidas no local de trabalho (casos de escravidão) e exigência de alta produtividade. Foram registrados, inclusive, casos de uso de drogas estimulantes durante o trabalho para aumentar o desempenho (Silva, 2005b; Guanais, 2013). O avanço da biotecnologia no agronegócio da cana de açúcar fez aumentar o intervalo produtivo da safra de seis meses para cerca de nove meses e isso contribuiu para a restrição ainda mais do período de dedicação dos trabalhadores a suas propriedades agrícolas em seu local de origem (Ramalho, 2014).

O trabalho temporário de mulheres revela uma outra face nesse processo⁶⁵. Via de regra, as pesquisas sobre migração temporária referem-se a trabalhadores: enquanto as mulheres ficam, os homens partem. Visibilidade masculina, invisibilidade feminina. Desde os anos 1990, também as mulheres têm sido dispensadas do corte da cana de açúcar com o aumento das metas de produtividade diária para mais de dez toneladas e o avanço das máquinas. Restou às trabalhadoras outro destino nas usinas, com outras atividades mais cansativas e desvalorizadas ou o trabalho na colheita de outras culturas (tomate, manga, laranja, cebola, dentre outras). A nova gestão do trabalho das mulheres tem forçado as mesmas a circular por diferentes culturas agrícolas durante o ciclo migratório, “[...] um intenso processo permanente de mobilização temporária da força de trabalho de mulheres negras e mestiças: um verdadeiro nomadismo” (Silva, 2016, p. 15, tradução nossa)⁶⁶. Então, é estabelecida uma divisão sexual do trabalho nos canaviais, tendo como base critérios conservadores: os homens com o trabalho que exige força física; as mulheres com o trabalho que se destina ao cuidado, capricho e delicadeza.

Em pleno século XXI, devido às mudanças no processo produtivo engendrado pelo agronegócio no campo, é crescente a insegurança quanto à empregabilidade na área agrícola em regiões de tradicional migração. Desde os anos de 1970, o corte de cana foi o principal rumo dos trabalhadores do Jequitinhonha, mas na esteira da reestruturação produtiva do país,

⁶⁵ Em geral, no Vale do Jequitinhonha, é pequeno o registro de mulheres migrantes para a colheita da cana de açúcar. O quantitativo é maior para a coleta do café, inclusive, boa parte delas na companhia de filhos pequenos (Silva, 1988).

⁶⁶ “[...] un intenso proceso permanente de movilización temporaria de la fuerza de trabajo de mujeres negras y mestizas: un verdadero nomadismo”.

com a implementação da tecnologia a favor do capital, cada vez mais tem diminuído a força de trabalho humano. O setor sucroalcooleiro do Brasil apresenta-se na contemporaneidade como um dos mais desenvolvidos do mundo, com o uso de dois fatores decisivos: mão de obra barata e monopólio da posse da terra (Souza; Moreira, 2017). A tecnologia tem aprimorado cada vez mais o uso das colheitadeiras para a substituição da mão de obra humana e assim acumular maiores lucros na produção.

Segundo Pereira (2010, p. 5),

A mecanização do corte de cana implica na demissão, não contratação de trabalhadores, fechamento de alojamentos, perda de forças dos sindicatos, maior expropriação da força de trabalho, pressões e chantagens sobre os trabalhadores, etc. Todavia, a mecanização não significa somente a não contratação de trabalhadores, mas implica também em transferências de cortadores de cana para regiões de baixo grau de mecanização do corte, inclusive no estado de São Paulo, ou para outros estados, onde é menor a pressão social contra as queimadas e inexistem leis que determinem o seu fim, e para áreas para onde avança a fronteira agrícola do monocultivo de cana.

A mecanização utilizada na colheita da cana de açúcar tem diminuído a demanda por trabalhadores temporários, o que tem levado as últimas gerações do Vale do Jequitinhonha ao desemprego e à diminuição de renda. Cada vez mais se diminui o recrutamento de boias-frias nas usinas e, com isso, a diminuição da migração. Dessa forma, a saída tem sido procurar por novas formas de migração, como a colheita do café e a construção civil em São Paulo (que exige migração definitiva) (Ribeiro, 2018).

No contexto apresentado sobre o uso da tecnologia, as conquências apontam para duas perspectivas: *a)* para as empresas capitalistas, o uso tecnológico tem o objetivo de maximizar os lucros, sem compromisso social com os trabalhadores e com a produção de suas vidas, através do trabalho; *b)* por outro lado, a tecnologia faz-se importante para a vida, sobretudo, para se evitar o trabalho exaustivo e extenuante no campo. No caso da colheita da cana de açúcar, vê-se que a máquina colheitadeira tem também vantagens ambientais por amenizar a necessidade do fogo. Tal contradição deve ser enfrentada e demanda a construção de políticas públicas, além de legislações que regulem tal questão sob a ótica social e ética (situação duplamente contraditória, pois aumenta a produtividade do trabalho morto, elimina trabalho vivo e ao mesmo tempo abaixa a massa de salários, aumentando o desemprego rural assalariado).

Há mais de vinte anos a migração para a colheita de café ocorre geralmente entre os meses de abril a setembro, para as regiões de Franca - SP e Sul de Minas. Outra corrente migratória emergida nas últimas duas décadas é o trabalho de vendas de utensílios, como

produtos alimentícios, cosméticos, roupas, dentre outros, em praias do sul da Bahia e nos litorais paulista e catarinense. Também se registrou o movimento de migração de trabalhadores para o polo de calçados em Nova Serrana - MG (região central de Minas). Cerca de dez mil trabalhadores dessa indústria vêm do Vale do Jequitinhonha (Machado, 2018).

Em trabalho recente, Ramalho *et al.* (2021, p. 159) pesquisaram acerca da migração de trabalhadores do Jequitinhonha durante a pandemia do Corona Vírus Disease 2019 (COVID-19). Verificaram que os trabalhadores permaneceram ainda mais “[...] (in)visibilizados pelas relações capitalistas, com quase nenhuma política de proteção social e/ou trabalhista”. O contexto da pandemia de Covid-19 expôs e intensificou as mais danosas condições de trabalho aos migrantes, sem apoio específico do Estado para o fomento do seu bem-estar social e familiar. Ao mesmo tempo, assistiu-se à ação estatal, confirmando sua atuação histórica na defesa e apoio aos interesses do agronegócio brasileiro na manutenção e promoção capitalista vigente. Viu-se piorar a realidade inserida pelos migrantes. Apesar das diretrizes propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no que diz respeito ao isolamento social, verificou-se que a migração se deu de forma contínua e que há casos em que trabalhadores tiveram de assumir despesas com transporte para as usinas. É dessa forma que os trabalhadores têm se colocado como força de trabalho para o agronegócio, à mercê do risco de sua saúde exposta ao vírus.

Como afirmado anteriormente, as riquezas do Jequitinhonha estão concentradas em posse do latifúndio da monocultura com imensos campos de eucaliptos e espaços de exploração da mineração, causando danos à comunidade e ao meio ambiente (Ahumada; Saraiva, 2017).

Tomando como base o documento do Governo de Minas Gerais, de 2017, intitulado *Projeções do Agronegócio de Minas Gerais - 2017 a 2027*, o Vale do Jequitinhonha é apontado como a região que mais produz carvão vegetal neste estado, com destaque para o município de Itamarandiba (representante de 2,1% da produção estadual) (Minas Gerais, 2017).

Outro setor que tem ganhado força no Vale do Jequitinhonha, nos últimos anos, é a exploração mineral. Além da extração de ferro, granito, pedras coradas e, ainda, ouro e diamantes em menor escala, ganhou destaque, na última década, a extração do lítio na região do Médio Vale.

Figura 5 - Mineração de lítio na região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais



Fonte: Dias e Motoryn (2024).

A descoberta de grande jazida na última década tem atraído empresas e holofotes com as perspectivas comerciais no mercado de baterias utilizadas em carros elétricos⁶⁷.

São grandes empresas mineradoras que dominam a extração desses minérios. A espoliação dos recursos naturais (terra, água e minérios), que, na verdade, são bens comuns, impede que os camponeses assegurem sua reprodução social. Desta sorte, o território camponês dessa região é cada vez mais cercado pelo agronegócio, na medida em que novas jazidas de minérios são descobertas, como foi o caso do lítio em 2014. (Silva *et al.*, 2019, p. 6).

Investidas das empresas de mineração como essas estão dentro de um novo arcabouço da superexploração e de novas ondas de expropriação do capital na atualidade. Com novas jazidas de minérios sendo descobertas no Jequitinhonha, questiona-se também que novos cercamentos vão se dando ao território camponês; que influências estes empreendimentos terão na vida dos migrantes temporários, na vida dos camponeses; que impactos econômicos, sociais e ambientais restarão para a região. É importante que as forças sociais do Jequitinhonha façam o diálogo e a resistência.

Na observação do território, alguns fatos já levantam dúvidas sobre os impactos ambientais. Como noticiado pelo Blog Gazeta de Araçuaí, em fevereiro de 2023, o Conselho Comunitário da Área de Proteção Ambiental (APA) da Chapada do Lagoão (Araçuaí-MG) aprovou a realização de pesquisa mineral pela empresa Sigma com a finalidade de exploração futura do lítio. Contudo, após forte repercussão popular, tal decisão foi revertida após

⁶⁷ O lítio está sendo explorado pela empresa canadense Sigma Lithium com a promessa de colocar o Brasil entre os países líderes no segmento de baterias para uso em carros elétricos. A previsão era de que, em abril de 2023, dar-se-ia início à produção comercial de lítio em alto grau de pureza. A extração do lítio está sendo realizada entre os municípios de Araçuaí e Itinga, no Vale do Jequitinhonha. Em fevereiro de 2023, a empresa comunicou o aumento das metas de produção de 270 mil toneladas para 766 mil toneladas ao ano (Luna, 2023).

recomendação do Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) pela anulação da votação, no mês de maio do mesmo ano.

Figura 6 – Chapada do Lagoão (Araçuaí-MG)



Fonte: Vasconcelos (2023).

A Chapada do Lagoão abrange uma área de mais de cinco mil hectares de terra e abriga pelo menos duzentas famílias. Existe aí um claro risco à degradação ambiental futura de uma das poucas áreas ainda protegidas na região. É necessário que novas pesquisas sejam realizadas para investigar esse novo fenômeno da mineração do lítio no Vale e seus impactos econômicos, sociais e ambientais. Desse modo, são vários os desafios apontados no espaço agrário do Vale do Jequitinhonha.

O presente capítulo permitiu uma imersão na história política, econômica, social e cultural do Vale, com o intuito de compreender a realidade em que está inserido o *locus* de análise desta tese. Encontrou-se uma realidade sócio-histórica cunhada e atravessada pela invasão, ocupação e exploração e, ao mesmo tempo, abandono do território e dos seus sujeitos. Além do mais, viu-se como o capital agrário e mineral buscaram apoderar das riquezas naturais e de sua mão de obra, utilizando dos fundamentos históricos do capitalismo em que tudo e todos são transformados em mercadoria, conforme analisou Mészáros (2011). Por outro lado, os sujeitos do campo buscaram se organizar e se fortalecer coletivamente, com processos que apontam para resistências para viver e trabalhar nessa região. Este é o tema do próximo item.

1.2.1.3 “O povo do Vale, vale”⁶⁸: (Re)Existências do Jequitinhonha

Este tópico aborda a participação de sujeitos sociais que pensam o espaço camponês numa perspectiva de território da vida e do trabalho, contrapondo àqueles que tentam impor o desenvolvimento (Araújo; Mendonça, 2023) através de empreendimentos capitalistas. Busca evidenciar discussões e práticas na produção do Vale do Jequitinhonha, que confrontem a exploração capitalista e seu histórico abandono.

Perante o processo sócio-histórico apresentado de invasão, ocupação, exploração e abandono do Vale durante os séculos de existência, faz-se necessário questionar: existem movimentos de luta e resistência na região? Como se organizam os sujeitos do campo do Vale do Jequitinhonha? Que temas e demandas são evidenciados nas lutas sociais?

O Jequitinhonha possui um histórico de resistência de suas comunidades tradicionais, contrapondo e superando os estigmas de descridibilização que impuseram na “[...] constituição de uma identidade cultural e regional dos territórios e dos povos originários da região” (Cardoso *et al.*, 2021, p. 1). Nesse sentido, o Vale é reconhecido como uma região de grande riqueza cultural onde se expressam diversas forças populares.

Como discutido ao longo do capítulo, a construção histórica do Vale e a implementação de políticas públicas ocorreram no decurso do tempo sem a participação da população envolvida, pois “Esta, simplesmente, recebia os benefícios e migalhas – isso quando chegava nos rincões e grotões do grande Vale”. Uma das primeiras iniciativas com protagonismo popular foi expressa numa cartilha publicada pela Diocese de Almenara, em 1994, no Baixo Jequitinhonha, conforme ilustra a figura abaixo. Essa consistiu num projeto de desenvolvimento elaborado coletivamente por diversas lideranças de organizações populares, como STRs, associações comunitárias, cooperativas, CEBs, movimentos de mulheres, grupos de teatro, entre outras. Várias ações concretas foram propostas para medidas emergenciais, a médio e longo prazo, com vistas a reverter os quadros de carência dos povos do Vale (Diocese de Almenara, 1994, p. 13).

⁶⁸ Fonte: Diocese de Almenara (1994).

Figura 7 – Cartilha com propostas de desenvolvimento popular para o Vale



Fonte: Diocese de Almenara (1994).

Conforme diálogo com algumas lideranças regionais no campo da pesquisa, afirmou-se que esse é um documento histórico no Vale, pois abriu caminho para o surgimento de outras iniciativas populares na região (como o Fórum do Vale), inspirou campanhas políticas para candidatos de partidos de esquerda e serviu como fonte de formação para trabalhos de base para a implantação de Escolas Famílias Agrícolas na região.

Importante ressaltar, nesse processo, a importância das CEBs na organização social e formação política dos movimentos e organizações sociais do Vale, que proporcionaram o fortalecimento na região de espaços como o Partido dos Trabalhadores (PT), o movimento sindical através dos STRs. Nesse cenário é que nasceu o ITA VALE e, especialmente, a EFA Bontempo imbricada à luta desses movimentos.

Nas últimas décadas, várias iniciativas populares com saberes e fazeres coletivos se desenvolveram no Vale do Jequitinhonha, como organizações e movimentos sociais, movimento sindical, juventude sindical, movimentos de mulheres, associações, pastorais da Igreja Católica (Pastoral da Juventude, Pastoral dos Migrantes, Pastoral da Criança), formação de lideranças⁶⁹, entre outros, e em especial o movimento da Educação do Campo através das

⁶⁹ Quanto a este tipo de formação, cabe ressaltar a oferta do Curso Realidade Brasileira (CRB) no Vale do Jequitinhonha ofertado a lideranças. Trata-se de uma formação para lideranças dos diversos movimentos e organizações sociais para estudos e debates no intuito de compreender a realidade social, na perspectiva de um projeto popular. Discutem-se temas como questão agrária, educação popular, EdoC etc.

EFAs, que são objeto de pesquisa desta tese.

Concorda-se com Benzaquen (2014, p. 2) quando afirma que, "Em um contexto em que os mecanismos de exploração, exclusão e opressão se multiplicam e intensificam, se faz particularmente importante não desperdiçar nenhuma experiência social de resistência". Devido aos limites deste trabalho, serão evidenciadas, nesta tese, três práticas socioculturais e políticas jequitinhenses que incidem diretamente na vida material dos sujeitos do campo, com repercussões nas suas condições de vida e trabalho, tais como: a) as articulações sociais dos sujeitos do campo; b) o movimento da cultura popular; e c) as feiras livres.

A intenção aqui é evidenciar a permanência dessas práticas na região do Vale do Jequitinhonha cujas ações políticas transformam a luta pela terra, pela água, pelo meio ambiente e contribuem para melhores condições de trabalho e vida no campo e na cidade, seja através da agricultura familiar camponesa, de trabalhos não agrícolas e/ou da cultura popular.

Nesse sentido, como forma de olhar para as práticas socioculturais e políticas, considera-se este conceito:

(Re)Existência enquanto um processo de permanência, modificada por uma ação política que se firma nos elementos socioculturais. Significa re-enraizar para continuar enraizado ou poder criar novas raízes e mesclá-las com as já existentes, formatando espacialidades como condição para continuar *(Re)Existindo*. Nesse sentido, as *(Re)Existências* são ações construídas no processo de luta pelos territórios da vida, expressas na luta pela permanência na terra, na luta pela Reforma Agrária, na luta contra a construção desenfreada e injustificada dos empreendimentos hidroelétricos que expulsam milhares de famílias de seus lugares de existências, na luta pela água, entre outras ações de natureza política que possuem como fundante as relações de pertencimento (Mendonça; Pelá, 2011, p. 5; grifos dos autores).

Para existir, é preciso resistir. Nesse sentido, o conceito de *(Re)Existências*⁷⁰, cunhado por Mendonça e Pelá (2011, p. 5), contribui para a compreensão de “[...] ações construídas no processo de luta pelos territórios da vida [...]”, expressas, no caso dos sujeitos do campo do Vale do Jequitinhonha, nas diversas lutas por permanência no território, pela conquista de direitos e de condições para viver e trabalhar no campo.

Assim, considera-se, no contexto do Vale do Jequitinhonha, a luta pelo acesso à água, pela preservação do meio ambiente e da sua cultura popular, a luta contra empreendimentos capitalistas que ameaçam e expulsam as famílias de camponeses de seu lugar, a defesa pela agricultura familiar camponesa, com vistas à produção agroecológica e a busca de apoio para a produção, escoamento e comercialização dos diversos produtos oriundos dos trabalhadores

⁷⁰ Para aprofundamento do conceito de *(Re)Existências*, ver autores como Mendonça e Pelá (2011) e Araújo e Mendonça (2023).

do campo e da cidade. Nesse sentido, compreende-se que:

É necessário reconhecer e compreender as experiências de Resistência e (Re)Existência forjadas ao longo de todo esse processo. Muitos camponeses têm lutado por seus territórios de vida e trabalho e ponderam a luta cotidiana no sentido de *Resistir, para continuar Existindo*. Entende-se que eles continuam Existindo, mas, a partir da consciência, da coletividade, da organização política, da valorização das práticas socioculturais. E isso são elementos fundantes na conformação das pautas e agendas políticas tanto no âmbito institucional, nas variadas dimensões do Estado e da organização política de classe, como associações, cooperativas, sindicatos, educação do campo, quanto na esfera dos movimentos sociais, da CPT, da pluriatividade, das feiras livres, do trabalho de ajuda mútua (Carneiro, 2021, p. 131; grifo da autora).

Portanto, as três práticas apontadas neste tópico são elementos de (Re)Existência, enraizados, ressignificados ao longo da história e sua permanência contribui para a vida e o trabalho dos povos do campo nessa região.

A primeira delas são as *articulações sociais dos sujeitos do campo*: a região do Vale do Jequitinhonha, um terreno fértil para as lutas sociais coletivas dos agricultores familiares camponeses, é um território marcado por forte presença de organizações e movimentos sociais, movimentos sindicais, associações comunitárias, movimento de mulheres, entre outros.

Estes coletivos articulam-se através de espaços mais amplos e representativos como forma de unir e fortalecer suas pautas e bandeiras de luta. Desse modo, podem ser destacados alguns fóruns, como a Articulação do Semiárido (ASA)⁷¹, que congrega diversas organizações que implementam ações de convivência com o semiárido; Articulação por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro⁷²; Rede Mineira da Educação do Campo⁷³; Fórum da Mulher do Vale do Jequitinhonha (projeto vinculado ao Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha, que reúne grupos e associações de mulheres atuantes na região e outros movimentos de mulheres na região); Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha, conhecido como Fórum do Vale; entre outros.

Considera-se importante, neste estudo, tratar, como representativo e necessário, do Fórum do Vale. Trata-se de uma articulação regional já consolidada há mais de 20 anos na

⁷¹ A ASA é uma rede composta por várias organizações sociais cujas ações estão voltadas para a “[...] cultura do estoque de água, alimentos, sementes, animais e todos os elementos necessários à vida na região”. Fonte: <https://www.asabrasil.org.br/sobre-nos/historia>. Acesso em: 26 dez. 2023.

⁷² A Articulação por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro é formada “[...] por educadores geraizeiros, quilombolas, indígenas, pescadores, vazanteiros, groteiros, assentados, do movimento dos trabalhadores Sem Terra, do movimento sindical, agricultores camponeses e pesquisadores regionais [...]” (Macêdo *et al.*, 2017, p. 9).

⁷³ Ver Horácio (2015).

região com o intuito de construir espaços de diversidade e força política. Este é o maior e o mais organizado espaço de debate que congrega sujeitos das três sub-regiões do Vale do Jequitinhonha (Baixo, Médio e Alto).

As pautas debatidas no Fórum aproximam e reúnem lideranças de diversos movimentos e organizações sociais para discutir questões inerentes à conjuntura política, socioeconômica, ambiental e o controle social das políticas públicas nesses territórios.

Em carta enviada pelo Fórum ao governador do Estado de Minas Gerais, em 2019, reivindicou-se a realização de uma audiência pública para discutir temas, como a defesa e o incentivo à agroecologia; implantação de tecnologias sociais de convivência com o semiárido; combate à violência contra a mulher; adoção de políticas de recuperação ambiental; fortalecimento dos conselhos municipais de bacias hidrográficas e áreas de proteção ambiental; implementação das diretrizes nacionais da EdoC; criação de políticas de combate ao fechamento de escolas do campo; fortalecimento do trabalho educativo das EFAs; disponibilização de recursos para apoiar a formação dos jovens do campo nas EFAs, universidades públicas e Institutos Federais; implementação de escolas de educação em tempo integral; aquisição de alimentos saudáveis para a alimentação escolar; promoção de segurança alimentar e reforma agrária popular; acesso à moradia popular no campo e na cidade; fomento à Economia Popular Solidária (EPS); acesso ao crédito para a agricultura familiar camponesa; cumprimento da legislação quanto à exploração de recursos naturais no Vale do Jequitinhonha, entre outros (Fórum do Vale, 2019)⁷⁴.

As reivindicações apresentadas acima apontam para relações com demandas históricas do Movimento da Educação do Campo, bem como para defesa da agroecologia e Pedagogia da Alternância. São questões que requerem políticas públicas relativas ao desenvolvimento do campo, com demandas que atravessam temas como meio ambiente, agroecologia, convivência com o semiárido, acesso à terra, água, educação e saúde, agricultura familiar camponesa, EPS e empoderamento das mulheres.

Neste Fórum, constata-se a atuação de sujeitos de diversas organizações e movimentos sociais do Vale, tais como: Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), Cáritas Diocesana, STRs, Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Vale do Jequitinhonha (ITAVALE), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), as EFAs,

⁷⁴ A carta foi entregue pessoalmente ao governador durante sua estadia no Vale do Jequitinhonha, em 2019. No entanto, a audiência não foi realizada, conforme depoimentos de lideranças da região. O documento foi publicado na página do Fórum do Vale no Facebook, em 2 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064649083849>. Acesso em: 6 mar. 2024.

entre outros.

Coletivos como o Fórum do Vale são espaços de (Re)Existência através da participação política e democrática com atuação ativa dos camponeses na construção e execução de propostas de transformação social e de luta por direitos.

As EFAs são parte desse contexto de (Re)Existência. Assim, para além da participação nos espaços coletivos de luta, promovem EdoC em Alternância de jovens do campo em todo o Vale, fortalecendo a agricultura familiar camponesa. Aliás, vários egressos dessas escolas são encontrados nos trabalhos dessas entidades sociais do Vale. Ao todo, contabilizam-se nove EFAs existentes no Vale, mas duas tiveram o funcionamento interrompido. No Capítulo 4, será evidenciado o percurso histórico das cinco EFAs do Médio Jequitinhonha, no qual se perceberá que as mesmas nasceram de contextos de resistência e articulação com os diversos movimentos e organizações sociais do campo. Em seu funcionamento, continuam sendo apoiadas pelas parcerias locais e regionais. De forma especial, será tratado do surgimento da EFA Bontempo, escola que nasceu das discussões do movimento da juventude sindical.

A segunda prática sociocultural e política destacada aqui é o *movimento cultural* do Jequitinhonha como elemento de resistência dos sujeitos do campo e da cidade. Surgiu e se fortaleceu na defesa contra os estigmas, preconceitos e abandono político produzidos pelo processo de ocupação desse território e por sua produção e exploração midiática e política, consequências do projeto de modernização conservadora no campo, temas já tratados neste capítulo. Na contramão do “Vale da Pobreza”, deu-se voz a uma outra perspectiva, o “Vale da Cultura”.

As contradições vivenciadas nas lutas contra a colonização, contra a invasão de empreendimentos de exploração capitalista, em especial as empresas de eucalipto, bem como a luta pela sobrevivência, conferiram a essa região um patrimônio cultural de grande riqueza, sobretudo, pela constituição de seus sujeitos a partir de influências europeias, africanas e indígenas. Desse modo, o aspecto cultural do Jequitinhonha é considerado um espaço de vida e trabalho que preserva testemunhos de sua história sob o ponto de vista dos trabalhadores no campesinato, na mineração (especialmente no garimpo), no trabalho das mulheres lavadeiras à beira dos rios, entre outros, expressos na arte popular com manifestações culturais através do artesanato, teatro, música, literatura, comidas típicas, festas religiosas. Tais manifestações têm sido matérias de exposição em feiras, festivais e festas populares em geral.

Ao analisar o patrimônio cultural imaterial do Jequitinhonha, Braga (2022, p. 97) constatou que:

Em âmbito estadual, o IEPHA reconheceu como elementos do patrimônio estadual imaterial no Vale do Jequitinhonha, o modo de fazer o queijo artesanal da região do Serro (2002), no Alto Jequitinhonha; Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Chapada do Norte (2013); Folias de Minas (2017), atestada em diversos municípios, as Violas de Minas (2018), também presente na região e por último a Arte em Barro: cerâmica do Jequitinhonha (2018). Encontra-se em andamento; o inventário dos Moinhos de Milho e Casa de Farinha e o mapeamento do sistema agrícola das coletoras de Sempre Vivas, este último de grande representatividade no Alto Jequitinhonha.

O artesanato em barro produzido no Vale é uma das mais destacadas referências culturais na região e já vem construindo “[...] uma tradição no mercado nacional e internacional, na condição de representante da cultura regional do nordeste mineiro” (Ramalho, 2010, p. xiv).

O processo de produção das peças é artesanal, “[...] desde a extração do barro, à fabricação dos pigmentos, até a construção dos fornos para a queima” (Braga, 2022, p. 97). Os artesãos desenvolvem peças utilitárias para uso no cotidiano e também aquelas que têm valor sentimental e de crenças sobre a vida no Jequitinhonha. Em geral, os produtos são confeccionados por artesãos de várias faixas de idade, variando desde jovens até idosos. Os saberes ancestrais sobre este trabalho artesanal são repassados a familiares mais jovens no processo de sucessão (Ramalho, 2010). As fotos abaixo ilustram o artesanato produzido por um jovem artesão da região do Médio Jequitinhonha.

Figura 8 – Bonecas pintadas por Augusto Ribeiro, em Santana do Araçuai – MG



Fonte: Rede de Artesanato do Vale do Jequitinhonha (2020)⁷⁵.

O processo de produção do artesanato do Vale e a cultura que o cerca estão

⁷⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/rededeartesanatodojequi/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

reconhecidos como Patrimônio Cultural do Estado de Minas Gerais, desde dezembro de 2018. Há também outros tipos de artesanatos na região, como derivados da tecelagem, de artefatos de palha, couro, madeira e sementes. Além disso, também se encontram pinturas em tela, confecção de roupas, entre outros. Os produtos são vendidos *in loco* em vários pontos comerciais no Vale do Jequitinhonha, como casas de artesãos, pontos de venda à beira de rodovias, feiras livres da região, feiras em festivais e eventos em geral, inclusive em outras regiões do país (Ramalho, 2010; Lima, 2021).

Abaixo, na primeira foto, expõe-se uma amostra do artesanato da Ponte do Pasmado, distrito de Itinga – MG, no Médio Jequitinhonha, exposto às margens da BR-367; na figura seguinte, artesanatos expostos em Belo Horizonte, na UFMG, durante a 21ª edição da Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha, que ocorreu de 12 a 17 de setembro de 2022.

Figura 9 – Peças de artesanato na Ponte do Pasmado



Fonte: Braga (2022, p. 98).

Figura 10 – Exposição de artesanato do Vale do Jequitinhonha em Belo Horizonte (2022)



Fonte: Dias; Raphaella (2022)⁷⁶.

Mais recentemente, os artesãos têm utilizado a internet para divulgação e comercialização dos produtos, como é o caso da Rede de Artesanato do Vale do Jequitinhonha. A produção artesanal no Vale trouxe avanços na composição da renda familiar, seja na complementação ou como único meio de sobrevivência. Isso também reverberou em avanços na organização dos sujeitos como espaço de autonomia e luta.

Nessa esteira, outro movimento cultural a destacar no Jequitinhonha é o Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE), no qual se conferem diversas exposições artísticas regionais, inclusive o artesanato citado anteriormente. O FESTIVALE teve início em 1985, no município de Itaobim – MG. A partir daí, vem sendo realizado anualmente (na maioria das vezes) e de forma itinerante nos municípios da região. O evento nasceu como Festival da Canção Popular do Vale do Jequitinhonha com foco na música regional, mas, posteriormente, incorporou outras áreas da cultura e passou a representar também a música, a poesia, o teatro e o artesanato. Além disso, a programação proporciona momentos de formação, de debate, celebração, defesa e propagação da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (Ramalho, 2010; Braga, 2022).

O FESTIVALE é realizado pela Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha (FECAJE) desde a década de 1990. Verificou-se que, nos últimos quatro anos, foram realizados três eventos: em 2020, ocorreu o 36º FESTIVALE, em Serro – MG (Alto Jequitinhonha); em 2022, o 37º FESTIVALE, em Itamarandiba (Alto Jequitinhonha) e o último, o 38º, no município de Itaobim-MG (Médio Jequitinhonha)⁷⁷.

Abaixo, segue a música do cantor popular Rubinho do Vale, que expressa a essência popular desta celebração cultural do Vale do Jequitinhonha:

⁷⁶ Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/feira-de-artesanato-do-jequitinhonha-volta-ao-campus-pampulha>. Acesso em: 11 mar. 2024.

⁷⁷ Para informações sobre a FECAJE, acessar: <https://fecaje.org.br/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FESTIVALE

Meu coração bate forte de alegria
 Quando vai chegando o dia
 Da folia começar
 Eu vou pro Vale
 Passar a semana inteira
 Numa festa brasileira
 De cultura popular
 Vale vida versos e viola
 Com muito amor
 São 20 anos de folia
 Viva viva viva o Festivale
 Feira de arte oficina e cantoria
 O Vale é pura raiz
 Cantando meu país
 Eu sou feliz
 É bom demais viva o poeta o artesão o cantador
 Coração portador de alegria e de paz

Compositor: Rubinho do Vale

Por fim, ressalta-se que FESTIVALE (e as manifestações culturais do Vale em geral) é também um lugar político e de luta, um “[...] espaço de trabalho, de diálogo, de crítica e de resistência”, ressaltou a liderança cultural Ângela Gomes Freire, durante *live*, em 2022. Ela destacou alguns debates travados ao longo da história do festival, como campanhas “[...] contra o eucalipto, contra as barragens, as dragas nos rios e tantas outras manifestações que ocorreram em favor da causa ambiental e em defesa da cultura do Vale do Jequitinhonha”⁷⁸. Os movimentos culturais do Vale são espaços políticos e de resistência, pois as pautas de luta mencionadas são preocupações que atravessam o trabalho das EFAs nessa região.

A terceira prática a destacar, neste texto, são as *as feiras livres* do Vale do Jequitinhonha. A origem dessa atividade é antiga porque existe pelo menos desde a Idade Média como uma forma de abastecer as pequenas cidades. No Brasil, os primeiros registros datam de 1687, no estado de São Paulo, com a comercialização de produtos como peixes e hortaliças. Em seguida, as feiras foram se expandindo pelo país, “[...] assumindo importância para o abastecimento alimentar de centros urbanos, um equipamento fundamental para estruturar a organização social e econômica das cidades (Anjos; Godoy; Caldas, 2005 *apud*

⁷⁸ Depoimento coletado durante *live* realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia do CEFET-MG com o tema: “37º FESTIVALE: cultura e resistência”, em 19 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@infortec.posling>. Acesso em: 11 mar. 2024.

Cruz, 2019, p. 28).

Angulo (2002) definiu a feira livre como um espaço público onde os agricultores disponibilizam o fruto do trabalho familiar para venda, normalmente, uma vez na semana. Nessa direção, Ribeiro *et al.* (2013, p. 127) consideraram-na como “[...] uma das instituições mais sólidas de Minas Gerais, principalmente no Norte, Nordeste e Noroeste do estado”. As feiras são parte da economia e cultura desses territórios, pois fornece alimentos a pequenos e longínquos municípios, que muitas vezes não têm acesso ao abastecimento tradicional dos grandes centros.

Além do abastecimento, as feiras livres são espaços que proporcionam também a integração social dos sujeitos do campo e da cidade, numa perspectiva de troca no que se refere ao trabalho útil e ao trabalho abstrato (Marx, 2021). A compreensão desse espaço exige pensá-lo para além das questões econômicas, mesmo que este seja um dos objetivos principais dos feirantes. É um espaço de vida e riqueza regional, “[...] além de ser um dos principais canais curtos de comercialização dos produtos locais da agricultura familiar, correspondendo diretamente ao abastecimento dos municípios (Cruz *et al.*, 2019a; Ribeiro, 2007; Servilha, 2008 *apud* Borges, 2019, p. 67). No Vale do Jequitinhonha, as feiras livres são objeto de pesquisa há mais de vinte anos, cujos resultados enfatizaram o protagonismo do agricultor familiar como feirante (Cruz, 2019, p. 30).

A partir desses estudos, têm surgido ações de políticas públicas para apoio às feiras livres, com o envolvimento de prefeituras, STRs, EMATER, tendo como destaque a atuação regional do CAV com “[...] melhorias por meio da organização dos agricultores feirantes, pelo apoio à produção e parceria entre instituições”. Entre as atividades da instituição, destaca-se o Programa de Apoio às Feiras Livres, em que se “[...] apóia feiras por meio de pesquisas, capacitações, extensão rural e valorização dos agricultores feirantes”. Nesse bojo, uma ação relevante é a realização anual e itinerante do Seminário de Feiras Livres e Políticas Públicas do Vale do Jequitinhonha, com a participação de agricultores, técnicos, instituições públicas e organizações sociais afins. Em eventos como esse, os participantes trocam experiências, debatem projetos e constroem reivindicações para o fortalecimento das feiras livres no Vale do Jequitinhonha (Cruz, 2019, p. 30).

Nas feiras, encontram-se características singulares da região e ao mesmo tempo uma grande diversidade de produtos, como “[...] hortaliças, frutas da estação, legumes, frangos caipiras vivos, peixes frescos, farinhas de mandioca e de milho, ‘gomas’ ou polvilhos, biscoitos e pães caseiros, doces, rapaduras, plantas alimentícias [...] e as plantas de uso medicinal (Ribeiro, 2007; Servilha, 2008 *apud* Borges, 2019, p. 69-70). A disponibilidade e a

oferta dos produtos variam de acordo com as estações e características climáticas, como nos períodos de estiagem e de chuvas (Ribeiro *et al.*, 2013).

Abaixo, seguem fotos de feiras livres na região do Médio Jequitinhonha. Nesse espaço, encontram-se fonte de renda, sociabilidade e cultura regional, através de produtos oriundos da agricultura familiar, do agroextrativismo e dos artesanatos da região.

Figura 11 – Feira livre em Araçaí – MG (Médio Jequitinhonha)



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2024).

Figura 12 – Feira livre em Medina – MG (Médio Jequitinhonha)



Fonte: Núcleo de Pesquisa e Apoio à Agricultura Familiar (NPPJ) da UFMG (2023).

A agricultura familiar é a base de sustentação da economia local e regional do Vale e isso é manifestado nas feiras livres, onde os agricultores familiares camponeses têm a oportunidade de ofertar produtos agroecológicos sem uso de agrotóxicos e convencionais “[...] a preços acessíveis, além de contribuir para a conservação de toda uma cultura local, tanto na

produção quanto na forma de disponibilizar seus produtos, como frutas e verduras tipicamente regionais e produtos da indústria doméstica rural⁷⁹, produzidos de forma artesanal” (Souza; Santos; Freire, 2023, p. 10).

As feiras são espaços fundamentais para o fortalecimento da agricultura familiar, possibilitando mercado para os agricultores. Desse modo, é importante ressaltar o aspecto da agrobiodiversidade encontrada nas feiras do Jequitinhonha. A diversidade de produtos encontrada, incluindo também a disponibilidade de remédios naturais e produtos imbuídos da cultura regional, regidos por relações sociais e culturais, transforma as feiras numa vitrine da agrobiodiversidade regional, como “[...] espaço de formação e de estímulo à preservação e manutenção da diversidade de produção, e de relações humanas” (Souza; Santos; Freire, 2023, p. 1).

A agrobiodiversidade consiste num aspecto essencial para garantir segurança alimentar à comunidade. Dessa forma, “[...] as feiras fortalecem a agricultura familiar e trazem melhoria de vida para os produtores”, com um papel de fomentar a produção saudável e agroecológica (Souza; Santos; Freire, 2023, p. 10).

As feiras no Jequitinhonha acontecem principalmente aos sábados⁸⁰, com início por volta das quatro e meia da manhã.

Através da feira livre, aos sábados, é possível (re)construir vivências, memórias que identificam e registram verdadeiramente o conceito de vida em sociedade, por meio das relações de compra, venda e troca de suas mercadorias e, além disso, contribui para o cenário econômico, político, cultural e social da região (Souza; Santos; Freire, 2023, p. 1).

Normalmente, funcionam em prédios e/ou espaços públicos cuja organização passa pela responsabilidade direta das secretarias municipais de agricultura com cuidados básicos para seu funcionamento, como “[...] conservação, limpeza, oferta de bancas e energia elétrica, até programas consolidados, como transporte gratuito para feirantes, compras de excedentes e fundos rotativos solidários” (Cruz *et al.*, 2022, p. 6).

Apesar dos aspectos mencionados acima, que fortalecem o trabalho do agricultor familiar camponês, há desafios. O principal deles, segundo Borges (2019), trata do escoamento da produção agrícola até a feira, pois os agricultores enfrentam estradas e transportes precários e até a ausência do mesmo. Ademais, falta segurança durante o trajeto para ir e voltar da feira; os preços dos produtos são desvalorizados por parte da comunidade; e

⁷⁹ Sobre a indústria doméstica rural do Jequitinhonha, ver Ribeiro *et al.* (2019).

⁸⁰ Em Araçuaí-MG, constata-se que a feira ocorre também nos outros dias da semana, mas sem a presença da maioria dos agricultores das diversas comunidades rurais do município e da região.

ainda a precariedade das infraestruturas físicas e sanitárias disponibilizadas pelo poder público municipal aos feirantes.

Concluindo, as feiras livres representam um movimento semanal em torno do alimento territorializado, onde os feirantes desempenham um papel fundamental no abastecimento, na economia local e regional, na segurança alimentar, na preservação da agrobiodiversidade e no fortalecimento da cultura regional.

As práticas socioculturais e políticas evidenciadas neste tópico como elementos de resistência apontam relações diretas e indiretas com as unidades de análise desta pesquisa, as EFAs. Essas são parte dos fóruns sociais constituídos de vários movimentos e organizações sociais e movimentos sindicais da região, principalmente no que converge à discussão de temas como EdoC, convivência com o semiárido e agricultura familiar camponesa. O público beneficiário dessas escolas, que na sua maioria participa das feiras livres, é composto de trabalhadores do campo. Além disso, é também espaço de atuação das EFAs para comercializar sua produção excedente, ação observada nas EFAs de Araçuaí, Vida Comunitária e Virgem da Lapa, por sinal, produtos da agricultura familiar agroecológicos.

A cultura regional é um elemento presente na formação cotidiana das EFAs, em seus Planos de Formação (currículos), em festas típicas e eventos culturais promovidos por essas escolas. Embora haja todo esse esforço coletivo, que constrói consciência e ações da comunidade, o Vale do Jequitinhonha ainda não conseguiu avançar no campo político de forma que atenda às suas necessidades. Em nível regional, há apenas um deputado estadual eleito oriundo da região e/ou que canaliza suas ações prioritárias para esse território. Por falta de força política própria, a região não alcança mudanças estruturais de forma que consiga disputar os espaços de poder. Por isso, é um campo fértil no tempo das eleições para a conquista de votos de diversos políticos que sequer pisam naquele espaço.

A partir das discussões empreendidas neste primeiro capítulo, buscou-se compreender, sob o viés da questão agrária brasileira, o Vale do Jequitinhonha, em especial a região do Médio, como realidade sócio-histórica das unidades de análise desta pesquisa, as EFAs. Visualizou-se um território marcado por um processo de invasão, ocupação, exploração e abandono político e, por outro lado, um espaço de resistência, existência e resiliência de sujeitos que se organizam na contramão da construção histórica dessa região, através de diversos movimentos e organizações sociais e sindicais. No próximo capítulo, a tese avança para o debate acerca dos sujeitos desta pesquisa, as juventudes do campo.

2 JUVENTUDE E JUVENTUDES DO CAMPO

As questões abordadas neste Capítulo 2 são relevantes para o debate acerca de quem são os sujeitos da pesquisa, os jovens do campo (egressos das EFAs). Dessa forma, não se perdem de vista os temas problematizados no Capítulo 1, pois são sujeitos que nasceram no contexto do campesinato e participaram do trabalho familiar para a produção e reprodução da vida através da agricultura camponesa. Ademais, são residentes ou oriundos do Vale do Jequitinhonha e que carregam as marcas históricas da colonização, expropriação, da migração recorrente e resistência de seus ancestrais, ou eles mesmos vivenciaram parte desses fenômenos, como será evidenciado no último capítulo desta tese.

Como juventude, vivenciaram as constantes mudanças inerentes ao ser jovem e do campo. Nesse sentido, tomando como base Trindade (2015, p. 92) na eminência de melhor compreendê-los, é preciso recuperar discussões “tecidas em torno da construção social das categorias juventude e juventude rural” e da emergência das juventudes do campo. O objetivo deste capítulo é sistematizar as principais concepções e abordagens que têm orientado os estudos sobre juventude, juventudes do campo e juventude das EFAs, a partir da construção identitária desta categoria geral frente às imprecisões que pautam este debate e os desafios e possibilidades na sociedade contemporânea e capitalista.

Na busca pela análise das trajetórias de vida de egressos das Escolas Famílias Agrícolas do Médio Jequitinhonha – MG, este capítulo traz à tona o debate sobre juventudes do campo, com a intenção de melhor compreender os sujeitos pesquisados. Mas, para chegar a esta centralidade, este item parte da discussão conceitual do termo juventudes e juventudes do campo como categorias socialmente relevantes, considerando a complexidade e a diversidade inerentes ao tema, bem como situar os jovens do campo como categoria social e política.

O debate sobre juventude no Brasil tomou impulso entre o fim do século XX e início do século XXI. Nas últimas décadas, o tema vem ganhando relevância social como ator político em espaços plurais de discussão (Castro *et al.*, 2009). Duas fases cruciais colaboram para a ampliação do espaço político da juventude no Brasil: a) a primeira trata de programas governamentais implementados com foco na inclusão social, como “[...] o ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Juventude Cidadã, ProJovem Campo, entre outros, que envolveram mais de um milhão de jovens no Brasil”; b) segunda, uma maior participação dos jovens em espaços políticos, como das Conferências Nacionais da Juventude e a aprovação da Lei nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos dos jovens,

princípios e diretrizes visando à implantação de políticas públicas (Pacheco; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2023, p. 6).

No espaço rural, a redemocratização do país abriu caminho para a participação de diversos movimentos e organizações sociais no campo, em especial com o surgimento da agricultura familiar camponesa como categoria política a partir da década de 1990 (Medeiros, 2010), espaços sociais que se aprofundaram nas décadas seguintes como espaço de implementação de políticas públicas de desenvolvimento do meio rural.

Segundo Martins (2021, p. 97-98), citando Valadares *et al.* (2016):

Dentro de uma dinâmica de conciliação de classes, governos petistas, provocados por movimentos sociais rurais, conseguiram garantir algumas políticas públicas que elevaram sobremaneira a qualidade de vida no campo. Entre as políticas mais relevantes destacam-se a ampliação do Pronaf, o incremento em programas de reforma agrária, a expansão de programas de transferência de renda (Previdência e Bolsa Família), políticas de garantia de preço e de perdas nas lavouras, habitação rural, luz elétrica, educação do campo, entre tantas outras iniciativas que tornaram o país uma referência mundial no assunto.

Nesse cenário de movimentações políticas e sociais, é que foram fomentados estudos sobre a juventude rural no Brasil, bem como a ampliação das diversas perspectivas de investigações. A temática juventude repercutiu na área acadêmica como objeto de pesquisa de relevância social, buscando subsidiar, inclusive, a avaliação, formulação e implementação de políticas públicas no Brasil.

Na área de interesse deste estudo, juventudes do campo, percebe-se um ganho de atenção no espaço acadêmico nas últimas décadas. Desde o final da década de 1990, os estudos sobre juventude do campo vieram registrando um aumento progressivo e com destaque para a década seguinte (anos 2000), cuja expansão acadêmica foi fortalecida também pelas reflexões sobre EdoC.

A gênese dos estudos de juventude rural no Brasil remonta à segunda metade da década de 1990. Durante muito tempo, estas pesquisas buscaram compreender os determinantes da **saída dos jovens do campo** e a repercussão desse fenômeno no processo de sucessão rural. Na segunda metade dos anos 2000, no contexto de implementação de políticas de desenvolvimento rural, os estudos de juventude rural passaram a se dedicar ao entendimento das **causas da permanência dos jovens no campo** (Martins, 2021, p. 94-95; grifos nossos).

Conforme afirmado pelo autor, a alteração na abordagem do tema surgiu das mudanças políticas, econômicas e sociais experimentadas no campo nas últimas décadas, assim como a ascensão da juventude do campo como sujeito político no âmbito dos

movimentos sociais do campo. O interesse pelo tema foi se ampliando principalmente a partir dos anos 2000, indicando uma tendência de consolidação da área de estudo, motivada pela implementação de políticas públicas, como já mencionadas, o que provocou um interesse maior acerca do debate sobre juventude no mundo rural (Dulci; Macedo, 2019; Martins, 2021).

O fortalecimento do debate acadêmico se deu na esteira do surgimento e fortalecimento de mobilizações sociais do campo, especialmente com a criação do Movimento por uma EdoC, entre 1996 e 1998 (Caldart, 2012), com a realização de diversos eventos em nível local, regional e nacional com temáticas relacionadas à juventude. Dentre esses, podem-se destacar:

Já no início dos anos 2000, houve o I Congresso Nacional da Juventude Rural, organizado pela Pastoral da Juventude Rural (Brasília, 2000); o I Encontro da Juventude do Campo e da Cidade, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em diferentes estados, organizado pelo MST (2002), o Salão Nacional da Juventude Rural, organizado pela Contag (Brasília, 2003) e o I Acampamento da Juventude da Agricultura Familiar, organizados pela Fetraf-Sul (Rio Grande do Sul, 2003). Mas foi a partir de 2006 que os eventos se avolumaram, e dentre os mais expressivos, podemos citar: o II Congresso Nacional da Pastoral da Juventude Rural – (PJR/Brasília, 2006), Encontro Nacional do Programa Jovem Saber – realizado durante o Grito da Terra Brasil – (Contag/Brasília, 2006) e o II Acampamento da Juventude da Agricultura Familiar (Fetraf-Sul /Esteio, 2006); o I e o II Seminário do Coletivo Nacional da Juventude da Via Campesina (novembro/2006 e julho/2007, respectivamente); e o I Encontro dos Jovens do Campo e da Cidade (Via Campesina, Niterói, 2008). Ou seja, a ocorrência de eventos e a formalização de organizações de juventude apontam para um fenômeno em movimento (Castro *et al.*, 2009, p. 64).

Uma das EFAs pesquisadas, a EFA Bontempo, é fruto das discussões sobre a juventude do campo no final da década de 1990 no âmbito do movimento sindical, na região do Médio Jequitinhonha. É uma história de luta que será evidenciada no último capítulo deste trabalho.

Aos poucos, os jovens vêm buscando infringir a condição de submissão social através da participação em espaços sociais. Para Carneiro e Castro (2007 *apud* Viana, 2017, p. 68-69):

As juventudes do campo defendem e disputam novas visões sobre si, questionando os enunciados que reduzem seu papel na sociedade [...]. Enfim, as identidades desses jovens se constroem no cotidiano vivido no campo, mas também fora dele, a partir das interações com outras experiências. Integram seu universo, as interações, os processos de troca e de convivência estabelecidos entre esses sujeitos e os espaços urbanos [...].

Para Castro *et al.* (2009), a referida intensificação da movimentação política no campo

e suas implicações no debate sobre juventude assinalaram os anos 2000 como ponto de convergência nas discussões sobre juventude do campo no Brasil, que reverberou em um considerável crescimento bibliográfico⁸¹.

A atuação em espaços políticos com a conquista de marcos legais e políticas públicas contribuíram para a análise da juventude brasileira como sujeito social de direitos, fortalecidos por diversos movimentos e organizações sociais constituídas e/ou fortalecidas. Como tal, “Fruto do acúmulo e das lutas desse conjunto de atores, as bandeiras do reconhecimento e dos direitos juvenis passaram à condição da agenda governamental a partir de 2005” (Dulci; Macedo, 2019, p. 123), principalmente, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude.

Segundo Castro (2016, p. 194), “De 2005 a 2015, o Brasil experimentou uma década de políticas de juventude, um esforço nacional a partir, principalmente, de iniciativas do Governo Federal (durante os Governos Lula e Dilma)”. Foi durante esses mandatos que se viu um aumento de políticas e ações governamentais designadas à juventude, com movimentações em nível nacional e regional, como no caso da realização de Conferências Nacionais de Juventude nos anos 2008, 2011 e 2015.

O fortalecimento dos espaços políticos da juventude refletiu na área acadêmica, abrindo novos campos de estudo. A mudança de visibilidade da juventude rural advém das mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas que o país vivenciou nesses governos, possibilitando que o jovem do campo tivesse um lugar político na sociedade (Castro, 2016).

Embora o número de pesquisas sobre juventudes do campo tenha crescido nas últimas décadas⁸², ressalta-se que a incidência ainda é muito tímida e insuficiente mediante a totalidade de investigações na área. Em geral, o tratamento dos jovens do campo como sujeitos de pesquisas aparece de forma secundária nos estudos. O mais comum é que estes apareçam em estudos focados em outros temas, “Por exemplo, se fala da juventude do campo quando ela atravessa uma pesquisa sobre sucessão rural ou sobre o ensino médio no meio rural sem que, necessariamente, a pesquisa tenha como objeto os jovens” (Pacheco; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2023, p. 6-7).

Os autores entenderam que ainda há uma lacuna em pesquisas sobre jovens das EFAs, mesmo este sendo um grupo de expressão em nível nacional. Por isso, “[...] ao procurarmos

⁸¹ Parte dessa produção foi mapeada por Weisheimer (2005), que esboçou um estado da arte sobre juventude rural no Brasil, no intervalo de 1990 a 2004.

⁸² Segundo Pacheco, Ribeiro e Antunes-Rocha (2023), é difícil obter uma quantificação precisa das produções na área da juventude do campo nas últimas décadas, visto a dispersão dos estudos nessa área. Contudo, mesmo ainda insatisfatório diante das demandas dos sujeitos do campo, é nítido que esse debate alcançou outro degrau como ator político e acadêmico, tomando como base a ampliação do espaço político dos jovens no Brasil.

discussões que reflitam sobre quem é essa juventude e permitam um olhar para esses sujeitos com uma melhor caracterização, **nos deparamos com a carência de publicações acadêmicas** que tratem desses temas articuladamente” (Pacheco; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2023, p. 10; grifo nosso). Para tal afirmação, os autores consideraram a revisão de literatura sobre a juventude das EFAs com base em artigos publicados na plataforma SciELO, entre 2011 e 2021.

Sem ter a pretensão de elaborar um estado do conhecimento acerca do tema “juventude das EFAs”, foi feito um levantamento na presente pesquisa, cujos dados estão organizados no quadro abaixo. Para tanto, considerou-se o estado da arte feito por Pereira e Rostas (2023)⁸³ e buscas nos bancos de teses e dissertações da Capes e BDTD, em maio de 2024, utilizando os seguintes descritores: "pedagogia da alternância" e "escola família agrícola" e “egresso”.

Quadro 4 – Produção de teses e dissertações sobre egressos das EFAs

DISSERTAÇÕES				
Título	Autor	Ano	Nome do curso	Instituição
1. Avaliação da eficiência da escola família agrícola - COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais	RUBENICH, Claudir J.	2004	Desenvolvimento Local	Univ. Católica Dom Bosco
2. Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola.	FONSECA, Aparecida M.	2008	Educação	Univ. Católica de Brasília
3. A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional - TO: a possibilidade de uma formação integral	CAVALCANTE, Nilton V.	2008	Educação	Univ. Fed. do Ceará
4. Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o Desenvolvimento Rural Sustentável: estudo da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná	VALADÃO, José de A. D.	2009	Administração	Univ. Federal de Rondônia
5. Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	FRANCA-BEGNAMI, Marinalva J.	2010	Educação	Univ. Federal de Minas Gerais
6. Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa?	FERREIRA, Ana P. de M.	2011	Geografia	Univ. Federal de Goiás
7. A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento rural	POZZEBON, Adair	2015	Desenvolvimento Rural	Univ. Federal do Rio Grande do Sul
8. Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os	ARAÚJO, José C.	2018	Educação	Univ. Estadual

⁸³ Os autores consideraram teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2019, utilizando dois termos de busca: "escola família agrícola" e “egresso”.

dizeres da quinta turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA	S.			de Feira de Santana
9. Escola Família Agrícola, movimentos sociais e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência	SOUZA, Erika F. P. de	2019	Educação	Univ. Federal de Goiás
10. Pedagogia da Alternância e a formação profissional dos egressos do curso técnico em agroecologia da EFASUL - RS	PEREIRA, Rafael L.	2021	Educação e Tecnologia	Instit. Federal Sul-Rio-Grandense
11. Educação do Campo na perspectiva das representações sociais de egressos e familiares sobre a Escola Família Agrícola de Tabocal.	RODRIGUES, E. N.	2021	Estudos Rurais	Univ. Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
12. No campo e/ou na cidade: as experiências socioprofissionais dos egressos/as da Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL)	SOLANO, Regis D.	2022	Desenvolvimento Regional	Univ. de Santa Cruz do Sul
13. Processos formativos via Alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul	ALVES, Ricardo P.	2023	Educação	Univ. Federal de Mato Grosso do Sul
14. A formação dos egressos da Escola Família Agrícola "Jacyra de Paula Miniguete" e as contribuições para o campo no município de Barra de São Francisco - ES	HASTENREITE, Taysnara R.	2023	Educação Agrícola	Univ. Federal Rural do Rio de Janeiro
15. As trajetórias socioprofissionais de jovens egressos da Escola Família Agrícola Puris e a promoção da proposta agroecológica	TEIXEIRA, Mônica R.	2023	Educação e Docência	Univ. Federal de Minas Gerais
TESES				
Título	Autor	Ano	Curso	Instituição
16. A práxis da Escola Família Agrícola: continuidades e permanências na vida do egresso camponês	CRUZ, Nelbi A. da	2014	Educação	Univ. Federal de Mato Grosso
17. Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo	MARTINS, Leonardo R.	2019	Sociologia	Univ. de Brasília

Fonte: Elaboração do autor a partir de Pereira e Rostas (2023) e dos bancos de dados da Capes e BDTD (maio/2024).

A elaboração deste panorama permitiu uma aproximação com a conjuntura da pesquisa sobre os egressos das EFAs. Foram identificados dezessete estudos *stricto sensu* que tratam diretamente desses sujeitos, sendo quinze dissertações e duas teses. Desse total, foram identificadas quatro pesquisas (dissertações) realizadas em Minas Gerais. Três delas pesquisaram a inserção socioprofissional dos egressos, sendo: Franca-Begnami (2010), que pesquisou jovens da EFA Bontempo (Itaobim-MG, Médio Jequitinhonha); Souza (2019), na EFA Nova Esperança (Taiobeiras-MG, Alto Rio Pardo); e Teixeira (2023), na EFA Puris (Araponga-MG, Zona da Mata). O quarto estudo teve como tema as representações sociais dos egressos: Rodrigues (2021), pesquisa feita na EFA Tabocal (São Francisco-MG, Norte de Minas).

Conforme dados da I CONPAB, em 2019, existiam 156 EFAs no Brasil. Dividindo o número de estudos encontrados no quadro acima (17 teses e dissertações) pelo número de EFAs, tem-se o percentual de 10,89% de pesquisas, que consiste num panorama de estudos *stricto sensu* relevante sobre o tema. Contudo, devido à diversidade social, política e cultural de sujeitos e territórios das EFAs no Brasil e no estado de Minas Gerais, considera-se existir ainda uma lacuna para a investigação dos egressos das EFAs, necessitando de mais olhares sobre esses sujeitos como objetos principais das pesquisas, embora já exista quantidade importante de estudos sobre EFAs e PA. A sistematização de dados sobre egressos oportuniza a essas escolas monitorarem, avaliarem e (re)construírem seus projetos político-pedagógicos, bem como buscar alternativas para melhor inserção socioprofissional e acadêmica desses sujeitos.

Segundo Pacheco, Ribeiro e Antunes-Rocha (2023), a produção acadêmica sobre a juventude das EFAs carece de seguir a mesma tendência sobre os estudos na área.

Os jovens das EFAs são ainda pouco conhecidos e as questões referentes à sua realidade não estão conhecidas de maneira satisfatória. E se a dificuldade em encontrar os trabalhos publicados, não pela sua ausência, mas porque não aparecem como temas principais em muitas pesquisas realizadas, é uma lacuna que precisa ser resolvida, torna-se também uma seara que deve ser explorada diante da pluralidade temática que carrega.

Especialmente se aprofundarmos o entendimento de que as investigações científicas que tratam dos sujeitos jovens como interlocutores prioritários nas pesquisas são um caminho necessário de ser explorado e que tais sujeitos devem ser tratados como objetos primeiros e centrais, existe aqui uma potência para as pesquisas acadêmicas que envolvem questões valiosas para a sociedade, tais quais a juventude, o campo e os elementos que atravessam a realidade educacional brasileira (Pacheco; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2023, p. 22-23).

Nesse sentido, entende-se que os estudos sobre as juventudes das EFAs no Brasil, especialmente egressos, devem fazer interface com as questões que afligem o debate sobre juventudes de forma geral, seja no âmbito político, econômico, social e cultural da sociedade, compartilhando os aspectos coletivos e individuais. Nesse ímpeto, a discussão a seguir problematiza o conceito geral de juventudes expresso na área.

2.1 Juventude: concepções, abordagens e diversidade

Apresentar o conceito de “juventude” não é uma tarefa fácil, principalmente por se tratar de fundamentos históricos e culturais. A definição desta categoria varia de cada sociedade, do tempo histórico a que se refere, conforme cada grupo ou posição social que

ocupa.

Em geral, a categoria “juventude” porta em si representações sociais baseadas no senso comum, cuja faixa etária é tida como recorte principal⁸⁴. A compreensão da categoria juventude como questão de idade considera parâmetros de mensuração cronológica com base em critérios demográficos, bem como padronizações estabelecidas para a definir limites de poder ser jovem, ou não (Trindade, 2015).

A relação com o senso comum, em geral, parte de uma simbologia extremamente negativa, sobretudo quando se trata dos jovens como sujeitos, até mais ainda do que quando se trata da juventude como objeto de análise, “Ou seja, na prática a juventude é identificada como algo positivo, objeto de desejo, enquanto os jovens nem sempre são vistos da mesma forma” (Alves, 2013, p. 20).

Cotidianamente, é comum deparar-se com diversas imagens acerca da juventude que interferem na maneira de conceber os jovens. O que mais se defende é que a fase jovem é um momento de transição, de um “vir a ser”, que não “é” ainda. Sob esse ponto de vista, tende-se a ver a juventude como algo negativo (Dayrell, 2003, p. 41). A ideia de juventude como apenas uma fase da vida é resultado de uma construção cultural e está em constante mudança de acordo com os diversos contextos. Nesse sentido, destacam-se a pluralidade e a diversidade imersas à juventude como categoria social (Durand; Alves, 2015).

Segundo Weisheimer (2009), em geral, a fase da juventude situa-se entre a infância e a vida adulta, com fronteiras que determinam o início e o fim do período da juventude, constituídas por diversos fenômenos sociais e individuais, objetivos e subjetivos, que podem alternar entre uma sociedade e outra. Sobre essas demarcações, o autor afirmou que:

[...] do ponto de vista das práticas sociais o *início da juventude* é representado pelo surgimento da puberdade. Esta é marcada pelo desenvolvimento de um novo porte físico e por novas exigências de disciplinamento dos corpos. Estas mudanças biológicas são acompanhadas pela incorporação de novos papéis sociais [...]. De modo geral, podemos dizer que a entrada na fase juvenil da vida é marcada por múltiplos critérios que expressam as transformações vividas pelos indivíduos no plano biológico, psicológico, cognitivo, cultural e social (WEISHEIMER, 2004). Por sua vez, o *término da juventude* é definido por critérios eminentemente sociológicos. O fim da juventude aparece relacionado à progressiva autonomia nos planos cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um *status* profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e

⁸⁴ Conforme o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei nº 12.852/2013, são considerados jovens no Brasil pessoas com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013a). Organismos internacionais têm critérios diferentes para esta definição etária: são jovens para a Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ) aqueles com idade entre os 14 e 30 anos; para os seguintes órgãos Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) são jovens os indivíduos entre 15 e 24 anos (Trindade, 2015).

paternal (designação de uma prole dependente) [...] (Weisheimer, 2009, p. 53-54).

Há diferenças entre as fronteiras que demarcam a juventude para jovens urbanos e rurais, que apontam para as desigualdades sociais existentes.

Para boa parte dos jovens urbanos, os marcadores de ingresso na vida adulta estão associados ao término dos estudos e à entrada no mundo do trabalho. Já para os jovens rurais, o casamento se apresenta, por diversas razões, como o principal marcador dessa passagem. Contrário aos jovens urbanos, geralmente mais escolarizados, a inserção no mercado de trabalho dos jovens rurais ocorre, a rigor, ainda na infância. Logo, tal inserção é desprovida do seu caráter de “rito de passagem” – ao menos não no sentido atribuído em relação aos jovens urbanos. Crianças e jovens que trabalham na terra não são considerados adultos só porque trabalham, não possuem independência plena, seus esforços se somam aos dos pais/responsáveis em torno da sobrevivência da unidade produtiva familiar. O que poderia se aproximar de uma inserção independente via trabalho seria a autorização familiar dada ao jovem para cultivar uma área para si dentro da propriedade familiar – autorização, em geral, só fornecida aos jovens homens quando estes necessitam acumular recursos financeiros para um futuro matrimônio (MOURA, 1978; SCOTT, 2001). Não é incomum que pessoas consideradas jovens, outrora atuantes em grupos desta faixa etária nas comunidades rurais, se afastem dessas atividades logo após o casamento por não se perceberem mais assim [...] (Martins, 2021, p. 96).

Tentar situar juventude no tempo e no espaço não é uma tarefa fácil, pois há várias questões a serem consideradas na complexa tarefa de definir o que é ser jovem. Desse ponto de vista, não se pode reduzir juventude a apenas uma determinada faixa etária, ainda que seja inevitável para a implementação de uma política pública, por exemplo. Mas cabe ponderar que, conforme Viana (2017, p. 63), “Cada pessoa tem um desenvolvimento cognitivo, social e cultural diferente e influenciado pelas relações sociais que estabelecem. Há uma idade certa para assumir compromissos típicos da vida adulta?”.

No contexto histórico, portanto também atual, há mudanças que deixam esta tarefa ainda mais controversa:

A juventude contemporânea vive num contexto em que há muita influência da dominação capitalista sob os modos de produção e de mercado, da penetração da cultura urbana em todos os universos sociais, da emigração e trocas culturais e da alteração das relações intergeracionais. Mais uma vez, se pensamos que algo que marca o encerramento da juventude é assumir compromissos, tais como o casamento, o que diremos então das pessoas solteiras, que permanecem morando com os pais até idades mais avançadas? Elas permanecem jovens? Ao longo do tempo alteram-se as percepções sociais, as concepções sobre o que parecia ser um parâmetro para definição e as ações que poderiam ser condizentes com cada segmento (Viana, 2017, p. 63).

Constrói-se aqui uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, que implica uma análise livre de critérios rígidos, e como recorte da totalidade do processo a partir das

vivências dos jovens imersos em sua realidade social. A compreensão da categoria juventude não pode ser elevada apenas a uma etapa etária da vida predeterminada, nem a uma etapa de planejamento para a vida adulta (Dayrell, 2003; Castro, 2005).

Segundo Reguillo (2003, p. 104 *apud* Barbiani, 2007, p. 142):

Os jovens não são uma categoria unívoca. São uma categoria construída culturalmente; não se trata de uma essência e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil estão necessariamente vinculados aos contextos sócio-históricos, produto das relações de força em uma determinada sociedade.

Para Bourdieu (1983), quando se despreza a diversidade inerente ao termo juventude, constitui-se um ato de manipulação. Para o autor, juventude “é só uma palavra”⁸⁵. Ao comparar os jovens das classes burguesa e popular, afirmou existir diferenças cruciais em todas as fases da vida. A utilização do termo juventude como uma unidade social, “[...] um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente constitui já uma evidente manipulação” (Bourdieu, 1983, p. 151-153). Portanto, não se usa o termo de forma genérica para analisar realidades distintas, visto que esta categoria não é dada e sim construída social e culturalmente.

Os conceitos de juventude reafirmam uma diversidade social e cultural (Barbiani, 2007), expressa nos diversos grupos constituídos na sociedade, com suas particularidades, vivências, características, interesses, aspirações e desafios. Dessa forma, faz-se necessária uma abordagem mais ampla ao se pensar sobre o tema. Portanto, “Dada a sua condição plural e diversificada, não se trata de termos uma juventude, mas **juventudes**” (Durand; Alves, 2015, p. 72; grifo nosso).

Essa diversidade se dá a partir de vários aspectos: condições sociais, culturais, de gênero, local geográfico, dentre outros. Assim sendo, enfatiza-se o uso do termo *juventudes*, “[...] no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social” (Dayrell, 2003, p. 42).

A construção da ideia de juventudes, na ótica da diversidade, demanda pensar o jovem

⁸⁵ Ao analisar a tese de Bourdieu, Hamel (1999 *apud* Stropasolas, 2002, p. 150) entendeu que o autor se esforçou para demonstrar “[...] que a juventude toma corpo em função de disposições e posições sociais, que constituem o fio condutor de sua teoria sociológica do habitus. Em outros termos, ela se forma segundo as diferentes espécies de capital - escolar, cultural, econômico, relacional, etc. - de que usufruem seus detentores. [...] ‘Juventude’ é, pois, uma palavra que dissimula disposições e posições sociais extremamente diferentes em virtude das quais uma juventude, ou a juventude, é pouco tomada em consideração. A palavra constituiria, segundo este ponto de vista, uma ‘ficção’ e não teria, em consequência, sua razão de ser [...]”.

como sujeito e ator de sua história, “[...] como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2007, p. 157-158 *apud* Viana, 2017, p. 61). Acredita-se que, quanto mais houver oportunidades de participação para os jovens, mais eles estarão imersos e conscientes de sua condição juvenil.

Atualmente, debate-se juventude como categoria em constante transformação no contexto da representação política. Nesse sentido, Castro (2016) destacou o processo de construção identitária em curso daqueles que se identificam como jovens nos movimentos sociais do campo e da cidade nos diversos espaços sociais, como movimentos estudantis, movimentos sociais juvenis (ou não), como sindicatos, grupos feministas, movimentos de luta pela terra, comunidades de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+), entre outros.

Buscando superar o sentido de uniformização do termo juventude, considera-se o que Dayrell (2007) chamou de *condição juvenil*. Para Abad (2003 *apud* Durand; Alves, 2015, p. 72), “condição juvenil” é uma das categorias fundamentais nesse tema, “[...] que é expressa conforme cada sociedade; cada grupo social lida e representa seus jovens – o sujeito em determinado período da vida e as transformações psicofísicas e sociais daí advindas”.

Ao explicar este conceito, Dayrell (2007) recorreu à etimologia do termo *conditio* que se refere ao jeito de ser, à situação de uma dada pessoa diante da vida e da sociedade. Diz respeito:

[...] às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Também este termo carrega a ideia de que a sociedade elabora representações sociais sobre a juventude e seus valores ao mesmo tempo em que considera as particularidades das condições sociais de cada jovem, como, por exemplo, sua classe social, gênero e grupo étnico-racial (Leão; Antunes-Rocha, 2015). Por esse olhar, compreende-se a juventude como realidades múltiplas, considerando as especificidades de cada grupo social, compartilhando do entendimento “[...] de que a alternância de papéis sociais e de processos de socialização que marcam a condição juvenil está voltada a assegurar a reprodução ou a continuidade social” (Franca-Begnami, 2010, p. 46-47). Dessa forma, entende-se a condição juvenil como algo

singular analisado com base em cada ocasião da vida e de seu contexto histórico, social, cultural e político.

2.2 Ficar ou sair?: condições de vida das “juventudes” do campo

As juventudes do campo do Brasil vêm se destacando como espaço de luta, construção e reivindicação de políticas públicas que possam melhorar suas condições materiais de vida.

Para ampliar a compreensão sobre a temática da juventude do campo, é preciso, inicialmente, quebrar alguns paradigmas estruturais acerca da juventude e das populações residentes em áreas rurais. O primeiro deles diz respeito ao olhar pejorativo para a campesinidade que ainda analisa grupos alheios por uma perspectiva de dominação, de progresso, uma base evolucionista e etnocêntrica que estabelece padrões onde o que é urbano é considerado como evoluído e desenvolvido e o que é rural associa-se ao que é atrasado, subdesenvolvido (Viana, 2017, p. 66).

Historicamente, a juventude rural foi sendo conhecida como uma categoria genérica, de “jovens não urbanos”, mesmo diante de manifestações tão variadas ao longo de um território nacional tão plural. O termo juventude rural “[...] vincula-se diretamente a figurações socioeconômicas, identitárias, regionais e à participação política de jovens rurais em instâncias de lutas sociais pelas quais ganham relevância e visibilidade” (Martins, 2021, p. 95). Assim como defendeu Dayrell (2003), aqui também se adota o termo no plural, “juventudes” rurais ou “juventudes” do campo.

Embora haja muitos estudos que utilizam a categoria “juventude(s) rural”, esta tese opta pelo termo “juventude(s) do campo”, buscando uma aproximação conceitual com o seu objeto de pesquisa (a vida dos jovens egressos das EFAs) e com a categoria Educação do Campo, como temática representativa dos diversos povos do campo e suas lutas sociais. Sendo assim, quando se fala em

[...] juventude rural, juventude do campo, juventude campesina, juventude da agricultura familiar, juventude quilombola, juventude ribeirinha, estamos tratando de categorias que representam populações, mas também identidades políticas e sociais que vivenciam, de forma direta ou indireta, as disputas em curso no Brasil e no mundo sobre a relação entre desenvolvimento e segurança alimentar, por exemplo (Castro, 2016, p. 98).

O debate sobre juventudes do campo carece de questões abertas, sem modelos e receitas prontas para os problemas, pois “[...] ninguém tem a palavra oficial sobre quem são os jovens ou como eles deveriam ser (Valmir Stropassolas)” (Kummer; Colognese, 2013, p.

201). As respostas devem ser construídas com eles, considerando as necessidades inerentes a seus territórios de vida.

As percepções são cada vez mais diversificadas sobre o tema, o que indica uma complexidade nos debates. Por isso, a necessidade de estudo e compreensão dos diferentes contextos em que vivem as populações jovens do campo, tomando como base a realidade agrária, sua relação com o projeto de desenvolvimento e formação da sociedade brasileira (Pacheco, 2022).

A compreensão da juventude do campo como categoria sociológica exige observar a diversidade de questões que influenciam a identidade dos jovens do campo como sujeito social. A construção da identidade camponesa tem vínculo direto com as múltiplas realidades, o jovem e as relações de produção da vida no campo (Viana, 2017).

Como povos camponeses, os jovens estiveram à margem da sociedade, dos processos políticos, sociais e econômicos, como sujeitos ocultos, tal como abordou Martins (2003, p. 232), no aspecto da sua invisibilidade perante a modernização capitalista, “No fundo, um sujeito que afirma e confirma o capitalismo, transformando-o por meio da abertura de um espaço político essencial à sua incorporação como agente não-típico de desenvolvimento econômico, em conflito com a amplitude destrutiva da racionalidade coisificadora do capital”.

Tratá-los como sujeitos históricos ocultos remete à necessidade de desvelar as relações de conflito e disputas que tanto afrontam os sujeitos do campo, carecendo assim de olhar para a realidade em que os jovens estão inseridos e para a inserção deles nesse espaço.

Nesse sentido, a inserção nos movimentos sociais, especialmente aqueles de luta pela terra, ocupa um espaço importante nos processos de reflexão e ação dos jovens do campo, além de que os possibilitam estar mais próximos de oportunidades para acesso a programas e políticas públicas, “[...] ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para a afirmação de sua identidade camponesa” (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 25).

Cada vez mais os jovens do campo organizam suas vidas entre o campo e a cidade e experimentam os dois mundos, seja por razão do trabalho, escola ou lazer.

Os jovens que vivem no campo, ou parte do tempo no campo e outra parte na cidade, acessam a internet, utilizam redes sociais, vestem-se e têm gostos musicais similares a jovens de áreas urbanas. Ao mesmo tempo, se organizam em grupos de culturas tradicionais e valorizam sua identidade como quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu, camponeses, assentados e muitas outras formas e culturas que se expressam no campo e nas florestas brasileiras (Castro, 2016, p. 65).

Essa situação é evidenciada nos dados desta tese. Isso porque nove dos quinze egressos entrevistados moram na cidade, oito deles afirmaram ainda ter identificação com a cultura camponesa, frequentam esse espaço (principalmente aos finais de semana) e buscam melhorias para sua comunidade, quando possível. Assim, quase todos os egressos entrevistados nesta tese (8 sujeitos), que residem na cidade, mantêm vínculo com o campo e com os familiares que ali residem. As organizações coletivas são formas de afirmar a identidade camponesa dos jovens do campo.

A juventude organiza-se em torno das condições vividas e compartilhadas e vem buscando manifestar seu interesse de ser ouvida, mostrando que quer ver suas demandas serem levadas em conta na hora de propor ações, projetos e propostas que os envolvam e assim encontrar formas de conseguir visibilidade, reconhecimento e lugar na sociedade, nas pautas das políticas públicas (Viana, 2017, p. 65-66).

Nas últimas décadas, houve um fortalecimento e reconhecimento da identidade dos jovens do campo como sujeito, especialmente entre os participantes dos movimentos sociais do campo.

Nesse processo, tivemos uma primeira movimentação que abraçou a categoria analítica juventude rural, extremamente útil para a organização em espaços nacionais de representação e na disputa por políticas públicas para a organização das múltiplas identidades abarcadas nessa categoria. Com o avanço dos processos de visibilização da diversidade das populações do campo, das águas e das florestas – cada vez mais presentes como identidades específicas em conselhos de participação social e em outros espaços formais de representação –, as identidades políticas constituídas nos movimentos sociais aparecem de forma mais clara (Castro, 2016, p. 200).

Castro (2016) analisou o protagonismo juvenil do campo nos primeiros 15 anos do século XXI e constatou a sua participação em diversos espaços de participação social, em movimentos e organizações sociais como a CONTAG, Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), Via Campesina do Brasil, MST, entre outros.

Por outro lado, a autora observou que, nesse processo de reafirmação da identidade juvenil, há entraves insuperáveis para parte importante das juventudes do campo, pois “Para muitos jovens, viver no mundo rural, hoje, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas possibilidades de escolha” (Castro, 2016, p. 200). Dentre os desafios apontados, ressaltam-se a falta de acesso a direitos fundamentais, como a escolarização, a posse da terra, tecnologias e geração de renda no campo; enfim, materialidades fundamentais para a construção de um caminho de autonomia do jovem do campo.

Para muitos jovens, viver e trabalhar no campo representam uma limitação a seu poder de escolhas devido às poucas oportunidades encontradas. E, então, para muitos, o caminho é a migração para a cidade ou para os grandes centros urbanos, na perspectiva da inserção no mercado de trabalho.

Esses são desafios que refletem na realidade da camponêsidade como um todo, onde a má distribuição das terras no país gera desigualdades e mina as possibilidades de continuidade no campo das gerações futuras. As reais possibilidades para a juventude vinculadas à formação acadêmica e escolarização em geral, a geração de renda e acesso à terra, considerados essenciais para a qualidade de vida e uma autonomia no campo, são desafios que vêm sendo colocados em pauta através da elucidação da necessidade de intervenção política para reconhecimento e demarcação territorial (Viana, 2017, p. 101-102).

Compreende-se que a construção das identidades juvenis independe de lugar, pode ser forjada tanto na rotina do campo como também fora dele, na vivência de outras práticas. Nesse processo, há trocas de experiências e saberes entre sujeitos do campo e da cidade, mediadas seja pela escola, trabalho, igreja, grupos sociais etc. “Para tanto, podemos dizer que reinventam suas vivências juvenis, a partir de sínteses sobre o ‘melhor dos dois mundos’ (Carneiro; Castro, 2007)” (Viana, 2017, p. 64).

Tal intercâmbio campo-cidade e suas sínteses dialéticas também agregam valor à identidade juvenil, quando também são somadas as demandas e as lutas por valorização do papel dos jovens camponeses e urbanos, bem como as reivindicações de sujeitos de direitos (Galindo, 2015).

É nessa complexidade que se insere a discussão sobre juventude do campo, “Invisível e diversa, [...] inserida nos processos de transformação do campo brasileiro” (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 19). Então, para compreendê-la, é importante discutir a realidade onde os jovens vivem, relacionam-se, produzindo a vida individual e coletivamente através dos movimentos, organizações e diversos grupos sociais. A discussão sobre a realidade inserida pelos jovens pesquisados (egressos das EFAs), neste estudo, está posta no primeiro capítulo, no qual se buscou refletir sobre o Vale do Jequitinhonha e suas questões sócio-históricas sob a ótica da questão agrária.

Logo, carece de problematização as relações sociais a que os jovens estão submetidos e que fazem da categoria juventude uma construção social em constante disputa. Além disso, demandam-se estudos que aprofundem o aspecto da condição juvenil, “[...] constituída por dimensões objetivas e subjetivas, assim como toda realidade social” (Weisheimer, 2019, p. 57).

A condição juvenil é construída, historicamente, a partir das suas experiências interligadas ao campo subjetivo, social e cultural. No espaço camponês também é assim, uma vez que os jovens seguem:

[...] construindo uma relação dialética com as classificações construídas no campo social e acadêmico, pois, ao mesmo tempo em que vivenciam uma inserção social limitada pelos estigmas que as classificam como seres em preparação, também disputam reconhecimento como sujeitos, providos de consciência, autonomia e ação transformadora (Galindo, 2015, p. 121-122).

Dada a incompreensão que paira sobre o debate dos jovens do campo, não basta apenas um constructo teórico sobre juventude e outro sobre questão agrária, sendo então preciso uma reflexão integrada que compreenda sua complexidade e suas múltiplas implicações.

Assim, a categoria juventudes do campo apresenta-se como um recorte temático singular, imerso num contexto problemático que tem como uma das consequências a migração campo-cidade. Não se considera a relação campo-cidade como antagônica, mas como complementar e interdependente. Por outro lado, segundo Castro *et al.* (2009, p. 192; grifo nosso), o *ser* dos jovens do campo é construído a partir do contraste com a cidade, sem romper com o espaço urbano. Para as autoras, há diferença entre os jovens do campo (principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais) em comparação com os jovens da cidade no sentido identitário. Os jovens do campo “[...] **reforçam laços com o espaço rural como lugar de vida, de trabalho, de relação com a natureza.** Um espaço distinto da cidade, que seria melhor se tivesse acesso a bens e serviços que, atualmente, estão ainda restritos ao espaço urbano”.

Castro *et al.* (2009, p. 194) veem juventude como uma categoria social e política, na qual se destaca a participação de jovens participantes dos movimentos sociais. Vê-se “[...] um reconhecimento dos próprios jovens, que afirmam que podem ocupar um papel estratégico na disputa por mudanças no campo, como categoria política marcada por especificidades”.

Logo, deve-se levar em conta, nesta discussão, o contexto de campo, que comporta as contradições da questão agrária e suas propostas de desenvolvimento, a Educação do Campo e suas relações com a agroecologia e a agricultura familiar camponesa.

Porém, um problema crucial é o fechamento das escolas do campo, que têm um valor fundante, pois, além de ser espaço para a socialização do saber sistematizado, é também lugar de convivência social e de encontro dos estudantes com sua comunidade, assim como um centro de referência camponesa para a cultura, lazer, mobilização política e organização

associativa. Sendo assim, o fechamento de escolas imputa aos jovens do campo uma penalização: o afastamento de sua comunidade e de seu modo de vida (Orsi, 2015).

Em suma, o lugar de vida desses jovens é o campo, contexto da formação dos adolescentes, jovens e adultos das EFAs desde 1969 no Brasil e que vem sendo problematizado desde 1998 pelo Movimento da EdoC, propondo reflexões deste lugar como espaço de vida, trabalho, cultura e educação, temas a ser debatidos no próximo capítulo.

A base material de existência das juventudes do campo dá-se num contexto de disputas e conflitos, num contexto de confrontos, no qual se podem destacar quatro fatores que comprometem as possibilidades de vida dos jovens no campo: 1) *a posse da terra centralizada* nas mãos de poucos aliada ao retrocesso dos últimos anos da política de reforma agrária; 2) *projeto de desenvolvimento* do campo atual pautado pela agricultura agroexportadora capitalista cujas consequências conformam a destruição da natureza, das condições de vida e da própria existência humana; 3) *ausência de políticas públicas* sociais e econômicas no campo que garantam o direito ao trabalho, educação, saúde, lazer, tecnologia, comunicação e segurança pública para a produção da vida; e 4) *conflitos de classes no campo* brasileiro existentes entre os trabalhadores do campo e grandes proprietários, sendo que estes contam com o braço forte do Estado e a força política no Congresso Nacional (Taffarel *et al.*, 2015).

Trazer a discussão agrária aqui possibilita compreender a condição do jovem do campo vinculada às lutas emancipatórias por um território que seja espaço de produção material e imaterial da vida, não só de questão geográfica. A complexidade encontrada na própria categoria “juventudes” é também percebida quando se encaminha para a especificidade do campo. Nesse sentido, o uso do termo “juventudes do campo” é uma ferramenta de luta que propõe outra interpretação que não recai na visão estereotipada e tradicional do rural brasileiro, como apenas não urbano (Leão; Antunes-Rocha, 2015).

O camponês brasileiro foi tratado, historicamente, como sujeito de pouca escolarização, desprovido de conhecimentos e de poucas opções de lazer e relações sociais, como retratado na figura literária do *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato. Essa lógica ainda recai sobre os jovens do campo, não por sua opção e incapacidade, mas pela negação de direitos básicos para viver nesse espaço.

Logo, não se pode partir de uma perspectiva homogênea da condição juvenil do campo brasileiro, pois há uma diversidade neste sentido: jovens que moram no campo e vivenciam práticas sociais tipicamente urbanas; jovens residentes em espaço urbano e que trabalham no campo; jovens que vão para o campo em busca de trabalho e moradia (Leão; Antunes-Rocha,

2015); jovens que migram temporariamente para a cidade ou regiões metropolitanas do país em busca de recursos para permanecer no campo; jovens que residem no campo e que conseguem permanecer no trabalho agrícola; dentre outros casos.

Portanto, é inevitável a dúvida crucial que se apresenta à vida destes jovens: ficar ou sair? (Castro, 2005). Por isso, ora são motivos de esperança, ora de culpabilização. Em muitos casos, os jovens devem escolher entre levar à frente a herança do trabalho, luta e resistência que recebem de familiares, na perspectiva da sucessão geracional e, dessa forma, serem sujeitos da disputa por sentidos na materialização de suas vidas, “[...] ou escolhem não reproduzir a difícil vivência e históricos distanciamentos que hierarquizam direitos, de acordo com onde se vive. Isto é, historicamente, temos, no Brasil, um olhar de ‘atraso’ que subordina o campo à cidade” (Castro, 2016, p. 98).

Se por um lado são vistos como sujeitos-chave para o desenvolvimento e continuidade do campo; por outro, sua saída o culpabiliza por decretar a “morte” do território camponês (Leão; Antunes-Rocha, 2015). A visão de culpa pela saída do campo é um discurso típico dos mais velhos e revela uma dualidade: a migração dos jovens para a cidade e o desinteresse pela terra podem gerar a extinção futura da comunidade, mas, por outro lado, motivam seus filhos, netos, sobrinhos e afilhados a irem buscar na cidade um futuro melhor e menos sofrido como o que tiveram (Castro, 2005).

Tal preocupação é sentida na fala de um dos entrevistados nesta pesquisa:

Uai, eu me preocupo, porque a gente está velho. A gente está no fim do... Ninguém sabe, mas está mais no fim da estrada, mais pra lá do que pra cá. E do jeito que vai, se os novo não abraçar a causa da agricultura familiar, nós ainda vamos... Quem tiver aí, vai passar muito sufoco, vai ter muitas consequências, porque nós ainda estamos trabalhando ainda na agricultura familiar e eu estou aqui. Mas lá em casa, se procurar um frango acha, se procurar ovos acha, tem de tudo um pouquinho lá em casa. E depois, se nós depois de ir desse mundo, quem é que vai substituir a gente? A gente caça de luz acesa e não acha. Os jovens de hoje, eles não pensam em plantar uma semente de quiabo. Enquanto no meu tempo que eu era novinho, meu pai fazia roça e levava eu pra roça pra pôr semente de capim na cova. Ele dizia: "Você não aguenta plantar, não aguenta dar cova, mas você vai jogar uma sementinha aí, ó, na cova". Então, a gente tinha outro jeito de viver. Mas hoje, se a gente pensar de usar só o que os outros fazem, aí por isso o povo fica falando que “as coisas tá caro, tá caro, tá caro”, porque o jeito mudou (Parceiro 2, agricultor familiar, diretor de STR, 76 anos, 2022).

O binômio ficar ou sair do campo envolve disputas por significados e múltiplas questões sobre as quais ocorre a construção dos sentidos de ser jovem, o que mostra que os jovens estão no centro da disputa dos sentidos da própria categoria “juventude”. A propagação da representação social de que o jovem do campo é desinteressado por seu meio

resulta na impercepção “[...] da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais. [...] Essa imagem da saída dos jovens do campo se contrapõe à visibilidade da organização da juventude dentro dos movimentos sociais rurais, especialmente na segunda metade dos anos 2000” (Castro *et al.*, 2009, p. 23).

A diversidade de contextos que envolvem as condições juvenis possibilita pensá-las sob distintos ângulos e, por isso, é necessário compreender os anseios dos jovens do campo a partir de seus projetos (individual ou familiar) e de que forma os mesmos potencializam o desenvolvimento do seu território, independentemente de sua permanência no campo ou na cidade. Isso leva em conta que cada vez mais os jovens do campo circulam entre os dois mundos como um só, com espaços e tempos distintos e integrados a suas vidas.

Diante da dicotomia rural/urbano as perspectivas de vida dos jovens do campo assumem, como uma tendência, a vivenciarem “**o melhor dos dois mundos**”. Essa noção, deliberada por Wanderley e também por Carneiro (2007), se exemplifica no processo de aproximação entre os espaços, isto é, vivenciar ambas as experiências de vida. Ter acesso a “experiências” urbanas, sem, contudo, abandonar o espaço rural ou deixar de vincular-se a ele. Adaptando o pensamento de Marshall Sahlins (1997), entende-se que o fato de os jovens quererem incorporar práticas urbanas no espaço rural, portanto, **não significa a negação do rural**, nem uma inversão urbana, mas adaptações, composições. Ou como diz Carneiro, “a valorização da aldeia não implica a negação aos bens imateriais e materiais urbanos” (2007, p. 63) (Kummer; Colognese, 2013, p. 214; grifos nossos).

Abre-se assim a possibilidade de socializar e reproduzir realidades distintas, que abrem caminho para pensar as juventudes do campo “[...] na perspectiva daqueles que trazem um novo horizonte, novas possibilidades de inserção no campo por meio da pluriatividade” (Viana, 2017, p. 66). Como afirmado anteriormente, a análise das trajetórias de egressos das EFAs no Capítulo 4 evidenciam esta questão, com jovens que residem ou no campo ou na cidade e transitam semanalmente entre os dois espaços.

Essas possibilidades abrem também novas chaves de leitura para compreender o desejo do jovem em ficar ou sair da comunidade. Não se trata de uma decisão definitiva e tampouco contraditória, pois, às vezes, sai para buscar essas conexões desejadas com o lugar de origem ou para buscar rumos diferentes dos que estão ofertados no momento. Do mesmo jeito podemos pensar nos jovens que ficam. É preciso considerar as possibilidades de cada um, em cada contexto, reatualizando cada parte da trajetória das juventudes.

Podemos pensar no jovem do campo enquanto aquele que não apenas reside no meio rural, mas que também vivencia e partilha das práticas cotidianas de caráter familiar e cultural. No campo, o mundo do trabalho e o mundo da vida se fundem e se confundem, como nos diz Kummer e Colognese (2013). O campo é um espaço permeado por situações e práticas que se articulam dando sentido à vida no lugar, formando as especificidades identitárias de cada comunidade com seu modo de vida particular. Isso é o que faz do campo um lugar diferenciado, um “lugar onde se vive e lugar onde se vê, se vive o mundo” [...] (Viana, 2017, p. 67).

A atuação dos jovens nos diversos espaços sociais, como sindicatos, associações comunitárias, movimentos sociais, pastorais etc., contribui para mudanças na representação social dos jovens do campo e para seu desenvolvimento como sujeitos, criando, inclusive, espaços de debate, crítica e intervenção sobre as desigualdades sociais evidenciadas no país, que, no capitalismo, são naturalizadas. A inserção e o engajamento da juventude, em “[...] jornadas de lutas, compartilham responsabilidades do sucesso ou fracasso no desenvolvimento local comunitário e vai também compreendendo os desafios de conduzir ações, de ser militante, de ser liderança” (Viana, 2017, p. 93). É dessa forma que as juventudes do campo podem disputar e proteger novas concepções sobre o jovem, questionando as visões reducionistas sobre si que estão postas.

Os espaços coletivos colaboram também para o fortalecimento das raízes camponesas na vida dos jovens ao passo que, a partir da luta social, eles somam força na interação com realidades afins, com outras frentes, integrando demandas e ações perante os problemas sociais.

Devido às carências materiais no campo, a vida na cidade representa para a juventude uma ideia de facilidade e felicidade, todavia, “[...] ao que parece há uma relação tensa e ambígua para os jovens do campo” (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 23), que conflitua muitas vezes o desejo de permanecer e a obrigação de partir para construir sua sobrevivência. Como afirmado, os desafios para acesso à educação e ao trabalho no campo têm motivado os jovens a elaborar projetos para a migração de sua terra na busca pela satisfação de suas necessidades de vida. Muitos dos planos de saída têm como perspectivas o retorno ao campo, mas há outros que mantêm trajetórias que alternam constantemente idas e vindas entre campo-cidade.

No entanto, essa saída não significa necessariamente uma atitude de desprezo pela vida no campo. Nesse ponto, quase todos os egressos entrevistados nesta tese (8 sujeitos), que residem na cidade, mantêm vínculo com o campo e com os familiares que ali residem. No Capítulo 4, alguns dados exemplificam a fala dos autores Leão e Antunes-Rocha (2015): a maioria dos egressos que residem atualmente em área urbana frequenta suas comunidades de origem, principalmente aos finais de semana, quando participa de ações em busca de melhorias comunitárias. A fala de um dos jovens entrevistados, nesta tese, por exemplo, exemplifica tal situação de busca por melhorias para sua comunidade:

Não estou lá direto, mas sempre que eu tenho oportunidade aqui no final de semana, eu vou, participo assim das reuniões. Às vezes, quando tem alguma coisa, eles me mandam mensagem, perguntam alguma coisa, sabe? Estou sempre correndo atrás de

alguma coisinha, que nem esses tempos mesmo, o técnico da EMATER divulgou umas barragens, umas barragens bacanas nas comunidades. Eu vi que ele tinha postado, já entrei em contato: "pô, lá na comunidade de São José a gente precisa também e tal". Aí, conversei com ele, expliquei, falei: "Sou aluno de EFA, trabalhei muito tempo na área, sou da comunidade, não estou na comunidade, mas quero ver... gostaria de uma barragem dessa lá". Ele já se dispôs a estar se encontrando para a gente estar conversando. Falei: "Tem como marcar aí um dia para a gente estar conversando, vendo a possibilidade de estar fazendo?" Então, sempre que eu tenho oportunidade de fazer alguma coisa pela comunidade, eu estou correndo atrás, sabe? (Egresso 7, 28 anos, 2022).

Entre muitas contradições, há jovens que saem para permanecer, para defender o vínculo com o trabalho na terra, com o campo. Podem ser observadas nuances desse tipo na experiência de jovens entrevistados na presente tese, que migraram de sua cidade natal para trabalhar em outro Estado na perspectiva de angariar recursos e, posteriormente, investir na propriedade familiar, sendo os casos dos egressos 7 e 14, ambos sujeitos da presente pesquisa.

Então, eu recebi uma proposta de emprego, né, ser representante comercial. E aí, na verdade, o meu objetivo de eu estar aqui é porque eu **quero investir no meu projeto de apicultura**⁸⁶. Eu comecei no ano passado, tem algumas caixas, tem 22 caixas de apicultura. E parte do projeto que eu já tinha feito, meu PPJ da EFA de Araçuaí era sobre apicultura, então eu estava colocando ele em prática. E aí eu queria investir nele. Só que, como eu estava sem emprego em Virgem da Lapa, eu peguei e vim, né. Vim para cá para ter condição de investir um pouco mais e depois voltar para Virgem da Lapa para dar continuidade (Egresso 14, 27 anos, 2022; grifos nossos).

Segundo Molina (2015b), há algum tempo é feita uma leitura dos jovens do meio rural como aqueles que não desejam ficar no campo, mesmo sem condições para escolha.

Nesse sentido, Weisheimer (2015, p. 50) discutiu sobre a condição juvenil na agricultura familiar, analisando projetos profissionais⁸⁷ almejados por jovens do campo, no contexto do estado do Rio Grande do Sul. O caso analisado evidenciou predomínio de escolhas por permanecer trabalhando na agricultura familiar, fato que contradiz o discurso do senso comum de que todos os jovens do campo não querem trabalhar na agricultura. Essa questão incidiu com mais frequência entre jovens com mais de 20 anos de idade, ao passo que, entre adolescentes, projetos não agrícolas mostraram maior frequência. Verificou-se que a maioria dos jovens dispunha de autonomia material⁸⁸ para o trabalho agrícola.

Embora revele dados importantes, a situação apresentada acima não pode ser

⁸⁶ O Jovem Egresso se referiu ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ), elaborado quando estudante da EFA de Araçuaí - MG.

⁸⁷ O autor definiu projetos profissionais como uma tentativa de antecipar o desejo sobre uma ocupação futura.

⁸⁸ O termo "autonomia material" refere-se ao "[...] processo pelo qual a propriedade de recursos alocativos de ordem material permite a operação de ações auto-orientadas. Entre os jovens agricultores familiares, a autonomia material refere-se às condições que possibilitam aos jovens construir um espaço próprio no processo de trabalho familiar agrícola e obter uma renda própria" (Weisheimer, 2009, p. 154).

generalizada em outras realidades. Nesta via, o autor realizou outro estudo, dessa vez na região do Recôncavo da Bahia - BA. Os dados revelaram uma realidade distinta da anterior, com a constatação de uma condição juvenil desprovida de autonomia material em todas as faixas etárias e de forma mais precária ainda entre as mulheres. Em consequência desse contexto, a maioria dos jovens não pretendia continuar trabalhando na agricultura familiar. Para ele, duas situações chamaram atenção: os jovens que manifestaram algum interesse em permanecer na agricultura eram os que se dedicavam maior tempo de trabalho; os que atingiam maior nível de escolarização não desejavam seguir nesta atividade (Weisheimer, 2019).

Os processos de socialização no campo também são um aspecto fundamental a ser analisado. É a partir daí que são construídos conhecimentos, valores e a ética inerente ao trabalho na agricultura familiar camponesa na perspectiva da sucessão geracional⁸⁹. A socialização é um caminho para a reprodução social na agricultura familiar camponesa, tendo a família como agente de produção dessa socialização no âmbito do trabalho agrícola. Mas, em geral, carece ressaltar que a sociabilidade dos jovens do campo é um problema, as atividades de lazer são escassas e normalmente se restringem à igreja e ao futebol (Weisheimer, 2015, 2019).

As questões referentes à condição juvenil no campo revelam uma situação de tensão, agravada pelas condições adversas para acesso à educação e ao trabalho (agrícola e não agrícola). Esta breve discussão revela um cenário complexo acerca das questões estruturais que afastam, na maioria das vezes, o jovem de seu território. O processo migratório dos jovens está intimamente relacionado a esses desafios (Alves, 2013; Leão; Antunes-Rocha, 2015).

Desse modo, é preciso projetar políticas públicas que mirem o fomento de “[...] atividades produtivas, construir equipamentos de esporte, cultura e lazer, instalar redes para a comunicação digital, entre outras [...]” (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 24-25), com a intenção de que o jovem tenha acesso a um território com espaço concreto que permita viver e trabalhar. As políticas devem focar em chaves de leitura e análise que discutam as condições estruturais a que estão submetidos os jovens na perspectiva da garantia do acesso à terra com autonomia material adequada para a vida e o trabalho no campo.

Segundo Viana (2017, p. 100),

⁸⁹ O conceito de “sucessão geracional” usado apoiou-se na “[...] proposta de Gasson e Errington (1993), para os quais a sucessão nos estabelecimentos agropecuários familiares envolve, necessariamente, a formação de novas gerações de agricultores [...]”, incluindo “sucessão profissional”, “transferência legal da propriedade da terra e dos ativos existentes” e a “aposentadoria da geração atual” (Weisheimer, 2009, p. 23).

O atendimento das demandas da juventude do campo tem que culminar em projetos de vida que preveem uma inserção social e uma participação sociopolítica emancipadora, capaz de romper com esse ciclo de privilégios e de reivindicar a efetivação dos direitos básicos previstos, além de fazer valer os direitos ainda não constituídos. Há um conjunto de dificuldades vividas pelas famílias camponesas e essas dificuldades se manifestam na vida da juventude que cada vez encontra menos espaço de inserção no campo com a escassez de terras, com a falta de acesso a bens e serviços básicos e com a falta de formação de qualidade.

A pesquisa aqui empreendida sobre as trajetórias de vida de egressos das EFAs, jovens do campo, contribui para o diálogo com as questões apontadas pela autora acima, por evidenciar conquistas, desafios e possibilidades para sua inserção socioprofissional e acadêmica na sociedade e ainda subsidiando reflexões e práticas para a EdoC em Alternância.

A participação dos jovens no movimento da Educação do Campo é uma porta que se abre para a formação de sujeitos mais participativos e engajados com os problemas de suas famílias e comunidades. Uma iniciativa que materializa essa possibilidade expressa-se através da formação vivenciada nas EFAs através da Pedagogia da Alternância. Durante o processo educativo, os jovens pesquisam suas realidades, implementam atividades de retorno, visando sanar necessidades comunitárias e elaboram projetos de intervenção. Dessa forma, constroem e reforçam o vínculo com o campo e com seus problemas.

Pacheco, Ribeiro e Antunes-Rocha (2023) refletiram acerca da juventude das EFAs como sujeitos inseridos no campo brasileiro e da EdoC. Como tal, esses jovens compartilham as mesmas características referentes ao debate sobre juventude e juventudes do campo.

É necessário situar a **juventude das EFAs** dentro das discussões realizadas sobre as juventudes brasileiras. Então, a juventude das EFAs carrega as representações históricas de fase transitória e instável de vida, violenta ou desinteressada. Também estão localizadas sobre as representações do campo como espaço de ausências de direitos e oportunidades que, de fato, se expressam nas condições objetivas experimentadas pelas famílias trabalhadoras. Mas também a juventude das EFAs vivenciou o período de ampliação das políticas públicas e da participação social nos primeiros 15 anos deste século XXI quando as juventudes do campo puderam conquistar maior presença nas agendas do Estado brasileiro (Pacheco; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2023, p. 9-10; grifo nosso).

Os jovens das EFAs portam aspectos argumentados acerca da categoria juventude de forma geral e de forma mais especial, com a discussão sobre juventudes do campo na sua diversidade e pluralidade, compartilhando necessidades, “[...] especialmente nas dimensões da sociabilidade, do lazer, dos ritmos de vida rural, estéticos e paisagísticos” (Pacheco, 2022, p. 6). Como sujeitos do campo, os jovens das EFAs compartilham também dos desafios:

[...] que pressionam a juventude quanto a sua permanência no campo, as questões ligadas ao mundo do trabalho e das oportunidades educacionais. [...] nossa pesquisa aponta que **a juventude está envolvida com as questões do universo camponês**, mas exige outros olhares mais complexos que considerem novas questões vivenciadas pelas novas condições trazidas pelas mudanças na dinâmica agrária brasileira. A juventude do campo representa o ser jovem inserida em sua realidade social, política e cultural e exige um tratamento mais aprofundado de outras dimensões que extrapolam os aspectos simplesmente associados às questões trazidas na literatura clássica sobre ser jovem e demandam novos e mais complexos estudos sobre o tema (Pacheco, 2022, p. 6; grifo nosso).

É sabido que a ação prioritária das Escolas Famílias Agrícolas direciona-se para o trabalho de permanência dos jovens do campo, com apoio para elaboração e implementação de projetos profissionais. Segundo Martins (2019, p. 7), este tipo de formação aliada a uma melhoria das condições materiais de vida dos agricultores familiares camponeses, ao longo dos governos Lula e Dilma e suas políticas implementadas, “[...] tem possibilitado não só o retorno de jovens ao campo, como também a permanência daqueles que estão em vias de completar a sua educação básica e aos egressos, os quais encontram nas áreas rurais espaço para realização de seus projetos socioprofissionais”.

Dos desafios apontados sobre as juventudes do campo nesta tese, demanda-se aprofundamento maior e pormenorizado dos sujeitos do campo que protagonizam a resistência em prol de um campo como espaço de vida, educação e trabalho, com garantia de bem-estar social. Sendo assim, considera-se, a juventude das EFAs como importante parcela dessa pluralidade que constitui os sujeitos, juventudes e o campo brasileiro. O próximo passo se ocupa em trazer elementos que constituem o perfil dos egressos pesquisados no presente estudo.

2.3 Perfil dos jovens egressos das EFAs do Médio Jequitinhonha - MG

Os dados elencados neste item foram coletados através da aplicação de questionários semiestruturados com 84 egressos de quatro Escolas Famílias Agrícolas de nível médio da região do Médio Jequitinhonha (MJ)-MG, formados nos anos de 2011, 2012 e 2013. Objetiva-se apresentar um breve perfil desses sujeitos, com informações pessoais, como idade, sexo, estado civil, local de moradia atual (campo/cidade) e formação escolar dos egressos na Educação Básica. Ressalta-se que, no último capítulo desta tese, também serão encontrados dados mais aprofundados acerca da vida dos egressos das quatro escolas, antes, durante e após a formação na EFA, bem como informações sobre trajetórias profissionais, formação acadêmica e participação social.

Os egressos pesquisados apresentaram uma variação na faixa etária, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 – Faixa etária dos egressos participantes

Faixa etária (anos)	Frequência	%
24	2	2,4
25	9	10,71
26	13	15,47
27	17	20,23
28	18	21,42
29	14	16,66
30	5	5,95
31	2	2,38
32	2	2,38
34	1	1,2
37	1	1,2
TOTAL	84	100%

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

A maioria dos egressos incidiu na faixa de idade entre os 24 e 29 anos, totalizando 86,89%. A maior parte deles está dentro da faixa etária dos jovens definida pelo IBGE, ou seja, dos 15 aos 29 anos. A incidência de 13,11% acima de 30 anos de idade evidencia que estudantes cursaram a EFA com idade acima da faixa etária regular definida pela atual LDB/1996. Na fase de entrevistas, foi possível encontrar algumas explicações: alguns egressos iniciaram o Ensino Médio em escola da cidade, evadiram e, depois de alguns anos, foram estudar na EFA; egressos que ficaram sem estudar após concluir o Ensino Fundamental – II (EF-II) na EFA e retornaram alguns anos quando foi implantado o Ensino Médio; egressos que iniciaram o Ensino Médio Técnico (EMT) na EFA, evadiram, migraram para trabalhar e voltaram a estudar após alguns anos; entre outras situações.

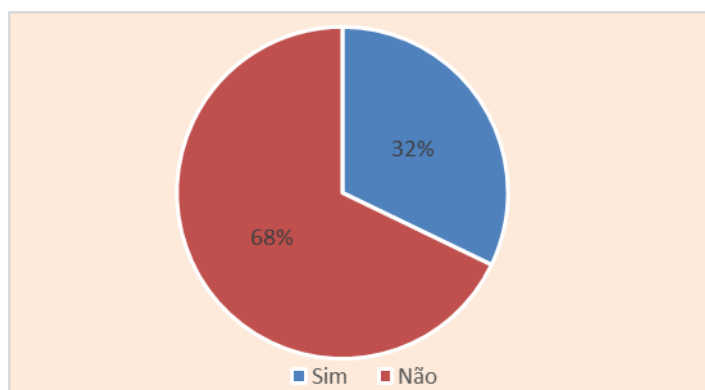
A maioria dos egressos se declarou como solteiros (55,95%) e não tem filhos (68%), conforme tabela e gráfico a seguir.

Tabela 5 – Estado civil dos participantes

Estado civil	Frequência	%
Solteiro	47	55,95
Casado	32	38,1
Divorciado	-	-
Viúvo	-	-
Outro	5	5,95
TOTAL	84	100%

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

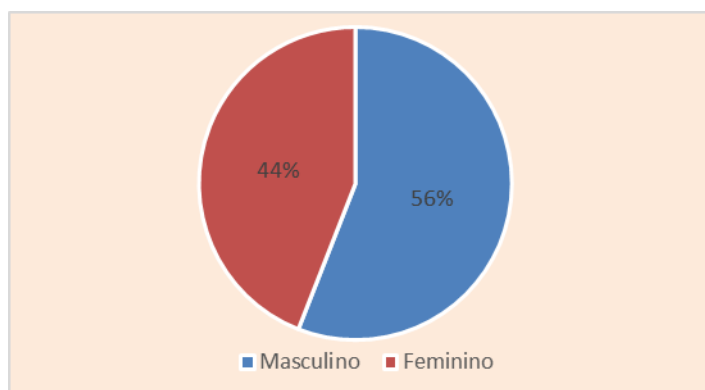
Gráfico 1 – Quantidade de egressos que têm (ou não) filhos



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Durante a seleção dos participantes, usou-se como critério de inclusão a questão de gênero (masculino e feminino). Considerando os participantes que retornaram os questionários preenchidos, evidenciou-se o público masculino como maioria.

Gráfico 2 – Gênero (masculino/feminino) dos egressos pesquisados

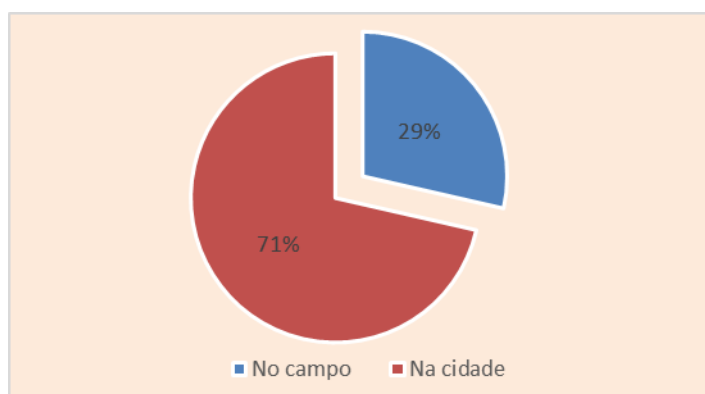


Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Por outro lado, o número de matrículas femininas é expressivo, com percentualidade próxima da metade dos participantes. Este dado é relevante por dois motivos: 1) as EFAs sempre tiveram maior incidência de matrículas do público masculino, com destaque, principalmente, para as suas primeiras décadas de funcionamento no Brasil; e 2) no aspecto da divisão sexual do trabalho no campo, o trabalho feminino foi historicamente invisibilizado socialmente como agricultoras familiares camponesas. Segundo Tedeschi (2010), o patriarcado atribuiu à mulher o papel de cuidar da casa, dos filhos e do espaço familiar, mesmo que ela seja também responsável pelo trabalho de produção; enquanto dá ao homem o poder de sustento e sobrevivência da família, que gera *status* e visibilidade social.

O local de moradia (campo ou cidade) é um dado importante na elaboração do perfil dos egressos das EFAs. O gráfico seguinte aponta que 29% dos participantes (24 sujeitos) estão no campo, mesmo, aproximadamente, 10 anos depois de formados na EFA.

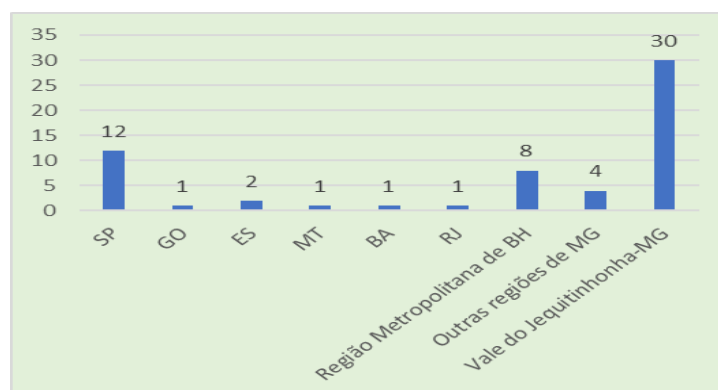
Gráfico 3 – Local de residência dos egressos (campo/cidade)



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

O percentual de egressos residentes no campo (29%) é quase o dobro da população considerada rural no estado de Minas Gerais, cerca de 14,7%, segundo o Censo Demográfico de 2010. Conforme aplicação dos questionários, 71% dos egressos (60 sujeitos) afirmaram residir em área urbana e estão morando em várias regiões do país, com destaque para o estado de São Paulo. Contudo, metade deles (30 egressos) reside em cidades do Vale do Jequitinhonha, conforme próximo gráfico.

Gráfico 4 – Distribuição do local de residência dos egressos que moram na cidade



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

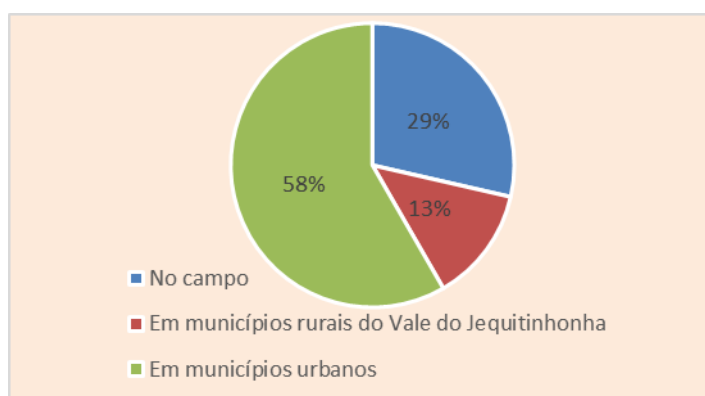
Durante a fase de entrevistas, foi possível compreender que essa situação de moradia dos egressos não é permanente, pois foram idas e vindas entre campo e cidade e entre o Vale e outras regiões do país. Dos 15 entrevistados, 13 deles residiram no campo e na cidade em

algum momento. Apenas os Egressos 4 e 12 permanecem morando em sua comunidade desde que se formaram na EFA. Como visto no Capítulo 1, o fenômeno da migração tem sido uma constante na vida das populações rurais dessa região e afeta também os egressos das EFAs de nível médio do Médio Jequitinhonha.

Sobre os egressos que residem no Vale, é importante ressaltar que se tratam de municípios pequenos, com estilo de vida rural, como mostra a Tabela 3. Segundo Veiga (2002), moradores de municípios pequenos, com densidade demográfica abaixo de 20.000 habitantes, não deveriam ser classificados como urbanos, considerando, inclusive, que esses não têm proximidade geográfica com grandes centros urbanos e regiões metropolitanas. Nesse sentido, o autor utilizou o conceito de municípios rurais, aqueles que apresentam baixa densidade demográfica.

A maioria das cidades do Vale do Jequitinhonha se enquadra no conceito de municípios rurais, cujas atividades econômicas rurais exercem grande influência na economia local. Sendo assim, o gráfico seguinte evidencia um panorama do local de residência dos egressos, considerando o conceito de municípios rurais de Veiga (2002).

Gráfico 5 – Residência dos 84 egressos (campo/municípios rurais/municípios urbanos)

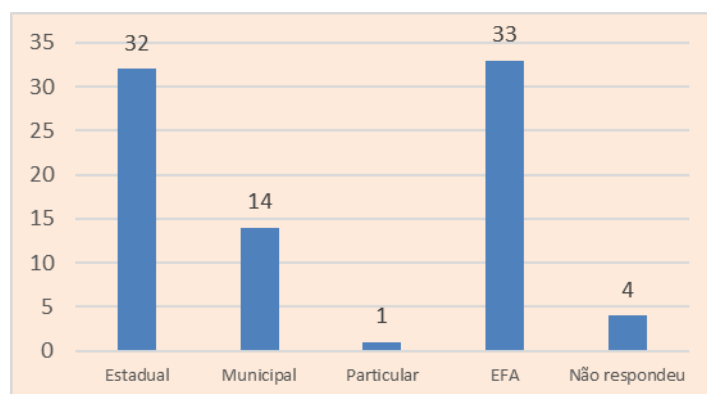


Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Nessa lógica, 42% dos egressos residem em áreas consideradas rurais, seja em comunidades ou municípios rurais do Vale do Jequitinhonha.

No campo da escolarização básica, observa-se que a maioria dos egressos recorreu à escola pública (municipal e estadual) e às EFAs⁹⁰ para a formação no EF-II.

⁹⁰ Neste caso, as EFAs de Jacaré, Vida Comunitária e Virgem da Lapa ofertam o EF-II, com orientação profissional na área de Agropecuária.

Gráfico 6 – Tipo de escolas onde os egressos cursaram o EF-II

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

A maioria dos egressos cursou o EF-II em escolas localizadas no campo, conforme mostra o próximo gráfico.

Gráfico 7 – Localização das escolas de EF-II dos egressos

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Quanto ao nível médio de formação, todos os egressos concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em uma das quatro EFAs do Médio Jequitinhonha, entre 2011 e 2013, e por esse motivo constituem os sujeitos principais da presente pesquisa.

Em suma, conforme dados evidenciados acima, os egressos participantes desta pesquisa possuem condições juvenis diversas e plurais: em sua maioria são considerados jovens, conforme a Lei nº 12.852/2013; a maioria dos egressos é de homens, mas registrando um percentual importante do gênero feminino; em sua maioria, residem em espaços urbanos, sendo que muitos foram afetados pela migração sazonal ou definitiva. Contudo, quase um terço ainda reside no campo, considerando critérios oficiais de definição das populações rurais; quando ingressaram na EFA no Ensino Médio, a maioria veio de escolas públicas

(municipais e estaduais), sendo que muitos cursaram também o EF-II na própria escola ou em outra EFA vizinha.

A discussão feita neste capítulo apresentou aspectos gerais na construção do termo “juventude(s)”, cujas características recaem também sobre os jovens do campo e jovens das EFAs, na perspectiva da diversidade dos sujeitos e suas condições juvenis. Além disso, essas categorias acrescentam as contradições de seu contexto de vida (o campo). Nesse lugar, experimentam, na maioria das vezes, condições juvenis inadequadas para a produção da vida e do trabalho, com ausência de autonomia material e de políticas de apoio para desenvolvimento de seus projetos. Por outro lado, vivenciam experiências de trabalho com a terra (e outras atividades) e uma cultura camponesa que produz vínculos com o campo e motiva a organização social para a luta por direitos. Nesse intuito, é fundamental a discussão de uma educação diferenciada no campo, com práticas político-pedagógicas que tenham o protagonismo dos camponeses e que atendam a suas necessidades.

O Capítulo 3 problematizará a proposta educacional em que foram formadas as juventudes pesquisadas, a proposta político-pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas, através da Pedagogia da Alternância, bem como suas interfaces e relações com a perspectiva da Educação do Campo brasileira.

3 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES E INTERFACES

“Para se colher a mandioca se a terra estiver fofa basta puxar o pé, do contrário, é preciso cavar, com a enxada, próximo ao pé e ir retirando a terra até alcançar as raízes” (Silva, 2021, p. 28).

Este Capítulo 3 tem como objetivo discutir a Escola Família Agrícola, escola do campo que implementa a Pedagogia da Alternância (PA) há 55 anos no Brasil. Neste estudo, a EFA é um dos temas centrais da pesquisa, a qual se apresenta como uma das instituições potentes que interage com a área da Educação do Campo (EdoC). Tal discussão busca apontar inter-relações, aproximações, afastamentos e possibilidades entre as duas categorias: PA e EdoC, compreendendo, desde já, que são paradigmas com práticas e fundamentos diferentes que, em dado momento da história, encontram-se na luta pela educação dos povos do campo. Dessa forma, acredita-se ofertar análises que contribuem para alcançar o objetivo central desta tese.

A luta dos sujeitos do campo, organizados em movimentos camponeses, deu vida no Brasil a importantes acontecimentos ao longo de sua história. Entre eles, podem-se destacar o surgimento das ligas camponesas em 1955 e, posteriormente, o movimento sindical que se incubiu de continuar a organização dos camponeses através da criação da CONTAG, a partir de dezembro de 1963, a três meses do Golpe Militar (Martins, 1983).

Na década de 1990, após décadas de luta pela terra, percebeu-se a necessidade de ampliar a luta pela educação aliada ao projeto de reforma agrária no Brasil. Vivia-se o contexto de fim do regime de ditadura e início da redemocratização do país. A epígrafe acima sobre a colheita da mandioca, capturada da tese de Silva (2021), exemplifica a ação dos sujeitos do campo ao construírem um projeto de Educação do Campo (EdoC) no contexto brasileiro.

A metáfora da farinhada de mandioca acima é bastante representativa para esta articulação social, pois ilustra seu processo coletivo de luta e trabalho. Como complementa a autora: “Do mesmo modo a EdoC, onde e quanto o contexto foi favorável, principalmente nos movimentos sociais, bastou dar o primeiro passo, mas no âmbito da política educacional várias enxadas tiveram que ser usadas” (Silva, 2021, p. 28). Têm sido necessários muitos esforços para se chegar a alguns resultados (políticas públicas), que ainda são insuficientes face aos desafios que se renovam na história deste país.

Como visto no primeiro capítulo acerca da questão agrária e do Vale do Jequitinhonha,

este é um país cujas raízes trazem as marcas da escravidão, das relações de submissão dos trabalhadores, ausência de direitos e ampliação dos privilégios do grupo dominante. Portanto, seria necessário pensar um outro paradigma educacional na contramão da história, com uma proposta político-pedagógica diferenciada que atendesse às necessidades dos povos do campo e contribuísse para uma melhor qualidade de vida. A farinhada é um processo comunitário e solidário, feita por muitas mãos. É assim o Movimento da EdoC e também o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), uma metáfora que se aplica bem a este capítulo. Ademais, “Fazer farinha” é também um trabalho característico do espaço rural do Vale do Jequitinhonha.

Mas quais as contribuições das EFAs do Médio Jequitinhonha para a vida do jovem do campo? A questão posta é o desafio perseguido na presente pesquisa por se propor a investigar questões importantes dessas escolas que incidem também na reflexão de seus princípios fundamentais, na relação com o paradigma da Educação do Campo.

3.1 Escola Família Agrícola: a escola do agricultor

ESSA É A NOSSA ESCOLA

Refrão: NOSSO LEMA É ORGANIZAR,
REFLETIR E TRANSFORMAR.

Pedagogia da Alternância
Escola que todos desejam
Faz brotar vida no campo
Pras famílias camponesas

Pedagogia da Alternância
Veio pra nos libertar
É preciso caminhar juntos
Libertar e transformar

É a família camponesa
Nesta organização
Construindo nova história
Escrita na palma da mão

Da prática pra teoria
Para nova educação
Transformando a realidade
Construindo em mutirão

Pedagogia da Alternância
A educação é libertária
Aprendendo e ensinando
Na escola comunitária

Unindo escola e família
Promovendo a integração,

Pai e mãe se tornam mestre
No futuro da nação

Aprendizagem vem da vida
Paulo Freire vem falar
Alternância e a natureza
O lema é participar

Juventude camponesa
Esta bandeira levantar
Protagonistas da história
E da cultura popular

Autoria: Estudantes da EFA Paulo Freire – MG, em 2007⁹¹

A proposta educativa analisada neste trabalho trata das Escolas Famílias Agrícolas, inauguradas no Brasil (e na América Latina) desde o final da década de 1960. Estas escolas têm como principal diferencial a adoção da Pedagogia da Alternância (PA), buscando a formação de adolescentes, jovens e adultos do campo em suas várias dimensões (Jesus, 2011).

A epígrafe (música) acima, *Essa é a nossa escola*, elenca características que são caras ao Movimento das EFAs, tais como: identidade de escola do campo, organização dos sujeitos, educação dialógica, alternância como espaço de reflexão e transformação, trabalho comunitário/em mutirão, participação da família, protagonismo da juventude do campo, agroecologia, cultura popular. Com o lema “organizar, refletir e transformar”, a presente música é sempre incluída nas animações culturais dos eventos das EFAs do estado de Minas Gerais.

A discussão apresentada relaciona-se com as reflexões anteriores sobre questão agrária e, posteriores, acerca da Educação do Campo, entendendo a escola do campo como um espaço de construção e materialização do projeto societário e camponês que considera a agricultura familiar camponesa, a agroecologia, a soberania alimentar, a construção do território como lugar de vida, trabalho, cultura e de direitos.

Os beneficiários atendidos nas EFAs são, prioritariamente, filhos de agricultores familiares camponeses, jovens do campo, como mencionado no Capítulo 2. Estas escolas integram as redes nacionais e internacionais que utilizam a PA, conhecidas como Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Esta construção da classe camponesa teve origem na França, na década de 1930. Em 2024, alcançou 55 anos de

⁹¹ Segundo informações coletadas junto ao coordenador da EFA Paulo Freire (MG), em 2023, a escrita desta música foi feita por uma equipe de estudantes da referida escola, em 2007, inspirada numa canção que os estudantes ouviram no estado do Espírito Santo, em evento de intercâmbio com as EFAs capixabas. Sem memória da letra original, adaptaram a composição com base na melodia.

existência no Brasil e quase 90 anos no mundo, chegando, segundo Begnami e Justino (2023), a mais de 1300 escolas do gênero, sediadas em 40 países dos 5 continentes do planeta.

Mas o que é uma EFA? Como compreendê-la? Jesus (2011, p. 51) definiu-a como um projeto sólido de EdoC, não mais uma mera experiência. O projeto foi “[...] legitimado pela população porque se realiza em contexto, a partir de suas necessidades, e pela organização dos sujeitos”. Sendo assim, Begnami e Justino (2023) afirmaram que esta é uma escola *de* agricultores e criada *por* eles, não *para* eles. Ressalta-se, assim, a participação destes sujeitos na construção da escola e sua responsabilidade na gestão associativa com participação, organização e autonomia. Através de sua pedagogia, a cultura da vida e do trabalho no campo torna-se o ponto de partida e de chegada do ato de ensinar e aprender. Queiroz (2004)⁹² concluiu, a partir de seus estudos, que as EFAs:

[...] são **escolas vivas em construção**, que inauguram no Brasil a formação dos jovens agricultores familiares em alternância, de maneira integrada e unitária, contando com uma crescente participação e responsabilidade dos agricultores familiares e contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar. Assim participam da construção da Educação do Campo no Brasil e fazem parte de um conjunto maior de movimentos e organizações que historicamente tem lutado contra a concentração da terra, do poder e do saber no Brasil e da construção da reforma agrária, da democracia e da cidadania (Queiroz, 2004, p. 5; grifos nossos).

As escolas que utilizam a PA são consideradas atualmente como uma prática educativa relevante no cenário brasileiro. Assim, a classe camponesa visualizou na escolarização uma oportunidade de não apenas ter instrução, mas um lugar de cultura, reflexão e entendimento das contradições existentes na sociedade que afetam sua existência e seu tempo histórico. Não foram demandadas do Estado escolas rurais já existentes, optando por construir sua própria escola sob sua guarda e autonomia. Em contrapartida, instituíram o lugar do Estado como garantidor das condições econômicas para a manutenção das escolas, entendendo que a educação é um direito constitucional (Telau, 2023).

Este esforço coletivo das famílias agricultoras camponesas é reconhecido por Caliari (2013) como uma proposta de educação popular, como espaço de poder, de possibilidades e de desenvolvimento da classe camponesa.

As Escolas Famílias, por intermédio da Pedagogia da Alternância e seus espaços de interseção entre os saberes da família, comunidade camponesa e escola, consolidam uma proposta de educação popular como um lugar “[...] da vida das camadas

⁹² A tese do autor se deu a partir do diálogo com perspectivas teóricas relevantes: a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Escola Unitária de Gramsci e a Escola do Trabalho de Pistrak (Queiroz, 2004).

populares, onde elas exercem um outro tipo de poder. Qual poder? O poder de criar e desenvolver entre si relações não-dominadoras; o poder de agir na prática da Educação Popular de acordo com seus interesses e a partir de decisões tomadas por elas mesmas; o poder de valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, aprender, expressar e explicar a vida social; enfim o poder de questionar e aprofundar, em conjunto, as suas próprias teorias, e de criar e desenvolver um tipo de poder que reforça a sua capacidade de transformar o sistema [...]”. (Costa, 1987, p. 22-23 *apud* Caliari, 2013, p. 269).

Esta aproximação das EFAs com a educação popular se dá por sua proposta pedagógica que considera os saberes dos estudantes, das famílias agricultoras e das comunidades do campo, constituindo espaços de diálogo que provocam e valorizam conhecimentos do processo formativo, mobilizando saberes de dentro e de fora da escola. Desse modo, as EFAs resgatam um constante diálogo com a vida dos camponeses e seus saberes, com a matriz formativa dos movimentos sociais, consistindo-se numa prática educativa popular dos sujeitos do campo (Caliari, 2013).

Portanto, as EFAs são escolas vivas criadas e geridas de forma autônoma por famílias agricultoras, camponesas, organizadas, que utilizam uma pedagogia própria e apropriada ao campo, alternando escola e trabalho, com um projeto de educação popular que visa ao desenvolvimento do campo numa perspectiva agroecológica, incidindo no fortalecimento da Educação do Campo brasileira.

Garantir a existência dessas escolas por tanto tempo tem sido uma batalha contínua das famílias agricultoras camponesas. Um processo de resistência em que os sujeitos se colocaram socialmente e somaram forças a outras lutas sociais da classe trabalhadora. Em troca, consolidou seu campo de atuação, fortaleceu as parcerias junto aos movimentos e organizações sociais do campo, reafirmando seus princípios educativos (Telau, 2023). Dessa forma, as EFAs resistiram a tempos desfavoráveis como a Ditadura Militar, crises econômico-liberais, conflitos agrários, mais recentemente a pandemia de Covid-19, entre outras tantas situações que têm abalado suas bases.

Na estrada desses 55 anos de existência no Brasil, a PA se expandiu nacionalmente, inseriu-se em contextos diversos, fazendo com que também os sujeitos da Alternância hoje sejam diversos, “[...] filhos e os próprios trabalhadores rurais, Quilombolas, Indígenas, Agricultores Familiares, Assentados e Acampados da Reforma Agrária, Assalariados rurais, periurbanos, Geraizeiros, Extrativistas, Povos e Comunidades tradicionais” (Begnami; Justino, 2023, p. 134), portanto, os mesmos sujeitos que lutam por EdoC, conforme definiu o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010). A alternância também é implementada em universidades, Institutos Federais de Educação (IFs), seja na educação básica, no ensino

superior e até na pós-graduação *lato e stricto sensu*, constituindo campos novos de estudo. Então, para tratar da PA hoje, é preciso reconhecer a diversidade que está posta. Como dito, este estudo tem as Escolas Famílias Agrícolas como pioneiras na implementação da PA no país.

A primeira parte deste capítulo dedica-se à reflexão sobre as EFAs como escolas do campo geridas por agricultores familiares camponeses (e parceiros⁹³), que trazem, em sua essência, a aplicação de uma pedagogia diferenciada e apropriada ao desenvolvimento do campo. Nesse ímpeto, buscam-se apresentar, a seguir, as raízes históricas das Escolas de Alternância (EFAs), seus fundamentos, princípios, mediações didáticas⁹⁴.

3.1.1 “A luta precisa ser lembrada”⁹⁵: percurso histórico das Escolas Famílias Agrícolas

A estrada histórica percorrida pelas EFAs já está bastante elucidada através de teses, dissertações, artigos e demais publicações, como: Nosella (2012), Queiroz (2004), Begnami (2003, 2019b), García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), Jesus (2011), Freitas (2015), Telau (2015), Granereau (2020), Begnami e Justino (2023), entre outros.

Por outro lado, como está expresso no subtítulo deste tópico, “A luta precisa ser lembrada” constantemente, reafirma-se o percurso de construção das EFAs, sobretudo pela polissemia encontrada atualmente em discussões sobre PA e na disputa por seu conceito.

Também é importante observar os avanços, principalmente nos aspectos do reconhecimento legal e do financiamento público, e entender o que ainda falta avançar. Com mais de meio século de existência das EFAs do Brasil, “[...] é momento para remexer a história, continuar com o que consideramos como pertinente, deixar de lado o que já não

⁹³ O sentido empregado do termo “parceria”, no contexto das EFAs e utilizado nesta tese, diz respeito ao trabalho de colaboração de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e da cidade (e pessoas interessadas) com o trabalho educativo dessas escolas em diversas áreas, como no âmbito econômico, político, pedagógico, administrativo e cultural. Sendo assim, difere-se do conceito empregado no primeiro capítulo a partir de Candido (2010).

⁹⁴ A denominação “mediações didáticas” substitui “instrumentos pedagógicos”, expressão muito usual no cotidiano das EFAs. A opção pela mudança do termo nesta tese ganha sentido a partir das reflexões de Jesus (2011, p. 80): “Inauguramos [...] o termo *Mediação* em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos”. Ademais, cabe ressaltar que o termo “mediação” foi problematizado anteriormente por Gimonet (2007), no sentido das relações entre os formadores e os alternantes, numa perspectiva de animação e acompanhamento da vivência formativa em Alternância.

⁹⁵ Fala de José Maria, primeiro presidente da AMEFA, durante comemoração dos 30 anos dessa instituição, em Assembleia Extraordinária da AMEFA, no dia 30 de setembro de 2023, na sede da EFA de Natalândia-MG, ao se referir ao processo de construção das EFAs em Minas Gerais e da AMEFA. Segundo ele, a história precisa ser sempre recontada como forma de reconhecer a luta forjada pelos sujeitos e encorajar a todos perante os novos desafios.

atende às nossas expectativas e ousar na construção de novas possibilidades” (Begnami, 2019a, p. 49-50).

A EFA não nasceu de um decreto do poder público, de uma tese acadêmica, teoria revolucionária, nem de uma mente brilhante. Longe disso. Trata-se de um Movimento que “[...] foi sendo construído na prática, numa relação de práxis efetiva, ou seja, em que a abordagem teórica e a prática se complementam de forma intrínseca” (Begnami; Peixoto, 2013, p. 263).

A literatura analisada (citada acima) mostra uma iniciativa gestada a partir de um problema real da vida no campo, do senso comum, da intuição e atuação de famílias agricultoras que buscavam uma alternativa para a continuidade dos estudos de seus filhos, devido à incompatibilidade das escolas urbanas com o seu modo de vida e trabalho. Assim criaram uma escola que “[...] ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos do jovem do campo” (Jesus, 2011, p. 52).

Então, foram empreendidos esforços para se criar uma escola que incorporasse o jeito das famílias e que possibilitasse ao jovem continuar o vínculo com o campo. Essa escola vem sendo construída desde 1935, na França, em 1969, no Brasil e na América Latina. É um modelo escolar que “[...] se organiza no meio familiar/profissional e no meio escolar” (Begnami, 2004 *apud* Hage *et al.*, 2021, p. 430).

Segundo Nosella (2012, p. 45), “A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia⁹⁶, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos”. Ao fazer esta afirmação, o autor quis destacar a importância da participação do Padre Abbé Granereau⁹⁷ ao liderar a resolução de um problema apresentado por agricultores preocupados com a escolarização de seus filhos. O sacerdote era camponês e demonstrava orgulho de sua identidade, por isso mantinha uma ação pastoral voltada para a classe camponesa, para os movimentos sociais do campo. Sua autobiografia pode ser encontrada em Granereau (2020).

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças,

⁹⁶ Entende-se que a noção de “ideia” exposta pelo autor se refere a um esforço intuitivo em buscar uma solução para o problema apresentado, não exatamente uma formulação teórica.

⁹⁷ Abbé Pierre-Joseph Granereau foi um padre francês, nascido em janeiro de 1885, em Puysserampion (interior da França). Faleceu em julho de 1987 aos 102 anos de vida. Estudou no seminário desde os seus 15 anos e foi ordenado sacerdote em 1909. Como liderança religiosa, compreendia que os agricultores necessitavam de uma “[...] escola apropriada à sua situação e focada no desenvolvimento de seu território”. Filho de agricultores, desde jovem foi militante do sindicalismo rural. É conhecido pelo protagonismo na criação da primeira escola em regime de Alternância na França, na década de 1930 (Nosella, 2020, p. 11).

sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma escola [...] que rompesse radicalmente com o modelo urbano, **não nascida de um estudo teórico**, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (Nosella, 2012, p. 45; grifos nossos).

Para García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), foram três os pioneiros das *Maisons Familiales Rurales* (MFR)⁹⁸. Além do Padre Granereau, os autores destacaram também a participação do agricultor Jean Peyrat, pai de Yves (um dos quatro primeiros estudantes da MFR) e Arsène Couvreur, jornalista parisiense com influência política, que intermediou a aproximação do sindicato rural (gestor da MFR) com o poder público na busca por reconhecimento legal e parcerias⁹⁹. O sacerdote se preocupava com o desinteresse do Estado e da Igreja Católica com os problemas do meio rural. Essas instituições defendiam que o urbano seria o caminho para a ascensão social e sucesso na vida (Jesus, 2011). Como se vê, este discurso urbanocêntrico não era prerrogativa apenas da realidade brasileira, mas também do continente europeu, os colonizadores do Brasil.

A construção desta “ideia” deve ser contextualizada e entendida no tempo histórico vivido. À época, a França passava por uma crise rural no contexto do pós-Primeira Guerra Mundial, acumulando elevados índices “[...] de êxodo rural em decorrência da ampliação de atividades industriais nos grandes centros urbanos e a modernização tecnológica no campo” (Begnami; Justino, 2023, p. 45). O êxodo rural era incentivado pelo próprio Estado, inclusive no âmbito escolar, como um meio de ascensão social, instituindo o campo como oposição ao sucesso, ao saber, à ciência, afirmando uma separação entre terra e cultura.

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social (Nosella, 2012, p. 46).

A “ideia” da primeira MFR nasceu de um conjunto de fatores sociais que colaborou para a construção daquela experiência inovadora de formação, que, posteriormente, viria a se

⁹⁸ A tradução de MFR para o português quer dizer Casa Familiar Rural. Segundo Silva e Musial (2022), o conceito de Maison (casa) tinha a intenção de instalar um lugar de acolhimento e para diferenciar do espaço escolar que à época não atendia às necessidades e realidades do campo.

⁹⁹ Nesta tese, destacam-se algumas pessoas que são citadas na literatura como lideranças importantes na gênese das experiências de Alternância, tais como Granereau, Jean Peyrat e Arsène Couvreur (na França) e Humberto Pietrogrande (no Brasil). Contudo, cabe ressaltar que a construção histórica dos CEFFAs em nível local, nacional e internacional tem uma base essencialmente coletiva. No Brasil, nasceu, cresceu e se fortalece na atualidade através de organizações e movimentos sociais e sindicais do campo, na luta pela sua consolidação como política de formação apropriada aos sujeitos do campo.

tornar uma prática exitosa e ganhar dimensões continentais. O plano inicial elaborado pelo sacerdote e representantes do sindicato rural foi estabelecido da seguinte forma:

[...] os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfazia tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência [...] de Sérignac-Péboudou (Nosella, 2012, p. 47-48).

A criação de uma escola apropriada à realidade do campo já era um propósito de vida do padre, pois já havia percebido que “Ser um bom aluno no campo significava [...]: deixar a terra natal e transferir-se para o grande centro” (Luzio, 2007, p. 113 *apud* Nosella, 2019, p. 21). A situação-problema foi uma oportunidade para materializar uma ideia preexistente: “Eu acabava, finalmente, de plantar em boa terra a ideia que havia, há tanto tempo, germinado na minha mente: uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês” (Granereau, 2020, p. 65).

No início, foi estabelecido um tempo de dedicação às atividades escolares de uma semana ao mês na escola (casa paroquial) e os demais dias na “escola da vida” (o espaço familiar, a propriedade agrícola, a comunidade). Essa forma de alternância foi um dos elementos pensados dentro de um plano mais amplo que incorporou a família camponesa e sua organização associativa, o internato com a vida coletiva dos estudantes e o educador como gestor dos espaços e tempos formativos. Portanto, tomando como base Granereau (2020), percebe-se que a ideia de “fórmula” não se restringe apenas ao alternar determinado tempo e espaço, mesmo porque desde as origens essa ação sempre foi muito variável.

Inicialmente, os cursos não tinham um currículo¹⁰⁰ preestabelecido, pois “[...] era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico”. Os conteúdos estudados eram voltados para a área técnico-agrícola, tanto que o primeiro professor contratado foi um técnico em agricultura. A parte de formação geral ficava a cargo do sacerdote e suas reflexões informais com os estudantes, na qual “[...] entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc”. Em suma, o esboço se resumia em duas dimensões: ética (disciplina, religião) e intelectual (o manejo da terra) (Nosella, 2012, p. 48).

¹⁰⁰ A sistematização de um primeiro currículo só ocorreu em 1942 pelos professores das MFRs (Jesus, 2011).

A instituição de um internato se deu desde a primeira experiência, visto que os estudantes pernoitavam na casa paroquial e não retornavam para casa (Nosella, 2012). Assim, consistia-se numa oportunidade para a formação integral dos estudantes, “Mas não queria um internato muito longo, para evitar inconvenientes para os adolescentes. Preferia-o períodos mais curtos, renovados” (Granereau, 2020, p. 65).

As primeiras experiências de Alternância se fortaleceram e ganharam adesão a partir de alguns aspectos: a) a participação das famílias na gestão da *Maison Familiale*; b) parcerias estreitas com os sindicatos rurais da região e com o movimento Juventude Agrícola Católica (JAC); c) participação dos jovens estudantes em ações comunitárias, “[...] no meio social deles, participando das organizações e reuniões sócio-religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio” (Nosella, 2012, p. 49). Anos mais tarde, houve uma estruturação do Movimento das MFRs na perspectiva de avançar do modo intuitivo e improvisado que vinha sendo feito desde sua criação.

[...] foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo (Nosella, 2012, p. 51-52).

Esta fase é chamada de “pedagogicização” ou “sistematização” das *Maisons Familiale*, uma importante passagem da história das escolas de Alternância em que se buscaram transformar as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas numa práxis formativa, sobretudo, a partir de 1946, após a Segunda Guerra Mundial. Tal iniciativa definiu rumos, princípios e fundamentos teóricos, que serão discutidos na última parte deste capítulo. Destaca-se, nesse processo, a participação do educador André Duffaure, um dos responsáveis por sistematizar o dispositivo pedagógico da Alternância aplicada na realidade francesa, considerado um artesão da PA, com destaque para a elaboração do Plano de Estudos, em 1946, uma das principais mediações didáticas ainda na atualidade (Gimonet, 1999; García-Marirrodiga; Puig-Calvó, 2010; Nosella, 2012; Begnami, 2019; González-García; Silva, 2020).

Nas décadas de 1940 a 1960, registrou-se um aumento expressivo na expansão das *Maisons*, chegando ao ápice de 500 unidades na França. Também cresceu o interesse acadêmico e da literatura sobre o tema, além da eclosão de crises internas nas relações sociais e políticas e mudanças na gestão do Movimento. Segundo Nosella (2012), foi preciso atenuar

aquela avassaladora expansão francesa perante o risco de burocratização e perda da identidade do Movimento.

O modelo da Alternância seguiu para além das fronteiras francesas e chegou à Itália na década de 1960, onde a MFR passou a ser chamada de *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviada em *Scuola-Famiglia* (Escola da Família Rural, em Português). Metodologicamente, a experiência foi adaptada ao contexto italiano (García-Marirrodiga; Puig-Calvó, 2010; Nosella, 2012).

Na Itália,

O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França (Nosella, 2012, p. 57).

Além da expansão dessas experiências para a Itália, à época, também foram implantadas escolas de Alternância na África e Espanha (Nosella, 2012). A chegada das Escolas Famílias¹⁰¹ Agrícolas ao Brasil se deu ao fim da década de 1960 e teve relação direta com a *Scuola-Famiglia* italiana, novamente contando com o protagonismo de um sacerdote (como se deu na França), o Padre Humberto Pietrogrande¹⁰². Ele foi um dos grandes responsáveis pela vinda das EFAs para o Brasil, uma vez que conseguiu mobilizar agricultores, lideranças políticas e religiosas para criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e posteriormente para a implantação e manutenção das primeiras EFAs brasileiras (Begnami; Justino, 2023).

Na América Latina, além do Brasil, foram implantadas experiências de Alternância também na Argentina, Chile, Equador, México, Nicarágua, Uruguai, Venezuela, entre outros.

¹⁰¹ No Brasil, houve críticas quanto ao emprego do termo “família” como adjetivo ao modelo de escola implementado, ao invés de “comunidade”, isso devido às “[...] aproximações da Alternância com o movimento da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), tidas como vetores fundamentais de sua divulgação e expansão, em grande parte [...]” (Begnami, 2019b, p. 114). A primeira escola de Alternância na Bahia incorporou o termo comunidade: Escola Comunidade Rural (ECR), de Brotas de Macaúbas-BA, conforme Burgharve (2011, 2019).

¹⁰² Humberto Pietrogrande nasceu em abril de 1930, em Pádua, na Itália, e faleceu em agosto de 2015, em Teresina-PI, Brasil, aos 85 anos. O padre jesuíta italiano foi ordenado em dezembro de 1964, sendo também graduado em Direito, Filosofia, Pedagogia e Teologia. É considerado fundador do MEPES e da primeira EFA no Brasil, em 1969. Desde à época, permaneceu no país, atuando no estado capixaba por quase duas décadas e em seguida no estado do Piauí, onde fundou, em 1989, a Fundação Padre Antônio Dante Civieiro (FUNACI), em Teresina, que promoveu a criação de cinco EFAs na região, dentre outras atividades (MEPES, 2020). Disponível em: <https://www.mepes.org.br/humberto-pietrogrande/#:~:text=O%20sacerdote%20jesu%C3%ADta%20Humberto%20Pietrigrande,presen%C3%A7a%20de%20milhares%20de%20convidados>. Acesso em: 8 jun. 2023.

A nova experiência educativa em terras brasileiras foi registrada e analisada na primeira dissertação de mestrado defendida no Brasil, em 1977, por Paolo Nosella¹⁰³. Essa história foi narrada também por autores, como: Queiroz (2004), Begnami (2003, 2019b), Zamberlan (2003), Jesus (2011), Begnami e Justino (2023), entre outros.

Desta vez, a precariedade do contexto socioeconômico de descendentes europeus no interior do estado do Espírito Santo foi o ponto de partida, situação-problema que sensibilizou o Padre Humberto Pietrogrande.

Durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (Nosella, 2012, p. 61-62).

Outra razão para o ímpeto pastoral do padre diz respeito à orientação da Igreja determinada pelo Concílio Vaticano II, que “[...] induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo” (Nosella, 2012, p. 62).

Os padres jesuítas que atuavam no estado do Espírito Santo eram ligados a organizações italianas e brasileiras, como a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), criada a partir de intercâmbio entre os dois países, que foi importante para a criação e manutenção do MEPES (Queiroz, 2013) e criação das primeiras EFAs naquela região.

Algumas ações/situações contribuíram para a implantação das EFAs no estado capixaba: estágios de lideranças capixabas (agricultores, assistentes sociais, técnicos agrícolas) na Itália quando conheceram as *scuolas-famiglias*; visitas de técnicos italianos (economista, sociólogo, educador e o padre) para análise da realidade encontrada no estado do Espírito Santo; elaboração de plano de ação com indicação de solução educacional; criação do MEPES, em 1968, como instituição responsável pela promoção da pessoa humana

¹⁰³ A referida dissertação de mestrado (originalmente datilografada) foi digitada em computador e disponibilizada no formato PDF pela UNEFAB, em 2007, com o título *Origens da Pedagogia da Alternância*. Em 2012, foi publicada em livro, com o título *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Segundo Monequi e Rocha (2012, p. 5), “Paolo fez parte da história do MEPES e ajudou a construí-la”. Como o próprio autor afirmou: “Eu não sou apenas um historiador dessas origens. Participei diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Envolvi-me, sobretudo, na organização do Centro de Formação e Reflexão, onde se formaram os primeiros monitores das EFAs do Espírito Santo e de outras regiões brasileiras. [...] Em suma, mais que historiador, eu sou uma testemunha das primeiras lides da Pedagogia da Alternância no Brasil” (Nosella, 2007, p. I-II).

(principalmente na agricultura) da região; elaboração do plano de formação das primeiras EFAs pelos envolvidos no intercâmbio Brasil-Itália. Em 1969, foram inauguradas três EFAs nos municípios de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul¹⁰⁴ (Nosella, 2012; Queiroz, 2013; Zamberlan, 2019).

Na década de 1970, as EFAs se expandiram para outros estados do Brasil, começando pelo município baiano de Brotas de Macaúbas, em 1975, como mostrou Burghgrave (2011, 2019). Em Minas Gerais, a primeira EFA surgiu em 1983, em Muriaé, na Zona da Mata mineira. Ao sair da “[...] matriz capixaba, ampliou enormemente seu corpo, diversificou sua estrutura formativa político e pedagógica, e diversificou a forma de inserção no campo” (Zamberlan, 2019, p. 8).

A expansão das EFAs pelo Brasil combinou a participação de várias instituições/iniciativas: Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais, Organizações não Governamentais (ONGs) afins, prefeituras, empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), dentre outras (Begnami; Justino, 2023).

Numa breve síntese do escrito, podemos afirmar que a *Pedagogia da Alternância* saiu da Europa – França, como *centros (maisons familiales) de formação profissional*; Itália e Espanha – *escolas de formação profissional*, e foi para a América Latina. Aqui se inseriu primeiramente no litoral capixaba, caminhando em termos temporais, rapidamente, para o sertão baiano e outras regiões nordestinas; depois, penetrou na floresta amazônica (Amazonas e Acre), entre grupos indígenas (por meio de ONG e Igreja Católica), em seguida caminhou entre os vales mineiros, desde a Zona da Mata até o Vale de Jequitinhonha, continuou, inserindo-se no oeste brasileiro – Rondônia e Acre -, retornou para a região da serra do mar – fluminense, voltando para a região do planalto central – Goiás, Tocantins, Mato Grosso e M. do Sul, indo, por fim, para São Paulo, Santa Catarina e Paraná, e no início do século XXI aterrisou em terras gaúchas. (Zamberlan, 2019, p. 9; grifos do autor).

O caminho histórico da PA pelo Brasil (evidenciado na citação acima) perpassou espaços sociais, culturais, econômicos e geográficos diversificados, mas em geral com raízes vinculadas à agricultura familiar camponesa (Zamberlan, 2019). O Vale do Jequitinhonha é o território de estudo desta tese, de forma particular o Médio Jequitinhonha, onde estão situadas as cinco unidades de análise deste estudo, cujo percurso sócio-histórico será tratado no capítulo seguinte. Porém, é preciso apropriar-se desta trajetória de construção das EFAs, das suas raízes para dialogar com dados que estão imersos neste trabalho, bem como para perceber seus avanços, rupturas, continuidades e perspectivas. Neste percurso histórico, nas

¹⁰⁴ A implantação das primeiras EFAs no Brasil aconteceu num contexto nacional de crises econômicas e políticas, com forte repressão de movimentos sociais e iniciativas populares pelos regimes autoritários da Ditadura Militar (Queiroz, 1997). Somou-se ao intenso êxodo das famílias agricultoras abandonando suas terras em busca de uma vida melhor nos grandes centros urbanos, expulsos pelo projeto de modernização conservadora e “dolorosa”, como afirmou Silva (1980, 1993).

últimas décadas, tem se destacado a conquista de marcos legais que reconheceram a forma de ensinar em Alternância, tais como:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996): o artigo 23 estabelece a “alternância regular de períodos de estudos” como uma das formas de organização do trabalho pedagógico da educação básica. Trata-se do primeiro reconhecimento legal no Brasil na área (Brasil, 1996).

- Parecer nº 01/2006 do Conselho Nacional da Educação (CNE): o documento reconheceu a lógica aplicada pela PA quanto aos dias letivos, validando a alternância de tempos e espaços e suas mediações didáticas como parte do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2006a). Esta conquista se deu a partir de uma luta conjunta do movimento CEFFAs do Brasil em parceria com o Movimento da EdoC.

- Decreto Presidencial nº 7.352/2010: legislação que estabeleceu a responsabilidade dos entes federados para assegurar, se exigido, a oferta da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior, conforme os princípios da PA (Brasil, 2010).

- Lei nº 12.695/2012: o artigo 13 inclui, na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), escolas comunitárias que atuam na Educação do Campo com uma proposta de formação por Alternância, desde que conveniadas com o poder público. Esta lei possibilitou que as EFAs do Brasil, que são classificadas como instituições comunitárias conforme a LDBEN de 1996, tivessem um recurso básico para a manutenção de suas atividades (Brasil, 2012a). Contudo, tem havido dificuldades na relação com os Estados conveniados, como relataram Santos *et al.* (2019) sobre os desafios para o financiamento das EFAs de Minas Gerais. Esta Lei é fruto do trabalho articulado a partir da Frente Parlamentar pela Educação do Campo, à época presidida pelo Deputado Federal Padre João (PT/MG). Trata-se de mais uma conquista a partir da luta conjunta do Movimento da EdoC.

- Lei nº 14.767/2023: alterou o artigo 28, inciso I, da atual LDBEN, possibilitando o uso da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo (Brasil, 2024). A referida lei é de autoria do Deputado Federal Helder Salomão (PT/ES) e foi promulgada pelo Presidente Lula, em 22/12/2023.

- Resolução CNE/CP nº 1/2023: esta norma jurídica dispôs sobre as diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, definiu princípios e valores para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a formação

inicial e continuada dos educadores, referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da PA (Brasil, 2023).

É visível que, nas últimas duas décadas (2010-2020) e nos anos 2020, o Movimento das EFAs e todo o conjunto dos CEFFAs conquistaram marcos legais importantes para seu funcionamento. No entanto, ainda não é suficiente para a manutenção adequada destas escolas no sistema da Alternância. A sobrevivência delas depende de uma luta permanente, pois não há garantias de políticas públicas que atendam as suas necessidades adequadamente, mesmo com as conquistas elencadas acima. Em Minas Gerais, no caso dos recursos oriundos do Fundeb, a lógica de financiamento se dá de forma produtivista, por número de matrícula. Desse modo, as escolas com baixo número de estudantes têm dificuldades para compor um orçamento suficiente.

O Movimento das EFAs ocupa parte considerável de sua agenda com reuniões, audiências públicas, mobilizações, entre outros, dialogando, negociando e reivindicando recursos para a manutenção das escolas.

[...] os CEFFAs reivindicam uma Lei que os reconheçam como escola pública de gestão comunitária, assegurando os princípios da autonomia na gestão política e pedagógica e a Pedagogia da Alternância como um sistema educativo para além de uma proposta pedagógica de organização curricular. Para os CEFFAs, **a Pedagogia da Alternância deveria ser reconhecida como uma “modalidade” de ensino** [...] (Begnami; Justino, 2023, p. 82; grifo nosso).

Nesse sentido, há algumas possibilidades em andamento, como a tramitação em casas legislativas de três Projetos de Lei (PL) na busca de valorização, reconhecimento legal, financiamento para as EFAs e EdoC e acesso dos egressos ao ensino superior:

a) PL 7862/2017, de autoria do Deputado Federal Padre João (PT/MG), busca alterar a Lei nº 11.096/2005 e a Lei nº 12.711/2012, visando ampliar o acesso ao ensino superior gratuito aos egressos de instituições de EdoC credenciadas e que têm como proposta pedagógica a formação por Alternância, assim como ocorre com egressos das escolas públicas¹⁰⁵.

[...] para efeito de Enem, efeito dos programas para ter acesso à universidade [...]. Então, os egressos ficam penalizados. A pontuação deles é equiparada a uma escola particular com fins lucrativos. Esses grandes aí. Então, como ela é uma escola comunitária, a origem é recurso público. Então, esse projeto equipara os jovens das Escolas de Família Agrícola ou Casas Familiares à da rede pública, para ele não ficar penalizado em nível de pontuação para o ENEM e para outras escolas (Parceiro

¹⁰⁵ O PL está em tramitação no Congresso. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2141355>. Acesso em: 4 abr. 2024.

3, Deputado Federal-MG, 2023).

A fala acima é de um dos entrevistados na presente pesquisa, deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e autor do PL que justificou a iniciativa parlamentar como uma medida necessária para corrigir desigualdades e injustiças enfrentadas pelos egressos das EFAs nos processos seletivos para acesso ao ensino superior.

b) PL nº 4.215/2021, também de autoria do mesmo deputado, dispõe sobre a Política Nacional de EdoC ainda em tramitação no Congresso, conforme verificado em março de 2024. O Projeto visa fortalecer o arcabouço legal da referida política, consequentemente, o reconhecimento e o financiamento das EFAs através do Estado¹⁰⁶.

O outro projeto que é esse 4215-2021, foi também fruto no período da pandemia. Nós pudemos fazer várias reuniões com a AMEFA, com todos que trabalham com Educação do Campo, Fórum Fonec. Então fizemos muita discussão para a gente perceber quais eram as lacunas que a gente tinha na política. Então, construímos de forma coletiva [...], a gente estrutura de fato toda a política nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Seja em relação a recursos, todas as dificuldades que tem, a gente coloca aqui. Para buscar também esse apoio do Estado brasileiro. Enxergar e investir de fato. Então é um projeto de fato bem mais robusto porque ele trata de toda a política nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, porque o investimento na construção não só nos alunos, nos profissionais, mas de toda a estrutura também. Não é? Porque é dever do Estado. Acho que qualquer entidade quando tem uma sensibilidade e algumas iniciativas, ela supre algo que é o dever do Estado. Mas nós temos que provocar o Estado a cumprir o seu papel, ou no mínimo ser mais parceiro das entidades. Eu busco uma educação diferenciada. E é uma educação diferenciada, que não é para privilegiar. É o contrário. **É reconhecer e enxergar os que foram excluídos do processo de educação.** Ou que dificultaram todo o processo de acesso à educação e permanência. Acesso e permanência. Então, é nesse sentido que nós temos que ter certa prioridade nesse projeto. (Parceiro 3, Deputado Federal-MG, 2023; grifo nosso).

c) E, no caso do estado de Minas Gerais, verificou-se, em junho de 2023, a tramitação do PL nº 511/2023, de autoria do Deputado Estadual Leleco Pimentel (PT/MG), na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG). O projeto busca criar regulação para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas que ofertam educação através da Pedagogia da Alternância. Em destaque: prevê o reconhecimento da EFA como “categoria administrativa comunitária”; busca equiparação das EFAs de Minas às escolas públicas no que concerne ao financiamento, acesso a programas formativos e demais condições previstas; e o

¹⁰⁶ O texto deste PL foi produto de um debate coletivo coordenado pela AMEFA, durante o período da pandemia de COVID-19, a pedido do mandato do referido deputado: “A AMEFA foi a responsável. Nós fizemos um contratozinho com a própria AMEFA para bancar um pouco as despesas de pesquisas e tudo isso, para ela fazer todo esse levantamento” (Padre João – Deputado Federal, 2023). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2309581>. Acesso em: 28 mar. 2024.

reconhecimento da EFA como “escola de tempo integral diferenciado com o regime de internato”¹⁰⁷.

Em 2019, os anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) contabilizaram a existência de 156 EFAs em território brasileiro, que se organizam nacionalmente através da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Número de EFAs por Região, Estado e Regionais – 2019

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	Nº EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	17
	Espírito Santo	RACEFFAES	19
	Minas Gerais	AMEFA	21 ¹⁰⁸
	Rio de Janeiro	IBELGA	03
Subtotal			60
Nordeste	Bahia	AECOFABA	17
	Bahia	REFAISA	12
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA	19
	Piauí	AEFAPI	17
	Sergipe	REFAISA	01
Subtotal			70
Norte	Acre	EFA Jean Pierre Migan	01
	Amapá	RAEFAP	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO	05
	Rondônia	EFA de Cacoal	01
	Tocantins	-	02
Subtotal			16
Centro-Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
Subtotal			06
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA	04
Subtotal			04
TOTAL GERAL			156

Fonte: Organizado pelo autor (2023) a partir dos anais da I CONPAB (2019).

Na última década, a Alternância tem avançado por territórios educativos além dos CEFFAs. Em geral, dados da I CONPAB contabilizaram no país um total de 437 instituições escolares com cursos formalmente organizados em Alternância, nas esferas/categorias federal, estadual, municipal e comunitária, incluindo os dados do quadro acima. Esses números abrem

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/511/2023>. Acesso em: 28 mar. 2024.

¹⁰⁸ Em 2024, as EFAs de Minas Gerais somam 22 unidades em funcionamento.

um debate para a implantação de escolas públicas com uso da PA, principalmente se os PLs citados acima forem aprovados¹⁰⁹.

Voltando para as unidades de análise desta tese, as EFAs, passa-se à discussão das bases que sustentam esse projeto e as possibilidades que se abrem na contemporaneidade.

3.1.2 Princípios das Escolas Famílias Agrícolas: pilares em movimento

A estratégia para manter uma unidade política, filosófica e pedagógica no Movimento Nacional e Internacional da Alternância foi a criação e a unificação de princípios que sustentam e identificam essas escolas, o que resultou na elaboração de quatro pilares fundamentais:

- a existência de uma associação local composta de pais (agricultores familiares camponeses) e parceiros na gestão da escola;
- uma metodologia de ensino específica com alternância de espaços e tempos;
- a formação integral do estudante; e
- o desenvolvimento do meio em que vive o estudante (Puig-Calvó; Gimonet, 2013).

Esses princípios constituem-se “[...] invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs, mas apresentam um caráter muito geral [...]” (Gimonet, 2007, p. 15), o que propicia a identificação dessas escolas mesmo na conjuntura internacional. Contudo, esses princípios necessitam de ressignificações conforme cada realidade vivida.

Em sua tese de doutorado, Puig-Calvó (2006, p. 57, tradução nossa) definiu os CEFFAs como uma “Associação de famílias, pessoas e instituições, que procuram resolver um problema comum de evolução e desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente para jovens, mas sem excluir os adultos”¹¹⁰. Tal conceituação apresenta palavras-chave que ajudam a compreender a formulação do esquema estrutural acima para o movimento internacional, tais como: associação, treinamento, problemas e desenvolvimento.

A partir dos pilares estabelecidos, o autor definiu um objetivo institucional para os CEFFAs: “Conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e do seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral

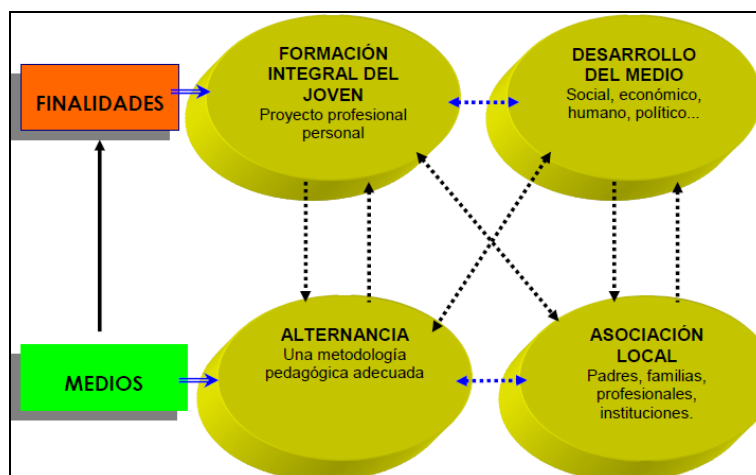
¹⁰⁹ Para problematizações a respeito da oferta da Alternância em instituições públicas, consultar Begnami e Justino (2023) e Telau (2023).

¹¹⁰ “Asociación de Familias, Personas e Instituciones, que buscan solucionar una problemática común de evolución y desarrollo local a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes, pero sin excluir a los adultos”.

principalmente para adolescentes, mas também para jovens e adultos” (Puig-Calvó, 2006, p. 64, tradução nossa)¹¹¹.

Com base nesses pressupostos, o autor apresentou, graficamente, um esquema que permite observar melhor os princípios adotados pelos CEFFAs.

Figura 13 – Meios e finalidades dos CEFFAs



Fonte: Puig-Calvó (2006, p. 66).

Esse esquema dos quatro princípios tem sido bastante difundido no Brasil nas últimas décadas em publicações como Gimonet (2007), García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) e Puig-Calvó e Gimonet (2013)¹¹² e replicados automaticamente em estudos de pesquisadores das EFAs do Brasil, muitas das vezes sem reflexão ou crítica alguma a respeito.

Nessa elaboração didática propagada pelos autores europeus, a associação de pais e a pedagogia da alternância foram esquematizadas como os meios para se atingir duas grandes finalidades do projeto educativo dos CEFFAs: a formação integral do estudante e o desenvolvimento do meio.

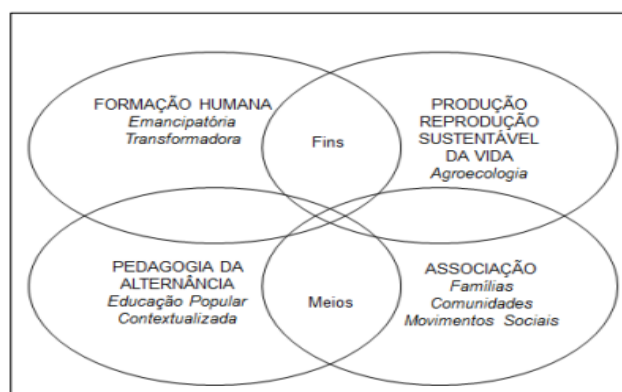
Esses princípios servem de base para a criação, organização e funcionamento dos CEFFAs no mundo e assim constituem uma identidade do Movimento em nível internacional, sendo a implementação desses quatro elementos cruciais para o cumprimento da missão educativa do CEFFA (Puig-Calvó, 2006). Mas, como afirmou Gimonet (2007), os elementos possuem conceitos genéricos e necessitam ser ressignificados, contextualizados ou mesmo transformados conforme a realidade social, política e econômica em que se vive.

¹¹¹ “Conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a corto, medio y largo plazo, a través de actividades de formación integral principalmente de adolescentes, pero también de jóvenes y adultos”.

¹¹² Estes são alguns dos autores da Alternância em nível internacional mais difundidos em publicações brasileiras.

Nesse sentido, questiona-se: como esses princípios se estabelecem nas EFAs brasileiras? A partir de Begnami (2019b), é possível notar que as relações, interações e aproximações com o Movimento da Educação do Campo e a luta pela terra têm balançado e questionado as bases teóricas das EFAs brasileiras, expondo tensões e contradições acerca dos fundamentos da educação adotados pelas escolas de Alternância, assunto que será retomado na última parte deste capítulo. O autor apontou a necessidade de ressignificação de suas bases teóricas e esboçou um esquema dos quatro pilares dos CEFFAs com base na realidade brasileira.

Figura 14 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami (2019b, p. 119).

O esquema acima consiste numa reelaboração pioneira dos princípios com base na realidade das EFAs brasileiras, cujas categorias postas têm visível aproximação com o Movimento da EdoC e com a educação popular. Nessa perspectiva, cabe analisar o esquema posto na Figura 14:

a) A associação integra as famílias agricultoras camponesas e também representantes de “[...] movimentos sociais, sindicais, associações de produtores, cooperativas, jovens egressos, e pais de estudantes egressos” (Begnami; Justino, 2023, p. 54).

Esta associação reúne famílias de agricultores familiares camponeses interessados nas problemáticas do campo, assumindo o protagonismo e os desafios de uma escola do campo. Assumir a gestão de uma escola comunitária (ou pública) e de camponeses no Brasil é estar numa frente de lutas por direitos dos povos do campo, à frente de uma proposta educacional reivindicada historicamente num país onde a educação das classes populares foi sempre relegada a planos inferiores. Assentada nesse pilar, a EFA se torna uma escola de agricultores, uma escola camponesa.

b) Com a Pedagogia da Alternância, a EFA é comprometida com a perspectiva da educação popular, constituindo uma formação pedagógica que favorece processos de diálogo entre os diversos sujeitos do campo no processo de ensino-aprendizagem e suas realidades, na perspectiva da transformação social.

c) A finalidade da formação humana indica um plano de formação numa perspectiva emancipatória e transformadora dos jovens do campo; indica a opção pela formação integral, omnilateral, integrada e crítica em relação ao mundo que o constrói, aos sistemas produtivos e econômicos que exploram o trabalhador e que lucram com a vida humana e a natureza. Essas intenções colocam as EFAs no plano de uma “[...] educação popular, crítica, inclusiva da classe trabalhadora camponesa” (Begnami; Justino, 2023, p. 55).

d) Por fim, o princípio elencado “(re) produção da vida” com base na matriz formativa da agroecologia vincula a EFA ao mesmo projeto de desenvolvimento do campo defendido pelo Movimento da EdoC e pelo Movimento da Agroecologia, fortalecendo a ideia de uma agricultura familiar camponesa, que este trabalho adota.

Dessa forma, as EFAs se comprometem com temas geradores como “[...] terra, água, produção de alimentos saudáveis, segurança e soberania alimentar e nutricional, saúde, reforma agrária, cultura camponesa, mulher, étnico-racial, juventudes, sociobiodiversidade, trabalho, políticas públicas, entre outras” (Begnami; Justino, 2023, p. 55). Entende-se que vários desses elementos ocorrem na formação de muitas EFAs, com a formação de técnicos em agropecuária com ênfase em agroecologia. Assim, esta reflexão se torna uma adequação teórica à realidade existente em alguns casos e pretendida em outros contextos como propósito de vida dessas escolas.

Com base nos pressupostos apontados por Begnami (2019b), pode-se dizer que as EFAs são uma associação de famílias agricultoras e seus parceiros (movimentos sociais, sindicais, cooperativas, dentre outros afins), que constituem um projeto de educação popular e que adota a Pedagogia da Alternância como forma de organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, organizando tempos e espaços educativos na relação indissociável entre escola, família e comunidade, integrando trabalho e educação, teoria e prática, ação e reflexão, com vistas à formação humana, integral, integrada, emancipatória, bem como a construção e consolidação de um projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade sob o viés da agricultura familiar camponesa.

O subitem seguinte refletirá sobre a Pedagogia da Alternância, pilar que materializa a construção histórica dessas escolas.

3.1.3 A Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas: mediações didáticas em construção

A Escola Família Agrícola propõe-se a transformar a vida dos agricultores familiares camponeses com uma formação escolar e profissional de jovens do campo, através da Pedagogia da Alternância e da participação das famílias e suas comunidades (Costa, 2012).

A PA consiste no dispositivo que assegura e caracteriza o funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas. Segundo Queiroz (2004), a Alternância é um princípio antigo que há muito tempo faz parte da vida social. Em se tratando de educação, é comum alternar a escola com a vida das pessoas, com o trabalho, a família, o bairro ou comunidade onde mora, ou mesmo a unidade de produção agrícola. Há uma diversidade de alternâncias, desde aquela “[...] simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia até uma bem elaborada integração” (Queiroz, 2004, p. 91).

Para Costa (2012, p. 17),

A Pedagogia da Alternância possibilita ao estudante, estudar na escola durante um período, a partir da sua realidade, partilhando-a com colegas e se apropriando de novas técnicas para no outro período, na sessão sócio-familiar, colocar em prática na propriedade em que reside, a Alternância, aplicando na prática as técnicas e recursos construídos na escola. Desta forma, a Pedagogia da Alternância possibilita um vínculo direto do jovem com a escola, com a família, bem como com a comunidade em que vive.

A aplicação da PA tem características específicas que são próprias e adequadas ao campo. Parte do fato de que a formação do jovem não acontece apenas na escola, na sala de aula; a família e o meio socioprofissional também são espaços de aprendizagem e de experimentação, numa perspectiva dialética, com diferentes espaços-tempos da atuação do educando. Esta metodologia não foi dada, pois é resultado de um processo histórico e está em constante aperfeiçoamento no propósito de manter o jovem vinculado ao campo, na relação com a família e com o trabalho agrícola (Jesus, 2011).

As EFAs transformaram a Alternância em um princípio educativo e constituíram uma pedagogia própria. Por outro lado, a PA não é direito exclusivo dessas escolas e está sendo colocada a serviço da sociedade brasileira, em especial dos povos do campo, há mais de 50 anos. O que não se pode negar é que a sua construção histórica elaborou princípios que a caracterizam como uma pedagogia apropriada à EdoC.

Na atualidade, a Alternância vem se constituindo numa “[...] referência para a organização dos tempos e espaços pedagógicos em políticas públicas de âmbito municipal,

estadual e federal” (Antunes-Rocha, 2023, p. 29), tendo em vista que esta “[...] revoluciona os tempos e espaços escolares, alarga a escola para além dela, integra trabalho e educação, teoria e prática; possibilita o diálogo de saberes e a partilha do poder educativo com a autogestão das famílias e comunidades” (Begnami; Justino, 2023, p. 43).

Nas EFAs, a prática da Alternância intercala espaços e tempos entre o meio socioprofissional, familiar e comunitário (Estadia Socioprofissional) e a escola (Sessão Escolar), também denominados de Tempo Comunidade e Tempo Escola. Para que esta trama pedagógica seja efetivada, depende da adoção de mediações didáticas que cuidam de articular e integrar os diversos saberes, sujeitos, espaços e tempos, sobretudo, na inter-relação entre escola, família e comunidade. Sem as mediações didáticas, a PA pode redundar numa relação monótona, fria, isolada e sem organização entre os espaços-tempos, entendendo que a estadia na comunidade deve ser um tempo de produção intelectual, social, política e técnica, não de férias ou descanso (Begnami; Justino, 2023).

As mediações didáticas estão agrupadas e classificadas em eixos temáticos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Categorias e mediações didáticas da PA praticadas pelas EFAs

CATEGORIZAÇÃO	MEDIAÇÃO DIDÁTICA
Pesquisa	Plano de Estudo
	Folha de Observação
	Viagem e Visita de estudo
	Intervenção Externa
	Caderno da Realidade
Articulação escola-comunidade	Caderno de Acompanhamento
	Visita às famílias e comunidades
	Plano de formação das famílias
Socialização de saberes	Colocação em Comum
	Caderno Didático
Animação da vida em grupo	Tutoria
	Organicidade
	Serão
Avaliação	Avaliação semanal
	Caderno de Acompanhamento
Inserção socioprofissional	Estágios/Vivências
	Atividades de Retorno
	Projeto Profissional
Gestão da Pedagogia da Alternância	Plano de Formação
	Reuniões pedagógicas
	Planejamento semanal

Fonte: Elaboração própria do autor (2023) a partir de Begnami e Justino (2023, p. 68-73).

O conceito das mediações da PA apresentado no quadro acima tem origem nas reflexões de Gimonet (2007), sendo tratado posteriormente em estudos de Jesus (2011), Begnami e Justino (2023), Begnami e Burghgrave (2023), entre outros. A expressão “mediações didáticas” substitui “Instrumentos Pedagógicos”, termo largamente utilizado em estudos acadêmicos e no cotidiano das EFAs. Ao inserir a palavra “mediações”, busca-se romper com uma compreensão tecnicista da PA em que o termo “instrumento” carrega e se aproxima de pressupostos pedagógicos baseados em “[...] relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos” (Jesus, 2011, p. 80). Já a palavra “didática” diz respeito a ações e atividades que facilitam processos de ensino e aprendizagem como parte de uma pedagogia ampla que pensa a formação.

As mediações formam uma rede que acolhe e movimenta os sujeitos do campo e seus saberes. Consiste num sistema educativo dinâmico, mas não fechado, pois a Alternância está sempre em construção. Se a PA pode ser ressignificada, o sentido das mediações didáticas deve estar sempre em constante análise, principalmente em relação às necessidades dos agricultores familiares camponeses.

No item seguinte, será apresentada a Educação do Campo no Brasil, modalidade educativa elaborada com o protagonismo dos sujeitos do campo e seus movimentos e organizações sociais, com participação desde as origens do Movimento das EFAs.

3.2 Educação *do e no* campo: história, avanços e desafios

Educação do campo

A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis e de um trator
Precisa do educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e o seu valor

Dessa história nós os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo o que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola, ela vem do coração

Se a humanidade produziu tanto saber
o rádio, a ciência e a cartilha do ABC
mas falta empreender a solidariedade
soletrar essa verdade, está faltando acontecer

Compositor: Gilvan Santos

A Educação do Campo (EdoC) consiste numa forma de interpretar o campo (Arroyo *et al.*, 2011), olhar que renova as esperanças de uma educação que atenda às suas necessidades e

expectativas por melhor qualidade de vida, pelo que é de direito, como afirma a música de Gilvan Santos. O Movimento da EdoC contrapõe-se ao histórico abandono da educação de seus povos pelo Estado brasileiro e da perspectiva da Educação Rural (ER). Esta perspectiva conservadora ofertou, conforme Leite (2002), uma escolarização excludente, precária, descontinuada e urbanocêntrica com a finalidade de incorporar os camponeses ao capitalismo em expansão no campo.

O campesinato brasileiro aponta, em sua história, para a marginalização do camponês da participação social e política na sociedade brasileira. Para Martins (1983, p. 25), “[...] essa exclusão define justamente o lugar do camponês no processo histórico”. Trata-se de um processo de exclusão ideológica, radical e profunda, tanto é “[...] que alguns dos mais importantes acontecimentos políticos da história do Brasil são camponeses [...]”. Por isso, seria necessário pensar num outro paradigma em que os camponeses sejam protagonistas, sujeitos construtores e participantes da própria educação.

A educação pública brasileira é vítima da crise estrutural do capitalismo e sua lógica de acumulação. O capital demanda o controle da educação e assim assegura a escolarização suficiente para a almejada produtividade e renda capitalista. Por isso, a educação é continuamente assediada pela lógica da privatização. A EdoC não está isolada deste contexto, pois é parte, mas, ao mesmo tempo, existem especificidades na luta histórica do povo camponês. Dessa forma, apresenta importante contribuição para a educação brasileira, principalmente, fazendo frente à ação que busca transformar a educação em mercadoria e interesse privado (Molina, 2015a).

Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo a sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito a educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar (FONEC, 2020, p. 426).

A partir de mais de duas décadas da EdoC no Brasil, elaborou-se um novo tempo na História da Educação do Brasil. Sendo assim, esta parte do trabalho é dedicada à reflexão sobre a Educação do Campo com foco em problemáticas observadas na conjuntura da EdoC por autores como Mônica Molina, Roseli Caldart, Clarisse Santos, Miguel Arroyo, dentre outros, e textos orientadores elaborados coletivamente pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) e outros espaços. Temas esses que se referem a graves problemas enfrentados pelos sujeitos do campo, cujas consequências podem se agravar ainda mais, caso

os sujeitos envolvidos na luta por uma educação *do e no* campo não sejam “[...] capazes de organizar lutas que alterem a correlação de forças nelas presente”, como afirmou Molina (2015a, p. 380).

3.2.1 Breve contextualização histórica da Educação do Campo: conquistas e desafios

Este tópico busca evidenciar o processo de construção histórica da Educação do Campo nas últimas décadas, suas lutas e conquistas. Tal discussão será dividida em dois temas: *a)* um breve histórico das lutas coletivas dos sujeitos do campo, dos movimentos de organizações em torno da EdoC a partir dos anos 1990, que envolvem a realização de conferências, seminários, fóruns, pressões políticas diversas, etc.; *b)* os frutos colhidos através desse movimento político, materializados em mudanças nos marcos legais e na elaboração e implementação de políticas públicas e programas governamentais.

a) Movimento político na história de construção da Educação do Campo

A década de 1990 viveu contradições importantes no campo educacional brasileiro. Por um lado, houve a intensificação de um projeto neoliberal fortalecido pelas eleições de governos da direita, em especial os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Implementou-se uma agenda conservadora, mesmo em um momento de retomada democrática do país (Freitas, 2014). É nessa década que foram iniciadas as políticas de transporte escolar e nucleação das escolas do campo no espaço urbano. Deu-se início a uma política de fechamento de escolas baseadas no discurso da diminuição dos estudantes, de custos altos e das perspectivas de melhoria da qualidade do ensino com a nucleação (Ferreira; Brandão, 2017). Ou seja, buscou-se fortalecer a oferta de uma educação urbana para os estudantes do campo.

Por outro lado, nos anos 1990, houve a insurgência inédita dos movimentos sociais do campo, com uma atuação assertiva e decisiva na construção de um novo paradigma educacional para a área, e a elaboração de um projeto de Educação do Campo.

O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses (Caldart, 2009, p. 47-48).

Historicamente, destaca-se o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no tensionamento junto ao Estado e na busca pela valorização e reconhecimento de práticas educativas realizadas no âmbito dos movimentos sociais. O processo de redemocratização do país, a nova Constituição Federal de 1988, entre outras situações, propiciaram condições políticas e jurídicas para uma participação ativa do MST e de outros movimentos sociais.

O pacto político nacional, representativo do momento daquela consciência e materializado na Constituição de 1988, instituiu, no seu artigo 205, a educação como “direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade”. Nesse sentido, os movimentos sociais e sindicais populares do campo, representativos de uma parcela da população do campo, interpretaram o significado dessa cláusula como abertura da esfera pública para posicionar-se no cenário político com a força de uma exigência historicamente não reconhecida: o direito à educação como direito de todos os que vivem no campo, na sua diversidade tendo como dever do Estado assegurar o seu cumprimento (Santos, 2019, p. 503).

As discussões para a construção da EdoC foram gestadas no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que ocorreu em 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Dentre muitos problemas para se viver no campo, identificou-se o modelo de educação vigente como um dos desafios cruciais. Os participantes do evento encaminharam a ampliação e o aprofundamento das discussões junto a outros movimentos sociais. Isso ocorreu já no ano seguinte, em 1998, com a promoção da I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, dando sequência nos anos seguintes com a realização de uma segunda conferência, seminários e reuniões protagonizados pelos movimentos sociais do campo e coparticipação de instituições governamentais e não governamentais, universidades públicas, dentre outras, na perspectiva de construir com os povos do campo um novo paradigma educacional, discutir, propor e reivindicar políticas públicas de direito.

Foram realizados vários eventos no Brasil, reunindo diversas lideranças e instituições de apoio à EdoC, entre elas, representantes da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Rede CEFFAs. A história deste Movimento deve ser sempre recontada, rememorando e reafirmando os fatos em que os trabalhadores “dos campos” são “sujeitos políticos e da política” (Arroyo, 2020, p. 12).

Destacam-se então alguns acontecimentos históricos¹¹³: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO; Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, em novembro de 1999, Cajamar-

¹¹³ No trabalho de Freitas (2015), o autor apresentou mais detalhes acerca dos eventos citados, do histórico da EdoC no Brasil.

SP; Seminário Nacional por uma Educação do Campo¹¹⁴, novembro de 2002, realizado na UnB, em Brasília-DF; II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, julho de 2004, em Luziânia-GO; instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), em novembro de 2007, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)/Ministério da Educação (MEC)¹¹⁵; e, por fim, a Reunião de Criação do FONEC, em agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em Brasília-DF.

Desde 2010, o Movimento da EdoC no Brasil tem sido coordenado pelo FONEC. Esse fórum deu sequência às movimentações, lutas, eventos e organizações, como uma oportunidade para aprofundar e dar materialidade à Articulação Nacional iniciada logo após a I Conferência. É um espaço de articulação dos diversos sujeitos vinculados à EdoC, como definido a seguir:

Somos camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais (FONEC, 2020, p. 423).

O FONEC foi criado com o objetivo de executar estudos críticos e contínuos das políticas públicas da Educação do Campo, desde a elaboração, execução e consolidação, elaborando estudos que contribuam para nortear o debate e as lutas a serem vividas coletivamente pelas populações do campo (FONEC, 2010; Molina, 2015a). Dessa forma, garantiu-se a continuidade de uma agenda de atividades no país com a realização de reuniões ampliadas, seminários nacionais e notas técnicas orientadoras.

Observa-se que, na última década (2010-2020) e início dos anos 2020, a força das articulações em torno da EdoC, protagonizadas por sujeitos que atuam em movimentos e organizações sociais do campo, foi sendo cessada, principalmente a partir do impedimento da

¹¹⁴ Nota-se uma mudança no nome deste seminário de 2002, substituindo a expressão *educação básica do campo* por *educação do campo*. Lê-se uma ampliação da luta por educação das populações camponesas, ou seja, a demanda pela educação em todos os níveis: da educação infantil ao ensino superior/pós-graduação.

¹¹⁵ A CONEC foi criada como órgão colegiado auxiliar do MEC no intuito de formular, implementar e acompanhar políticas de EdoC no Brasil (Brasil, 2012b). Sua composição inicial contemplou representação de movimentos sociais e sindicais do campo, incluindo a Rede CEFFAs. Esta foi extinta durante o Governo Bolsonaro, a partir do Decreto nº 20.252/2020, dissipando o espaço político de elaboração e gestão de políticas públicas para a área (Freitas, 2020). Sob o Governo Lula, a CONEC foi reativada no primeiro semestre de 2023 e desde então passa por um processo de reconstrução. Tal retomada conta com a participação do poder público, da sociedade civil, de universidades e institutos federais, bem como de diversos movimentos sociais e sindicais, com a presença da Rede CEFFAs, instituídos pela Portaria Ministerial nº 1.347/2023 (MST, 2023).

presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e do advento dos governos Temer e Bolsonaro.

Para Santos (2019, p. 504),

Os determinantes políticos que conduziram o País ao golpe midiático-jurídico-parlamentar em 2016 e à eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, alteraram definitivamente as condições políticas objetivas e subjetivas que deram origem e sustentaram as políticas de Educação do Campo nos 20 anos e já comprometem sua continuidade. A natureza da regressividade imposta no curto período entre 2016 e 2019 permite afirmar tratar-se de uma estratégia de fenecimento das políticas públicas.

O golpe de Estado de 2016 (realizado pelo Parlamento do Brasil) foi estratégico para a retomada do neoliberalismo no país. Utilizou-se de ações neoliberais numa conjuntura internacional diferente da década de 1990. O referido golpe “Foi precedido por um documento programático chamado *Uma ponte para o futuro*, elaborado pela Fundação Ulisses Guimarães (PMDB, 2015), cuja finalidade era a retomada da agenda neoliberal [...]” (Miranda, 2020, p. 8).

Dessa forma, “[...] com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016” (FONEC, 2020, p. 423), várias consequências recaíram sobre a sociedade brasileira, especialmente sobre a classe trabalhadora. No âmbito das políticas de Educação do Campo, surgiram vários impactos negativos: a) o desmonte da SECADI e a alteração de sua denominação para Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP), excluindo o termo *Diversidade*; b) paralisação do PRONERA, reduzindo sua atuação ao pagamento “[...] de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de cem projetos já aprovados aguardando serem efetivados”; c) corte da quantidade de bolsas para permanência de estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC); d) redução do orçamento para efetivação das licenciaturas, dificultando a implementação da alternância na universidade e comunidade; e) eliminação de concursos públicos; dentre outros (Santos, 2019, p. 506).

Acirraram-se as crises econômicas, sociais, ambientais, políticas, dentre outras, de um Estado defensor dos interesses da burguesia conservadora e destruidor de direitos sociais. Podem-se enumerar algumas medidas adotadas/fortalecidas na preservação da economia liberal elencadas na análise conjuntural a seguir, elaborada pelos sujeitos que compõem o fórum representativo da EdoC, o FONEC (2020, p. 424-425):

[...] a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do país para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado a abertura do capital da Petrobrás para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das(os) docentes, gestoras(es) e das próprias universidades e institutos federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da *Escola sem Partido*; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos (Grifo do autor).

Essas medidas nefastas impactaram negativamente a vida do povo trabalhador, seja do campo ou da cidade, com o aumento do desemprego, a precarização das condições de trabalho e renda e o aumento crescente da violência, principalmente contra pessoas pobres, jovens, negros, mulheres e comunidades de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+).

No que concerne especificamente ao campo, houve vários retrocessos:

[...] a suspensão da política de Reforma Agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio (FONEC, 2020, p. 424).

As medidas elencadas trouxeram repercussão à Educação do Campo, dificultando “[...] as condições de acesso e permanência à educação básica num contexto já agravado, cujo índice médio é de 20% de analfabetos/as, a escolaridade média é de apenas 4,5 anos de escolarização [...]”, além do fechamento de escolas no campo em curva ascendente (Santos, 2019, p. 505). O Pronera foi então afetado, cujo orçamento tem caído drasticamente desde 2016. No ano de 2008, contava com um aporte financeiro de R\$ 70 milhões, quando de seus dez anos de existência. Em 2018, seu orçamento caiu para apenas R\$ 3 milhões, considerando ainda que naquele ano ainda ocorreu um corte de R\$ 1,8 milhões (FONEC, 2020).

Com a eleição e o andamento do terceiro mandato do Governo Lula, desde 2023, os movimentos sociais do campo “esperançam” que este quadro venha a ser modificado.

b) Marcos legais e políticas públicas de Educação do Campo: conquistas e possibilidades

As iniciativas de aplicação de uma política estatal de Educação do Campo concentram-se, aproximadamente, nos últimos vinte e cinco anos. Destacam-se a ação coordenada pelos movimentos sociais do campo e a exigência de políticas públicas específicas para superar o quadro de exclusão educacional que marca, historicamente, a

população camponesa. Como resultados deste movimento histórico, uma das conquistas é a aprovação de marcos legais importantes.

Uma das conquistas da luta histórica foi a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 01, de 3 de abril de 2002, após o Parecer nº 36/2001 do mesmo órgão. A resolução instituiu as diretrizes operacionais para o funcionamento da Educação Básica nas escolas do campo do Brasil. A partir daí, deu-se continuidade a um processo de construção em nível local, regional e nacional “[...] promovido pela legitimidade das reivindicações das organizações de trabalhadores/as do campo na área da educação” (Santos, 2019, p. 503).

Outros frutos nasceram no campo da normatização, avançando na legislação que dá suporte ao projeto de EdoC: Parecer do CNE/CEB nº 1/2006, que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância; Resolução nº 2/2008, emitida pelo CNE/CEB, sobre as diretrizes operacionais (e complementares) para a educação básica nas escolas do campo; Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹¹⁶; Lei nº 12.960/2014, que trata dos parâmetros para o fechamento das escolas do campo; e Resolução CNE/CP Nº 1/2023, já citada anteriormente, que dispõe sobre as diretrizes da PA na Educação Básica e Educação Superior.

Portanto, há marcos legais que foram conquistados nos, aproximadamente, primeiros vinte e cinco anos do Movimento da EdoC, iniciado em 1998: resoluções, portarias, programas governamentais, políticas públicas e o decreto presidencial mencionado. A análise feita nesta tese é de que esse arcabouço legal é fundamental para a materialidade da política de Educação do Campo, mas ainda é frágil para a garantia dos direitos aos seus povos. A política de Educação do Campo atual ainda é balizada pelo decreto presidencial de 2010, que pode ser revisto por outro chefe do Poder Executivo da União.

Como afirmado na primeira parte deste capítulo, está em tramitação na Câmara dos Deputados o PL nº 4.215/2021, que dispõe sobre a política nacional de educação do campo. Entende-se que sua aprovação irá garantir, juridicamente, os princípios defendidos pelo Movimento, fortalecer os direitos já conquistados pelos sujeitos do campo e estabelecer a obrigação do Estado para o cumprimento da política de Educação do Campo.

¹¹⁶ Ressalta-se que o PRONERA está previsto no referido decreto, contudo, já vinha sendo executado deste 1998, originado das articulações decorrentes do I ENERA.

3.2.2 Concepções de Educação do Campo na perspectiva da emancipação dos sujeitos do campo

Uma vez feita a discussão histórica da luta, das organizações sociais e conquistas de marcos legais e políticas públicas, buscam-se analisar concepções imersas nos princípios e finalidades dos diversos sujeitos do campo de direiros implicados nesta insurgência, referências em que as práticas da EdoC se alimentam teórica, filosófica e politicamente.

A Educação do Campo (EdoC) nasceu e foi estruturada ao longo de sua história a partir de três bases essenciais: campo, educação e política pública (Caldart, 2012). Essa tríade não é apenas uma figura de linguagem, pois se trata de um desafio para a Educação do Campo. Conforme Molina (2015a, p. 386), só é possível compreender “[...] o fenômeno da realidade brasileira que a categoria Educação do Campo busca expressar, se a olharmos a partir da intrínseca conexão entre estes elementos”. Para Santos (2019, p. 502), é a partir desses pilares que se “[...] dá o significado teórico e histórico da Educação do Campo [...]”, que celebrou 25 anos em 2023. É a partir desses pilares que os sujeitos coletivos se estruturaram e estruturam um conjunto de ações estratégicas ao longo do tempo.

A concepção de Educação do Campo é alvo de constante disputa entre projetos de educação e modos distintos de se compreender o mundo, a sociedade e o campo. Essa modalidade educacional carece de que sua compreensão conceitual seja continuamente reafirmada. Como afirma Santos (2019, p. 508), o capital também disputa a EdoC a partir do seu conceito originário de trabalho. Tenta esvaziar a Educação do Campo de sua ideia de classe com o uso de diversas estratégias junto aos educadores, discentes, gestores e famílias das escolas do campo com uso de “Programas, projetos, materiais didáticos, publicações as mais diversas [...]”.

O termo “Educação do Campo”, conforme Cavalcante e Baptista (2013, p. 1),

[...] surge no final dos anos 1990, em meio a um rico processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais existentes nas escolas presentes na zona rural do Brasil ao longo da história de descaso para com as suas populações. Tal agenda política nasce de um engenhoso processo de organização e lutas no campo, demarcado pelo enfrentamento circunscrito no território da questão agrária brasileira.

Buscou-se assim dimensionar um termo que abarcasse as dimensões da vida no campo e as demandas históricas, ideológicas e políticas da luta camponesa.

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes *et al.*, 2011, p. 25; grifos dos autores).

Os autores acima refutaram a perspectiva da Educação Rural¹¹⁷ implementada no Brasil, política que tem contribuído historicamente para a perpetuação das desigualdades sociais no campo. Com a instituição de um novo conceito denominado de Educação do Campo, intentou-se valorizar e reconhecer as práticas educativas já realizadas por seus sujeitos e ao mesmo tempo renunciar às políticas e ações implementadas secularmente sob a concepção da ER. Para isso, foi importante o resgate do conceito de camponês.

Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'pora*, em que *kaa'* significa *mato* e *pora* significa habitante. No Nordeste é *corumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte é *sítiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: *caiçara*, *chapadeiro*, *cotrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*. Estes termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo. As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes (Fernandes *et al.*, 2011, p. 25; grifos dos autores).

A contraposição ao termo Educação Rural se deu por essa ser contrária às perspectivas dos trabalhadores e povos do campo, denominando-os de “[...] atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação” (Arroyo, 2020, p. 14).

Exemplo do tratamento inferiorizado ao camponês na história pode ser encontrado em obras de Monteiro Lobato, que o apelidou de *Jeca Tatu*¹¹⁸. O autor contribuiu para a construção da imagem mais nociva e duradoura do camponês na história da literatura brasileira. Na busca pela apreciação e afirmação da sociedade urbana, produziu estereótipos do camponês como sujeito dotado de preguiça, ingenuidade, deselegância, desnutrição, doença, rusticidade, falta de ambição, vestimentas inadequadas, dentre outros. Esses conceitos foram sendo trabalhados e reforçados ao longo do último século, inclusive pelos livros

¹¹⁷ Para um maior conhecimento do histórico da Educação Rural no Brasil, consultar Leite (2002).

¹¹⁸ Segundo Patto (2015, p. 99-100), a história de Jeca Tatu foi abundantemente distribuída pelo Brasil, uma vez que “[...] correu o país durante várias décadas [...], chegou a todos os recantos a partir dos anos 1920 até a década de 60 sob forma de um livretinho intitulado *Jeca Tatuzinho* [...]”.

didáticos das escolas, e ainda hoje fazem parte do imaginário da sociedade (principalmente da mentalidade urbana¹¹⁹) com uma representação social extremamente negativa do homem do campo (Martins, 1975; Patto, 2015; Freitas; Pietrafesa, 2022).

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 2002, p. 14).

Estes são, pois, estereótipos que degradam a imagem dos povos do campo. Tais preconceitos foram desvelados a partir de um percurso crítico e reflexivo do Movimento da Educação do Campo, que desocultou intenções sociais, políticas e ideológicas. Esse dado incidiu no fortalecimento da solicitação dos movimentos sociais para a elaboração de um projeto de formação dos educadores do campo de modo “[...] que respeite as principais características relacionadas ao deflagar das contradições das polaridades que lhe são impostas: ‘negatividade-positividade; denúncia/resistência, luta entre hegemonia/contra-hegemonia’” (Frigotto, 2006 *apud* Magalhães; Moura, 2020, p. 70402). Sem o avanço crítico dos sujeitos militantes deste Movimento, o desprezo pelo campo e os seus seguirá.

A ER não atendeu às necessidades dos povos do campo ao longo dos séculos passados. Segundo Freitas e Pietrafesa (2022, p. 273), “O movimento da Educação do Campo ocupou-se pelo esforço de pensar um outro paradigma educacional na contramão da tradicional Educação Rural (Leite, 2002), que, historicamente, contribuiu para agravar o quadro de desigualdade na área”. A Educação do Campo é, pois, o contraponto a uma política que vê o campo a partir do urbano, que nega seu modo de vida e trabalho e se fundamenta a partir da luta dos sujeitos camponeses por políticas públicas.

A crítica à ER é necessária e deve ser uma constante do movimento da EdoC. Então, na contramão, poder afirmar uma educação *do* e *no* campo é também uma decisão política que se propõe ao lugar (*no campo*) e ao tipo de projeto político-pedagógico (*do campo*) a ser implementado. Isso ocorre porque se acredita na existência de práticas educativas exitosas nesse lugar, pois há sujeitos que constroem “[...] saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogias *do* e *no* campo”. Com a constatação de que há conhecimento *no* campo, cai por

¹¹⁹ Segundo Martins (1975, p. 4), o processo de urbanização contribuiu culturalmente para a constituição dos estereótipos destinados às pessoas do meio rural: “O estereótipo, por sua vez, conduziu a duas atitudes básicas: o seu uso para reforçar as características urbanas da existência dos que o utilizavam [...] e sua manipulação para advogar a ‘intervenção’ das condições para transformar o caipira do estereótipo no cidadão das concepções urbanas”.

terra o histórico rebaixamento do camponês e evidencia seu lugar na educação e, sobretudo, no espaço político (Arroyo, 2020, p. 14).

O Movimento da EdoC teve como intenção a luta contra a desigualdade promovida historicamente contra os sujeitos do campo.

Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento. O debate de sua especificidade se deve exatamente às 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 (Molina, 2015a, p. 385).

A conquista de políticas públicas é fundamental e eleva o nível de direitos aos camponeses, mas é importante ressaltar que a totalidade do sentido atribuído à EdoC não cabe nos documentos oficiais, nos marcos legais, por mais democráticos e participativos que sejam. O conceito de EdoC vai além da dimensão legal, não podendo ser reduzido à escolarização apenas.

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois, ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (Molina, 2015a, p. 382).

A redução desse movimento ao processo formal escolar incide no esvaziamento da perspectiva ideológica que representa a EdoC, com seus referenciais orientadores das lutas camponesas e da totalidade a que corresponde. A Educação do Campo transcende o seu caráter como modalidade de ensino e ocupa um espaço mais profundo: a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Para Santos *et al.* (2020), a Educação do Campo tem dois significados fundamentais: *trabalho coletivo* e *lutas*. Como trabalho coletivo, a EdoC trata de uma ação realizada por sujeitos diversos, que integram grupos mobilizados, movimentos sociais e sindicais que representam as camadas populares e demais instituições afins. Este coletivo enfrenta uma realidade que não escolheu: produzir a vida num país capitalista estruturado a partir de uma desigualdade histórica e da negação de direitos fundamentais à população do campo.

EdoC é também definida pelas *lutas* travadas pela coletividade mencionada. Como as lutas são práticas que educam, as práticas educativas evidenciam as contradições históricas e atuais que impulsionam os sujeitos a pensar na transformação da realidade. Ensina-se a

refletir, analisar a conjuntura e suas determinações político-sociais e assim apreender reflexões teóricas que possam adubar novas práticas, novas lutas. É na *luta* que se formam os sujeitos do campo (Santos *et al.*, 2020).

É a trajetória desses sujeitos que constitui o material empírico dos pesquisadores da Educação do Campo, que, por sua vez, também são sujeitos centrais na luta social da Educação do Campo. Estão imbricados nesse processo diversos níveis de conhecimento, desde os **saberes produzidos nas práticas sociais do campo** até aqueles elaborados cientificamente no universo acadêmico (Souza; Beltrame, 2010, p. 86; grifos nossos).

A EdoC se origina nas discussões sobre educação no âmbito da luta pela reforma agrária, mas não surgiu apenas como um grito de denúncia do silenciamento, visto que se originou como uma proposta alternativa de práticas e políticas para a transformação da realidade (Caldart, 2009). A Educação do Campo “[...] destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo” (Arroyo *et al.*, 2011, p. 9). A luta da EdoC é parte de um processo contínuo e permanente de resistência.

Portanto, pode-se afirmar que a análise da EdoC pela visão da classe trabalhadora e seus coletivos demanda conceber sua trajetória de lutas. A Educação do Campo trata de um modo de interpretar e analisar a realidade concreta, não um movimento político e pedagógico ideal, imaginário. São ações que tecem uma rede concreta na busca da mudança do “atual estado de coisas”. Consiste num movimento real, com objetivos alcançáveis na realidade vigente, com instrumentos existentes que expressam e elaboram “[...] concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país” (Caldart, 2009, p. 40).

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, **significa falar da questão agrária**; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015a, p. 381; grifo nosso).

Dessa forma, entende-se a EdoC como parte de uma totalidade e comprometida com a sociedade. Ela luta por educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, comprometida com uma sociedade democrática e igualitária, que respeita o trabalho e a natureza “[...] baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todos/as os/as trabalhadores/as do nosso país” (FONEC, 2020, p. 428).

A EdoC deve ser pensada por seus sujeitos dentro das contradições existentes entre o capital e o trabalho, objetivando a superação do modo de produção capitalista e sua lógica de exploração do trabalho e da natureza em busca da mais valia (Caldart, 2015).

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (Molina, 2015a, p. 381).

A EdoC está inserida no contexto da questão agrária brasileira e é afetada pelo conjunto de seus problemas. No caso particular deste trabalho, a Educação do Campo se insere no contexto agrário de cinco EFAs imersas nas contradições do território Médio Jequitinhonha, conforme apontado no primeiro capítulo. Por isso, há a necessidade de se inserir no campo da luta de classes, das disputas pelo currículo, pelo projeto político e pedagógico, pelo desenvolvimento da agricultura familiar camponesa, em consonância com a luta pela terra e contra a hegemonia do capital no campo.

A luta pelo direito à terra leva à reivindicação do direito à educação, negada ao longo da história, aos sujeitos do campo desde a colonização. Os trabalhadores (negros escravizados, indígenas e camponeses) com liberdade receberam o decreto de que não teriam direito à terra, portanto, pessoas decretadas “[...] sem saberes, sem valores de trabalho, de produtividade, sem educação, iletrados, analfabetos, logo, incapazes de tornar as terras produtivas” (Arroyo, 2020, p. 15). O acesso à terra e à educação são direitos reservados historicamente às elites. Porém, o movimento da Educação do Campo contrapõe-se a essa relação da hegemonia de direitos. Ao mesmo tempo, denuncia a expropriação das terras do país desde o processo de colonização que decretou à comunidade originária a condição de não direitos, de inferioridade.

Pensar nesta concepção de educação remete à compreensão da diversidade envolvida entre os diversos grupos que integram os povos do campo. Esses sujeitos que integram o movimento político e pedagógico da EdoC se envolvem nas lutas do território camponês e se comprometem com um projeto contra-hegemônico.

A materialização dessas concepções de educação em práticas educativas somente é possível a partir da atuação de educadoras/es comprometidas/os com a luta dos povos do

campo e formados a partir de políticas também no/do campo, o que se passará a discutir na sequência.

3.2.3 Políticas de formação de educadores do campo

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Educação do Campo está embasado, em sua construção histórica, na luta pelo direito educacional das pessoas que vivem e trabalham no campo. As políticas públicas conquistadas materializam o projeto da EdoC ladeado das concepções e princípios apresentados anteriormente (Santos, 2019).

As políticas públicas materializam a luta e as conquistas dos povos do campo e refletem a consciência de que os trabalhadores são sujeitos de direitos. A partir da trajetória histórica já rememorada neste trabalho, levou-se à criação e/ou fortalecimento de importantes políticas públicas, como: “[...] o Pronera; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo [...]” (FONEC, 2020, p. 427), entre outras. Mesmo com muitos limites para a concretização das ações, são conquistas de recursos que asseguram minimamente o direito à educação dos trabalhadores do campo.

Este conjunto de ações políticas materializou-se a partir de muitas discussões, articulações e elaborações dos sujeitos da EdoC, no FONEC, com exceção do PRONERA e PROCAMPO que surgiram antes. O Movimento CEFFAs foi representado e participante ativo nestas construções.

Esses programas têm atendido um importante número de beneficiários e assim contribuindo para a transformação da realidade no campo. Observa-se a necessidade de melhorias nas ações estratégicas dessas políticas, mas o principal trata do financiamento adequado para seu custeio. Segundo Molina (2015a, p. 396), aí “[...] reside sem dúvida uma das principais contradições, que é exatamente a disputa por dentro do próprio Estado pela apropriação dos fundos públicos, para execução destas políticas”. É um embate cada dia mais visceral com grandes grupos empresariais agrícolas e educacionais, acima de tudo desigual, dado que, historicamente, o Estado tem priorizado o aporte de recursos às empresas de natureza privada, que assim conseguem manter seus lucros.

Mesmo assim, este pequeno avanço das lutas dos movimentos sociais do campo dentro do Estado é significativo e ameaçador às classes dominantes, um avanço a um cercamento restrito às elites há tempos.

Isso ocorre não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é ínfimo, quase ridículo no orçamento geral do Estado brasileiro. O que realmente está em questão é o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital (FONEC, 2020, p. 427).

Com base neste contexto de disputa, esta parte da tese busca, especificamente, apresentar breve reflexão acerca das políticas de formação de educadores do campo protagonizadas pelos movimentos sociais. A partir das políticas de formação de educador, deve estar explícito que projeto de sociedade, campo e escola se almeja construir. Conforme Menezes Neto (1997 *apud* Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 225), os PPPs alinhados às classes trabalhadoras devem ser diferenciados do “[...] projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”. Devem assumir sua defesa considerando a indissociabilidade da luta por reforma agrária, da luta pela terra. A partir daí, questiona-se: qual o perfil do educador das escolas do campo?

A manutenção do principal patrimônio construído desde o início do movimento da EdoC está em constante ameaça, sobretudo acerca das concepções e práticas de formação dos educadores do campo. A lógica em andamento no Brasil com as reformas empresariais da educação, que incluem o trabalho e a formação docente, combina três elementos centrais: processos avaliativos, a meritocracia e a desestatização. Este método penaliza políticas de formação docente alternativas, que preveem conteúdos e concepções de formação integral humana, caso dos cursos da EdoC. Modelos de formações diferenciadas não cabem numa perspectiva tradicional, não se adaptam a políticas liberais orientadas pela ideia de competência, com a proficiência de conteúdos curriculares examinados em testes nacionais e internacionais (Freitas, 2012, 2014; Molina; Antunes-Rocha, 2014; Molina, 2015a).

Magalhães e Alves (2022, p. 1218-1219) recorreram ao conceito de *bildung*¹²⁰ como categoria fundante dos processos de humanização para afirmar a importância da EdoC como uma ruptura à “[...] ideia puramente conteudista, meritocrática e individual, tão presente numa educação tradicional e seus discursos, [...] como é sustentado pelos documentos oficiais, a exemplo da atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC”.

¹²⁰ A reflexão da EdoC, na perspectiva da *bildung*, “[...] revela uma educação como ação política, que referenda a luta dos movimentos sociais, capaz de ajudar a manter, por meio de uma ação consciente dos sujeitos, os direitos dos povos do campo”, o que implica assumir perspectivas teóricas associadas à epistemologia da práxis. O conceito de *bildung*, como base de formação, carece de resistência às práticas de desumanização a partir de uma atitude política (Magalhães; Alves, 2022, p. 1227).

Os impactos do avanço tecnicista na educação se dão na formação dos educandos, conforme asseverou Freitas (2012, p. 389): “A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura [...]”, que integram a perspectiva da formação integral. Isso é preocupante porque afeta a construção do movimento da EdoC que vem consolidando sua concepção educacional fundada numa matriz de larga formação humana, para além do cognitivo.

Dessa forma, para Molina (2015a, p. 397), caem por terra “[...] todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa”, na perspectiva de levar o educando a uma formação omnilateral¹²¹.

A educação é central nos interesses capitalistas no Brasil. Exemplo disso se deu no início do Governo Temer quando uma das primeiras medidas foi a reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória nº 746, de 2016, pautada de forma antidemocrática e a partir de uma gestão escolar gerencialista e um currículo numa perspectiva neotecnicista (FONEC, 2020, p. 425).

Frente a este cenário de contradições, faz-se necessário reafirmar a política de formação dos educadores das escolas do campo. Os militantes de movimentos sociais demandaram, historicamente, por políticas de formação estáveis e contínuas, não apenas programas pontuais. Nesse sentido, Arroyo (2007) elencou alguns critérios a serem considerados pelas políticas de formação de educadores do campo:

- Políticas que afirmem uma **visão positiva do campo** frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. [...] Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva.
- Políticas de formação articuladas a políticas públicas de **garantia de direitos**. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo [...].
- Políticas de formação afirmativas da **especificidade do campo**. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade [...].
- Políticas de formação a serviço de um **projeto de campo**. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação [...].

¹²¹ Etmologicamente, o termo “omnilateral” origina-se do latim com o sentido literal de “todos os lados ou dimensões”. No sentido educacional, o conceito utilizado nesta tese diz respeito à formação do sujeito que leva em consideração “[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...] Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (Frigotto, 2012, p. 267). Ver a esse respeito: Manacorda (2007), Marx (2007).

- Políticas de formação sintonizadas com a **dinâmica social do campo**. Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente [...] (Arroyo, 2007, p. 173-175; grifos nossos).

Desse modo, torna-se imperativo a formação de um/a educador/a compromissada com o processo formativo para “[...] desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226). Busca-se assim uma formação ampla e que apreenda as várias dimensões formativas presentes na cultura camponesa, sobretudo a complexidade de enfrentamento aos processos de exploração capitalista que compromete o futuro dos sujeitos do campo e sua permanência.

A partir desta discussão, são trazidos à luz para reflexão três projetos construídos com os sujeitos dos movimentos sociais e sindicais do campo, com participação da Rede CEFFAs, cujas ações contribuem (direta ou indiretamente) como políticas de formação de educadores do campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). A construção dessas políticas está vinculada “[...] à luta pela terra e pela permanência dos camponeses nela, aliando-se a esta luta novas práticas formativas de educadores do campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 220).

O PRONERA foi criado em 1998 através da Portaria nº 10/1998 no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Resultou de um processo de articulação da classe trabalhadora rural sem terra com o apoio de alguns parceiros: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Santos, 2019). Esse programa trata de uma oportunidade para democratizar o acesso à escola e à universidade para as famílias rurais assentadas, considerando os diversos níveis e áreas de ensino.

Em seus primeiros 15 anos de operação, foram escolarizados cerca de 200 mil assentados rurais nos diversos níveis do conhecimento, na alfabetização, ensino fundamental e médio completos, educação profissional e educação superior. Neste ínterim, foram celebrados mais de 200 convênios com mais de 60 universidades do Brasil. Uma pesquisa financiada pelo Incra e publicada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 2015, confirma os dados acima cujas formações em nível superior incluíram áreas como Pedagogia/Pedagogia da Terra, Geografia, História, Direito, Agronomia e Medicina

Veterinária. Para tanto, o PRONERA chegou a alcançar anualmente um orçamento de cerca de R\$ 70 milhões de reais durante os governos Lula e Dilma, decaindo drasticamente nos últimos anos (Molina; Antunes-Rocha, 2014; Santos, 2019).

A formação de educadores do campo é um dos tantos traços do PRONERA, que teve início com alfabetização e formação de professores atuantes em assentamentos; posteriormente, ampliou suas ações para a oferta do Ensino Fundamental II (EF-II), Ensino Médio, educação profissional e nível superior. Na especificidade da formação de educadores do campo, destacam-se três ações principais do PRONERA: formação de educadores na área de alfabetização e escolarização de jovens e adultos; formação no ensino superior de professores para atuação no EF-I, em cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, entre outros; por fim, a formação de professores para atuação no EF-II e Ensino Médio, através de cursos de licenciatura (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

O acúmulo teórico-prático construído a partir da experiência do PRONERA foi fundamental para o avanço das políticas públicas, aliado aos surgimentos de marcos legais. Dessa forma, preparou-se o terreno para o surgimento de um programa específico para a formação de educadores do campo: o PROCAMPO (Santos, 2019), servindo de “[...] lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo”. Portanto, o PROCAMPO nasceu inspirado no PRONERA (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 236).

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, os participantes demandaram o direito dos povos do campo ao acesso à educação em todos os seus níveis ofertados pelo sistema escolar brasileiro: da educação infantil ao nível superior. Para tanto, demandaram-se a elaboração e a implementação de uma política de formação dos educadores do campo. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), a pressão intensa dos movimentos sociais do campo por este objetivo foi crucial para avançar na formatação de uma proposta. Para isso, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) que elaborou e submeteu uma proposta à Secadi/MEC.

A primeira proposta para uma licenciatura na área repercutiu experiências em andamento nos cursos desenvolvidos no PRONERA e/ou apoiados pelo programa, caso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), implementada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2005. Em 2007, o MEC assumiu o programa dando sequência com uma experiência-piloto em universidades públicas brasileiras (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura [...] é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que, depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada, pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo [...] (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 236).

As LEdoCs objetivam o acesso e a permanência de professores em exercício e/ou postulantes ao cargo de formação de educadores para o trabalho em escolas do campo, da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio), além da atuação em processos não escolares e na gestão educativa. O currículo é ofertado através da Formação por Alternância¹²², intercalando o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), potencializando a relação escola/comunidade na busca pela inter-relação entre a educação e a vida dos povos do campo.

Em 2019, no Brasil, havia cursos de LEdoCs em funcionamento no regime de Alternância em universidades e institutos federais de educação do Brasil, contabilizando cerca de 7 mil discentes matriculados (Santos, 2019).

O PRONACAMPO é também um espaço de conquistas e fortalecimento das políticas de formação docente no campo. Esse foi instituído em 20 de março de 2012, a partir do Decreto nº 7.352/2010, e constitui-se como um programa de educação específico para o campo, a fim de atender às demandas históricas das populações camponesas quanto ao direito à educação. Suas ações foram estruturadas em quatro frentes de trabalho: “Gestão e Práticas Pedagógicas; **Formação Inicial e Continuada de Professores**; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica” (Brasil, 2013b, p. 3; grifo nosso).

Apesar de fortes contradições existentes no bojo das ações desse programa citadas por Molina e Antunes-Rocha (2014), o eixo de formação de educadores preservou, segundo as autoras, o vínculo com as concepções históricas construídas e defendidas pelo Movimento da EdoC. Em especial, destaca-se a ampliação do PROCAMPO com a oferta permanente dos cursos de LEdoCs nas universidades brasileiras, dando institucionalidade ao projeto de formação de educadores do campo. Para tanto, acompanhou a conquista de códigos de vagas de professores em concursos docentes no âmbito da educação superior para atuar especificamente nessas licenciaturas.

¹²² Begnami (2019b, p. 11) analisou a Alternância implementada num curso de Licenciatura em Educação do Campo em funcionamento. Sua tese demonstrou que o curso analisado não utilizava a Pedagogia da Alternância nos moldes historicamente construídos pelos CEFFAs; no entanto, ocorrem princípios desta pedagogia, o que “[...] vem possibilitando a construção de um novo conceito denominado de Formação por Alternância”.

Ressalta-se que a construção dessas políticas que possibilitam a formação de educadores do campo emergiu a partir de tensões e desafios de várias ordens e, assim, retratam os vários problemas vivenciados nas escolas do campo. Nas universidades ofertantes, há também desafios na relação com os educandos e seus movimentos sociais, dada a resistência de muitos formadores ao currículo e às práticas educativas propostas pelos movimentos sociais do campo: “[...] o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história”. Nessa relação conflituosa, vai se construindo um processo de mútua aprendizagem em que os formadores universitários também se formam e assim se constrói a “ocupação” do “latifúndio do saber” por “sujeitos coletivos do campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 236).

É evidente que as políticas evidenciadas, como o caso do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, constituem um avanço para os povos do campo frente à ofensiva do capital que tenta usurpar direitos. Por outro lado, consequências das contradições postas se incidem na discussão de um outro direito, a educação *no* campo, o acesso à escolarização em seu território de origem e de vida, a sua escola do campo. Esse direito tem sido ameaçado com o fechamento desenfreado de escolas do campo.

3.2.4 Rumo a um campo sem gente?: consequências do fechamento de escolas do campo

Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A **escolinha cai não cai**, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo, 1999, p. 16-17; grifos nossos).

A escola do campo defendida pelos movimentos sociais (que atuam nesse espaço) não aceita a “escolinha cai não cai”, precária e imagem de preconceitos, como criticada por Arroyo (1999). Requer uma escola *do* campo e *no* campo,

[...] que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

A escola é o lugar onde se possibilita o enfrentamento dos principais desafios vividos pelo país. No campo não é diferente, pois a escola oportuniza a luta contra problemas, como: o analfabetismo; falta de acesso e permanência e evasão dos estudantes; falta de estrutura física e financiamento adequado às atividades das escolas (incluindo a formação e a carreira dos profissionais da educação). A escola do campo é um lugar importante para socialização do saber e também um espaço-referência da comunidade rural para socialização, organização e resistência. É o lugar onde se permite uma vivência política, social e cultural dos camponeses, portanto, a escola dá vida à comunidade (CPN/PRONERA, 2020).

Todas estas possibilidades estão em forte risco por conta do fechamento desenfreado de escolas por todo o Brasil. A EdoC está em ameaça¹²³. Vários impactos recaem sobre a vida dos estudantes, além de contribuir para a ampliação do êxodo campo-cidade e o enfraquecimento comunitário das famílias (Hage, 2018).

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, às florestas e às águas. (CPN/PRONERA, 2020, p. 398).

Ao perderem seu lugar de estudo próximo de casa, os estudantes se tornam passageiros de um intenso e precário trânsito escolar, normalmente para áreas urbanas.

Quando se fecha uma escola nas pequenas comunidades rurais, os estudantes são obrigados a se deslocarem horas a fio caminhando, de bicicleta, a cavalo, em caminhão, trator, de barco, rabeta, casco e muitos outros meios de transporte precários, sem segurança, acordando de madrugada e retornando tarde da noite, sem realizar alimentação adequada (Hage, 2018, p. 201).

Os estudantes são afastados da convivência familiar e comunitária, tendo assim “[...] uma parte da história desvinculada da sua realidade” (Ramos, 2022, p. 8). Há também os que migram de vez para a cidade, levando a família, e aqueles que evadem e desistem dos estudos. Acentua-se a evasão escolar das juventudes do campo, considerando os percursos de longas

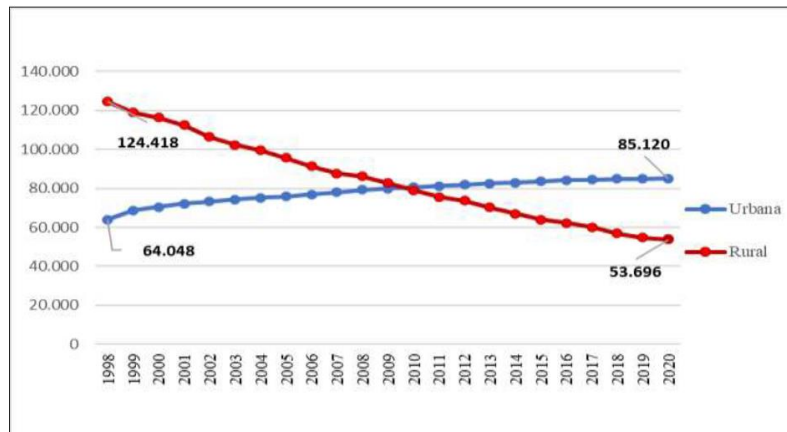
¹²³ Além do fechamento de escolas no campo, as escolas da cidade (em especial escolas públicas) também têm sofrido, nos últimos anos, outros tipos de violência, com seguidas tentativas (algumas concretizadas) de violências a estudantes e professores protagonizadas por pessoas simpáticas a ideologias nazifacistas. Segundo Miranda (2020, p. 11), tem-se naturalizado a violência voltada à escola e ao professor. Assim, “São desacreditadas todas as formas que não aquelas movidas pelos interesses da acumulação ou do conservadorismo extremado. O professor, já submetido a todo tipo de exploração de sua força de trabalho, sofre as consequências físicas e psicológicas desse processo, que busca desautorizar e até mesmo criminalizar suas ações”.

distâncias, tempo prolongado fora de casa, riscos de acidentes durante o trajeto, disposição de transportes precários que arriscam suas vidas, desvinculação das crianças e juventude do seu local de origem (Molina, 2015a)¹²⁴.

O fechamento de escolas vem se constituindo como uma estratégia agressiva e sua consequência é o enfraquecimento da Política de Educação do Campo. Esta ação começou a ganhar mais corpo ao final dos anos 1990, aliás, na mesma época em que os movimentos sociais do campo conquistaram espaço na agenda política no país. Mas foi na década seguinte (anos 2000) que o fechamento de escolas no campo se intensificou, contrapondo aos esforços do Movimento da EdoC (Carvalho, 2021).

Entre os anos de 1998 a 2020, conforme o gráfico a seguir, cerca de 56,8% do total das escolas localizadas no meio rural encerraram suas atividades, ou seja, 70.722 escolas do campo. É possível visualizar o fenômeno de fechamento de escolas do campo. Vê-se que em 1998 existiam mais de 120 mil escolas no campo, diminuindo para pouco mais de 53 mil delas em 2020.

Gráfico 8 – Evolução do fechamento de escolas no campo no Brasil – 1998 a 2020



Fonte: Elaboração de Carvalho (2021), a partir do Censo Escolar/Inep.

Todas as regiões do Brasil concentram altos índices de fechamento de escolas com destaque para maiores números nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, como evidencia a tabela abaixo, exatamente onde o agronegócio é predominante, com o cultivo de monoculturas como soja, milho, cana de açúcar, algodão e arroz, produção destinada à exportação.

¹²⁴ A Resolução 02/2008 do CNE normatizou que, caso seja necessário o uso de transporte escolar no campo, deve-se considerar o transporte intracampo, com o menor tempo de viagem possível entre a casa e a escola, com um transporte “do campo para o campo”, reforçando a ideia de que a escola deve ser mantida na comunidade, próxima dos estudantes (Brasil, 2008).

Tabela 6 – Fechamento de escolas no campo por regiões do Brasil frente ao nº total de escolas – 1998 a 2020

REGIÕES	1998		2020		Redução/Aumento no período			
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural (Decréscimo)	%	Urbana (Acréscimo)	%
Brasil	124.418	64.048	53.696	85.120	70.722	56,8	21.072	32,9
Norte	19.960	3.995	12.996	5.900	6.964	34,9	1.905	47,8
Nordeste	66.919	19.681	28.179	22.627	38.740	57,9	2.946	15
Centro-Oeste	6.863	5.187	2.046	7.118	4.817	70,2	1.931	37,2
Sudeste	16.532	24.222	6.316	33.862	10.216	61,8	9.640	39,8
Sul	14.144	10.963	4.159	15.613	9.985	70,6	4.650	42,4

Fonte: Elaboração de Carvalho (2021), a partir do Censo Escolar/Inep.

Oficialmente, os gestores públicos justificam o encerramento de escolas alegando motivos como baixa natalidade, diminuição de matrículas, quantidade insuficiente de estudantes para o funcionamento da escola, tendo como base normas criadas pelas próprias secretarias da educação (Haje, 2018; Carvalho, 2021) e o fator financeiro. Os gestores justificam ser mais barato nuclear os estudantes num único lugar, preferencialmente na cidade, e aí dispor de um processo intenso de transporte escolar.

Em estudos sobre o financiamento do transporte escolar rural, os resultados apresentados por Ferreira e Brandão (2012, p. 10 *apud* Molina, 2015a) evidenciaram um custo elevado no transporte para escolas da cidade, apontando uma má gestão no planejamento do dinheiro público e da educação ou mesmo má intenção por parte dos gestores. Esses dados contradizem a afirmação de vários governantes que justificam o fechamento de escolas e nucleação por motivos de redução de gastos. A nucleação de escolas na cidade é uma das causas do fechamento de escolas do campo.

Portanto, o fechamento de escolas do campo mostra o descompromisso de gestores públicos com políticas públicas que mantenham escolas no campo próximo às residências dos estudantes, conforme prevê a legislação¹²⁵ (Hage, 2018).

A regulamentação acerca do fechamento de escolas está prevista na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de

¹²⁵ De acordo com o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), é direito das crianças e adolescentes: “V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990).

manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Essa lei é uma conquista do Movimento da EdoC após forte campanha nacional com o lema “*Fechar Escola é Crime!*”, mesmo a contragosto de muitos gestores de estados e municípios (CPN/PRONERA, 2020). Ainda, na atualidade, muitos afirmam desconhecer a lei, sem alterar as práticas locais.

Muito se divulga que a manifestação da comunidade no processo de encerramento de uma escola é fundamental para permitir ou impedir a ação. Segundo Molina (2015a, p. 388), essa propaganda é um ato de perversidade. Mesmo sendo uma conquista importante, tal ato é insuficiente, sendo preciso entender que o fechamento de escolas do campo incorpora um “[...] 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”. Portanto, é preciso analisar o aniquilamento das escolas e suas consequências integrado ao fortalecimento da agricultura capitalista do agronegócio.

Com o fechamento desenfreado das escolas do campo e a manutenção da estrutura agrária de concentração da terra, do uso intensivo de produtos agroquímicos e a aniquilação da biodiversidade, “[...] não haverá mais Escolas do Campo, e muito menos sujeitos camponeses a serem educados neste território [...] de um campo sem sujeitos” (Molina, 2015a, p. 388). Este grave problema exige a aliança das classes trabalhadoras e suas lutas coletivas para barrar essa crise.

O fechamento de escolas do campo não deve ser enxergado somente como um problema educacional, pois é preciso compreender este acontecimento a partir da tríade que estrutura a EdoC, proposta por Caldart (2012): *campo, educação e política pública*. A intenção de olhar para esses elementos deve-se à necessidade de agregar elementos que contribuam para a compreensão do intenso fechamento de escolas do campo nas últimas décadas.

Portanto, o que se quer enfatizar ao propor a leitura deste processo a partir da própria tríade estruturante da Educação do Campo é que necessariamente a luta contra ele perpassa a luta contra o modelo hegemônico do agronegócio. Isso implica no desafio de elevar os níveis de consciência das comunidades camponesas ameaçadas com o fechamento das escolas, do tamanho de seu inimigo, e da aliança internacional de classes em torno dele (Molina, 2015a, p. 388).

Segundo Paula *et al.* (2018, p. 92), “[...] a relação entre avanço do agronegócio e o fechamento de escolas do campo é orgânica”, pois esse modelo de agricultura capitalista,

historicamente, tem causado a migração das pessoas do campo para a cidade com uma intensa concentração das terras.

Dessa forma, cabe questionar à agricultura capitalista (agronegócio): qual o perfil formativo almeja para seus trabalhadores? É evidente que o agronegócio não reivindica a ascensão da escolaridade da classe trabalhadora camponesa. Seus processos agrícolas não requerem grande acesso ao conhecimento, isso se restringe a apenas alguns que demandam um trabalho mais qualificado. Quanto menos escolarizado, melhor para a agricultura capitalista assegurar seu processo de exploração. É com a exploração da força de trabalho a custos baixos e nível de formação precário que o agronegócio se garante altamente competitivo e um importante exportador de *commodities* (Molina, 2015a). Esta questão está coerente com a discussão empreendida anteriormente sobre o Vale do Jequitinhonha, sobretudo nos aspectos causadores do processo migratório para o corte de cana de açúcar.

De todo modo, as escolas são fechadas, normalmente, com flagrante descumprimento da legislação e com a omissão dos conselhos municipais e estaduais de educação. Contudo, o FONEC tem discutido sobre mecanismos para barrar esse processo de fechamento de escolas (Ribeiro; Cherobin, 2020). Cabe citar, a título de exemplo, uma iniciativa do Fórum Paranaense de Educação do Campo: o “Disk Denúncia contra o fechamento das Escolas no Campo”. Esse canal, sediado no Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi criado em 2016 com o objetivo de fiscalizar, denunciar, acolher denúncias de qualquer cidadão via telefone, WhatsApp e Facebook, e, por fim, fazer o encaminhamento dos crimes ao Ministério Público e/ou órgãos normativos competentes para providências cabíveis (Haje, 2018).

O fechamento de escolas em espaços rurais coloca em xeque a construção e a expansão do projeto de EdoC, por isso a necessidade da reversão dessa realidade. Ao contrário de escolas fechadas, é necessário que haja investimentos públicos para que elas tenham instalações adequadas, sejam ampliadas nos seus diversos níveis de ensino, “[...] permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantindo a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até seu mais elevado patamar” (CPN/PRONERA, 2020, p. 398).

Conclama-se à luta por escola, por um modelo de desenvolvimento do campo que defenda a soberania popular, a agroecologia, a agricultura familiar camponesa, o campesinato e por uma “Educação do Campo, laica, de qualidade socialmente referenciada, direito de todos e dever do Estado” (CPN/PRONERA, 2020, p. 400).

Apresentou-se até aqui uma trajetória de lutas, conquistas e concepções da EdoC. Ressalta-se que, nesse processo, a presença do Movimento das EFAs como sujeitos em toda esta construção desde a I Conferência, em 1998, nos diversos espaços sociais constituídos, como seminários, reuniões, conferências, em especial no FONEC e na CONEC.

3.2.5 Aproximações entre agroecologia e Educação do Campo: por uma Agricultura Familiar Camponesa

Esta parte do trabalho discute as interfaces entre a agroecologia e a Educação do Campo, cuja aproximação apresenta uma potência formativa, ética e política (Caldart, 2016; Sousa, 2017). Discute-se agroecologia aqui na perspectiva popular, da agricultura familiar camponesa, com base em Petersen (2013a, b).

É notável a importância dada à ecologia¹²⁶ na atualidade. Estuda-se a respeito dela na escola, ouve-se na imprensa, enfim, é um assunto presente no cotidiano das pessoas. Temas como aquecimento global, uso de agrotóxicos, degradação ambiental, enchentes, crise hídrica, etc. são problemas presentes nos discursos atuais, inclusive da burguesia. Os conceitos que levantam este debate público são vários e alguns deles vêm sendo problematizados ao longo desta tese, em especial no que concerne aos impactos da agricultura capitalista moderna e a consequente e histórica expropriação dos camponeses e esvaziamento do campo. São consequências que levam a graves problemas ecológicos, que desequilibram o ecossistema; por conseguinte, consequências ruins para o meio ambiente (MST, 2022).

Como o impacto da presença dos seres humanos no planeta Terra é inegável, seria até insensato afirmar o contrário, que suas ações carecem de cuidado, pois seu modo de fazer e suas finalidades impactam os ecossistemas. É imperativo que se dê atenção e cuidado “[...] às condições e pré-requisitos ecológicos que sustentam todas as formas de vida” (Orr, 2006, p. 9). A realidade atual do século XXI é preocupante, apontando para uma escalada na destruição ambiental nunca vista antes, consequência da exploração humana desenfreada dos recursos naturais por toda parte do mundo.

Nessa esteira, o debate sobre a produção de alimentos tem ganhado cada vez mais espaço no Brasil. E um dos motivos é que as pesquisas científicas têm alertado para relações entre o uso intenso de agrotóxicos nas plantações e o aumento de doenças (Costa, 2019).

¹²⁶ Para se compreender os princípios da ecologia, é necessário uma forma diferente de ver o mundo, que muitas vezes contraria as bases tradicionais da ciência e da educação. Para tanto, o ato de mudança indica deslocar a visão “Das partes para o todo”; “Dos objetos para as relações”; “Do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual”; “Da quantidade para a qualidade”; “Da estrutura para o processo” (Capra, 2006, p. 48-49).

É neste cenário que a agroecologia se apresenta como uma alternativa de produção da vida no campo, na agricultura familiar camponesa, buscando construir o futuro “[...] a partir do emprego de seu próprio trabalho e de sua inteligência criativa na valorização e no uso cuidadoso dos recursos endógenos aos territórios rurais” (Petersen, 2013a, s.p.).

A denominação “agroecologia” emergiu nos anos 1930, indicando “[...] possíveis aplicações da ecologia (que estuda os seres vivos e suas interações com o ambiente onde vivem) à agricultura (todas as atividades de cultivo da terra, envolvendo plantas e animais)” (Caldart, 2016, p. 2).

Busca-se compreender então a agroecologia com base em três acepções: ciência, prática e movimento social. Como *ciência*, a agroecologia se fez a partir de saberes e práticas experienciadas por agricultores de diferentes lugares e tempos históricos do mundo, na construção de um projeto de desenvolvimento agrícola. Estabeleceu-se como uma teoria crítica capaz de questionar radicalmente a agricultura do negócio na busca da implementação de agroecossistemas¹²⁷ sustentáveis (Petersen, 2013b).

A crítica aos efeitos da agricultura capitalista deve levar o campo agroecológico a produzir alternativas de novos saberes, técnicas e tecnologias que dêem conta de produção saudável e suficiente.

Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos. O objetivo é trabalhar e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (Altieri, 1987 *apud* Altieri, 2008, p. 23).

Dessa forma, a agroecologia tem os agroecossistemas como unidade de análise que inclui as dimensões ecológicas, sociais e culturais. Como *prática social*, a agroecologia se manifesta em formas diversificadas e criativas “[...] dos capitais ecológico e social por meio de dinâmicas de recampesinização¹²⁸ que refundamentam a agricultura na natureza e na sociedade do entorno” (Petersen, 2013b, p. 99).

Nos últimos anos, foi fortalecido o argumento de que os agricultores dependiam necessariamente de assistência técnica para fazer o manejo agrícola devido à ausência de saberes técnico-científicos. Sem acesso à formação para tal, passaram a ser subordinados ao

¹²⁷ Para aprofundamento no conceito de agroecossistemas, sugere-se consultar Monteiro (2012, 2021) e Petersen (2017).

¹²⁸ O conceito de *recampesinização* foi cunhado por Jan Douwe van der Ploeg. O autor considera-o como uma forma de resistência da agricultura familiar, fundamental para continuidade do campesinato (Ploeg, 2008).

que fazer e como fazer. A partir daí, foram induzidos a adquirir máquinas e insumos agroquímicos, esperando “evoluir” ao status de cofinanciadores da modernização agrícola. Contudo, esse processo os levava à falta de confiança em si mesmos e nos saberes adquiridos, historicamente, pela prática e convívio com a natureza (Primavesi, 2008).

Já na prática agroecológica é diferente:

[...] o agricultor deixa de perguntar “O que faço?” e passa a questionar “**Por que ocorre?**”. Simplesmente ao reorientar o tipo de pergunta diante de um problema técnico em seus cultivos, ele muda a sua atitude em relação à forma de praticar a agricultura. Em vez de receber receitas técnicas prontas, passa a observar, pensar e experimentar. Com o tempo ele começa a produzir melhor que a agricultura convencional e ganha autoconfiança. E é assim que ele se dá conta de que é produtor de alimentos junto com a natureza que Deus criou, que respeita as leis eternas e que acredita em si mesmo (Primavesi, 2008, s.p.; grifo nosso).

Desse modo, o agricultor e sua família se tornam protagonistas do processo produtivo e participam do debate pela construção do conhecimento.

Já como *movimento social*, há envolvimento dos diversos sujeitos na defesa pela agroecologia, por justiça social, saúde do meio ambiente, soberania e segurança alimentar e nutricional, além “[...] da economia solidária e ecológica, da equidade entre gêneros e de relações mais equilibradas entre o mundo rural e as cidades” (Petersen, 2013b, p. 99).

O debate pela via dos movimentos sociais não se restringe ao método de produção de alimentos, às técnicas e tecnologias utilizadas, se usa ou não agrotóxicos. Desvela problemas fundantes para a sociedade, como a preservação do meio ambiente e o cuidado com a natureza, a autonomia de produzir e viver dos agricultores familiares camponeses a partir “[...] da aproximação do saber científico com o saber popular, de maneira colaborativa e solidária, valorizando o saber-fazer desses sujeitos diversos do Campo [...]” (Costa, 2019, p. 74).

Os três princípios elencados se estabelecem de forma sinérgica e integrada, proporcinando à agroecologia: capacidade de análise, de execução e política. Estas são as bases históricas e essenciais para uma Agroecologia Política, conforme afirmou Petersen (2013b), conceito que transcende a academia e se insere nas práticas e lutas dos agricultores e suas organizações e movimentos sociais.

É claro que a contribuição acadêmica é importante, pois permite um espaço de orientação da prática agroecológica e na formação de educadores, pesquisadores, técnicos/extensionistas e os próprios agricultores e suas instituições coletivas. Constata-se uma maior abertura para a agroecologia nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, indicando mudanças importantes na área, como resistência às consequências danosas da

modernização agrícola (Petersen *et al.*, 2009), projeto que buscou subordinar a agricultura à indústria e se estabeleceu como ideia de progresso para a sociedade (Wanderley, 2009).

O desenvolvimento acadêmico nas reflexões e nos estudos sobre a agroecologia no Brasil teve como marco histórico de divulgação a década de 1980, quando, à época, envolvia uma maior exposição crítica das contradições decorrentes dos processos de modernização agrícola, modelo que gerou desestruturação entre a natureza, a agricultura e a sociedade (Petersen, 2013b; Caldart, 2016). A chegada dos conceitos e princípios agroecológicos no país buscou “[...] situar a tecnologia no universo social, cultural, ambiental e econômico da agricultura [...], possibilitou a ampliação do escopo de abordagem dos problemas rurais, contribuindo para o questionamento do viés produtivista [...] na construção do novo paradigma” (Petersen *et al.*, 2009, p. 85).

A agroecologia constitui as bases que possibilitam um projeto de agricultura alternativo à agricultura capitalista moderna (agronegócio), modelo incorporado à indústria nacional na lógica do capital, que explora, incondicionalmente, o trabalho e a natureza, cujos métodos agrícolas industriais causam, antes de tudo, a destruição da saúde dos solos e, por fim, da saúde dos humanos (Berry, 2006).

Para Wanderley (2009, p. 44),

[...] está na hora de a sociedade brasileira não apenas dar um voto de confiança a esses agricultores, mas sobretudo reconhecer sua capacidade de assumir, efetivamente, seu papel enquanto ator social, protagonista da construção de outra agricultura e de um outro meio rural no nosso país.

Nesse bojo, cita-se a produção agrícola de monoculturas, com uso demasiado de agrotóxicos, sementes transgênicas, dentre outros, enquanto que, na agroecologia, o modo não é único e fixo. Isso porque reúne diversidade na produção e na história dos sujeitos, mas parte de um único objetivo: “[...] produzir um modo de fazer agricultura *com a natureza* e não contra ela; *para e pelo ser humano*, e não contra ele. Uma agricultura em que especialmente os alimentos possam ser fonte de saúde, de alegria, de vida, como direito de todo ser humano” (Caldart, 2016, p. 2; grifos da autora).

Na agroecologia, a forma de fazer agricultura atende, concomitantemente, a critérios, como: obter produção, equilíbrio ecológico, conservar a biodiversidade e ser economicamente viável, socialmente justa e culturalmente adequada. Acredita-se que assim se constrói com solidez um projeto de agricultura familiar camponesa que integre a produção agroecológica com o direito à soberania alimentar dos povos do campo e da sociedade, com reforma agrária

e trabalho (Caldart, 2016).

Segundo Sousa (2017, p. 633),

[...] nos últimos anos, os agricultores familiares camponeses, por meio de suas organizações e movimentos sociais, reagiram e têm construído formas de lutas e resistências em todo o mundo contra essa perspectiva hegemônica de difusão do conhecimento, experimentando e colocando em prática inúmeras iniciativas de educação, pesquisa e extensão com base nos princípios da agroecologia e preceitos da educação do campo.

É seguindo esses preceitos que se analisa a interface entre agroecologia e Educação do Campo, que tem sido uma constante nos anos recentes fomentada durante seminários, reuniões, eventos acadêmicos, oferta de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação e em processos de educação não formal. Esta interface tem marcado a agenda dos movimentos sociais do campo e de suas redes de articulação, demandando a produção do conhecimento agroecológico integrada aos saberes dos sujeitos da EdoC e seus espaços de vida.

A aproximação entre as duas categorias estrutura uma parceria no enfrentamento das contradições inerentes à questão agrária e das propostas antagônicas de desenvolvimento do campo. A agroecologia é a ferramenta que possibilita a transformação social e ecológica na formação dos sujeitos do campo. Sendo assim, a EdoC encontrou na agroecologia uma oportunidade para materializar seus princípios num projeto de desenvolvimento do campo antagônico à agricultura capitalista, que fortaleça a “[...] identidade camponesa, dos povos tradicionais e sua resistência de permanência no campo, como sujeitos da práxis agroecológica” (Silva; Vasconcelos, 2021, p. 223).

Portanto, este é um caminho de “mão dupla”, que soma esforços:

Um lado da questão é pensar como as diferentes práticas da Educação do Campo podem ajudar no avanço quantitativo e qualitativo da Agroecologia, enquanto práxis social, e considerando o quadro das contradições fortes em que se desenvolve hoje. Inclui perguntar de que formação as comunidades camponesas necessitam para poder decidir pelo caminho da produção agroecológica e que conhecimentos ajudam a que tenham o comando coletivo real dos seus processos de trabalho e o ímpeto de luta para não se deixar engolir pelo espiral perverso e insano da reprodução do capital.

O outro lado da mesma questão é pensar como o avanço da práxis agroecológica, em seus processos vivos de reconstrução ecológica e social da agricultura, pode ajudar, na atualidade, a realizar finalidades educativas emancipatórias, pensando nos sujeitos da Educação do Campo, mas não só. Inclui perguntar sobre qual a dimensão formativa da participação concreta das pessoas na práxis agroecológica e o que isso nos diz sobre as práticas educativas que a tenham como objeto; que conteúdos se pode apreender dessa práxis para a educação das novas gerações, em sua formação geral e no preparo específico para sua inserção criativa nos processos de trabalho do campo (Caldart, 2022, p. 2).

As inter-relações entre agroecologia e EdoC passam por várias motivações e convergem com os princípios da agroecologia apontados anteriormente (ciência, prática social e movimento social). Na visão de Sousa (2017), quatro pontos fortalecem este encontro: a atuação dos movimentos sociais, projetos de desenvolvimento do campo, metodologia e diversidade de saberes na construção do conhecimento. Sendo assim, faz sentido comentá-los brevemente. No *primeiro* ponto, ambos os enfoques compartilham uma mesma base social e política: “[...] a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais” (Sousa, 2017, p. 637; grifo nosso). É característico da agroecologia brasileira a defesa contínua pela “[...] agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural” (Caporal; Petersen, 2011, p. 66).

Os movimentos sociais do campo têm assumido a preocupação e o protagonismo com uma produção familiar sustentável¹²⁹ como uma “[...] dimensão política que se associa e enriquece as históricas lutas do campesinato por terra e por direitos básicos de cidadania” (Petersen *et al.*, 2009, p. 86), em busca de conquistas que são fruto da resistência dos próprios sujeitos do campo, como já registrado na história (Wanderley, 2009).

Além da resistência através da luta coletiva dos movimentos sociais, ressalta-se também a resistência através da produção de alimentos no campo (Ploeg, 2009). Na atualidade, é possível perceber esta resistência camponesa, por exemplo, na produção de toneladas de alimentos orgânicos e agroecológicos pelo MST, conforme demonstrado na IV Feira Nacional da Reforma Agrária da instituição ocorrida em 2023 (Boehm, 2023).

No *segundo* ponto, parte importante da aproximação política e filosófica entre as propostas de agroecologia e a implantação da EdoC inclui a defesa pela reforma agrária popular no país, por isso, a luta por novo projeto de desenvolvimento do campo que vai na contramão do modelo agrícola do agronegócio. Segundo Caldart (2012), para sustentar a defesa de uma educação diferenciada dos camponeses, é preciso fazer o confronto com a

¹²⁹ É preciso dizer claramente o conceito de sustentabilidade que se usa. Ultimamente, este termo tem sido usado em diversas concepções, banalizado pela grande mídia, nas estratégias de marketing empresarial, cooptado pelo capital, inclusive, na perspectiva do agronegócio. A costumeira definição diz respeito à satisfação das necessidades de existência atual de forma que as gerações futuras também tenham as mesmas oportunidades. No entanto, esta definição não trata de como construir uma sociedade sustentável. O diferencial que esta tese adota é a compreensão de que não é preciso criar uma sociedade sustentável do zero. É possível “[...] aprender com as sociedades que se sustentaram durante séculos. [...] moldar sociedades humanas de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos. [...] uma comunidade humana sustentável terá que ser planejada de maneira tal que os seus estilos de vida, tecnologias e instituições sociais respeitem, apoiem e cooperem com a capacidade inerente da natureza de manter a vida” (Capra, 2006, p. 13).

lógica da agricultura capitalista. Esta base social é também o ponto de partida da Educação do Campo, opondo-se à política de Educação Rural historicamente implementada no Brasil.

Em *terceiro*, está a crítica a “[...] métodos lineares e unidirecionais de produção e difusão de conhecimentos”. Os sujeitos da agroecologia e EdoC buscam uma educação emancipadora, que considera a horizontalidade da participação e do diálogo entre os sujeitos nas relações entre educador e educando, pesquisador/especialista/técnico e agricultor familiar camponês (Sousa, 2017, p. 638). Este diálogo é mais do que um mecanismo, pois é o início de uma problematização que visa chegar à consciência da realidade e do mundo (Freire, 2011).

Por fim, o *quarto* ponto diz respeito aos diversos saberes da produção do conhecimento, cuja construção se dá a partir de conhecimentos advindos da ciência e da vida dos sujeitos do campo. A partir desse diálogo, discute-se a realidade e busca-se construir tecnologias sociais apropriadas às necessidades dos agricultores familiares camponeses (Petersen *et al.*, 2009; Petersen, 2013a; Sousa, 2017).

Os pontos de encontro destacados possibilitam uma ampliação e o fortalecimento da agenda de lutas de ambos os setores, como a luta por direitos, políticas públicas que concretizem e consolidem uma educação com base agroecológica junto aos sujeitos do campo (Silva; Vasconcelos, 2021). A opção da EdoC pela agroecologia é política e também busca construir e fortalecer a agricultura familiar camponesa (Caldart, 2016).

A formação em agroecologia, na perspectiva da EdoC, ganhou força a partir de ações formativas realizadas por cursos e projetos do PRONERA, com o trabalho formativo de jovens e adultos de assentamentos rurais, educadores, técnicos e diversas instituições do Brasil, sendo experiências que estimularam essa aproximação (Sousa, 2017).

A escola do campo é o espaço-referência da EdoC, lugar estratégico para se vivenciar esta parceria. É o espaço onde a agroecologia é base para um projeto de transformação do campo, “[...] assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade” (Caldart, 2016, p. 1). A inserção da agroecologia na Educação Básica/educação profissional e em geral deve ser pela práxis, com destaque para a importância da formação de educadores (Caldart, 2022).

É importante a manutenção de escolas do campo em funcionamento como força política para o cumprimento dos objetivos formativos da EdoC. Ao assumir o desafio da construção e defesa de uma outra agricultura, a escola do campo se torna um centro de referência de agricultores familiares camponeses, das ações comunitárias que articulam e mobilizam esses sujeitos, como é o caso das EFAs, que associam estes sujeitos para implementar um projeto educativo que atenda às necessidades de adolescentes, jovens e

adultos camponeses. Porém, é preciso investir na criação de alternativas contínuas que podem assegurar o desenvolvimento do campo de forma mais rápida e adequada à diversidade de sujeitos e realidades do campo e isso passa pelo fortalecimento da agroecologia e da EdoC, principalmente, na formação dos jovens do campo, sujeitos desta pesquisa.

Na parte final deste capítulo, o estudo avança para a discussão sobre os fundamentos das escolas de Alternância, bem como suas influências e orientações teóricas e práticas, na relação, em especial, com o Movimento da EdoC.

3.3 Fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância: questões para o debate

A análise dos fundamentos do processo formativo das Escolas Famílias Agrícolas é um tema polêmico no Brasil, principalmente nas últimas décadas com a aproximação entre as EFAs e o Movimento da Educação do Campo, revelando tensões e questionamentos. Nesse sentido, esta discussão busca levantar questões sobre a construção das bases teóricas da PA na sua gênese, na França, e, em seguida, no Brasil, com um olhar para as perspectivas de novas construções na contemporaneidade e no futuro das EFAs.

3.3.1 Fundamentos teóricos na origem da Pedagogia da Alternância na França: da prática para a teoria

Inicialmente, há dificuldade em identificar as bases teóricas das EFAs, considerando que, como mostrou a construção histórica dessas escolas, o modelo não nasceu intencionalmente filiado a uma determinada perspectiva teórica, mas da prática, da experiência, das circunstâncias e das oportunidades. Após anos de experimentação de uma fórmula que alternava espaços e tempos da vida do estudante e da família, buscou-se identificar, teoricamente, o que se fazia. Ou seja: primeiro se praticou, depois se tentou compreender, teoricamente, o que se fazia. Esta teorização ocorreu “[...] como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhes sentido” (Gimonet, 2007, p. 23). Esse processo foi desenvolvido por especialistas que tinham uma determinada visão de mundo e assim interpretaram a Alternância a partir de um paradigma liberal.

Nesse sentido, o texto a seguir elenca dois marcos temporais das escolas de Alternância que contribuem para a compreensão e discussão dos fundamentos teórico-práticos

das EFAs: a organização da primeira MFR e as bases teóricas para a “pedagogicização” da experiência de Alternância a partir da década de 1940.

1) Na origem da primeira experiência de Alternância, uma das influências brotou do movimento social francês *Le Sillon*, fundado por Marc Sangnier. Esta ação social se fundamentava a partir do cristianismo social e fomentava a criação de organizações agrícolas (sindicatos, associações) em que os agricultores tivessem participação e protagonismo. Foi criada a Juventude Agrária Católica (JAC) como segmento do movimento *Sillon*, trilhando as orientações papais da época de Leão XIII, que incentivava os jovens padres ao contato direto com os problemas vividos pelo povo (Queiroz, 2004; Nosella, 2007).

Na gênese de criação das primeiras experiências da Alternância, a aproximação com o catolicismo foi muito significativa, não de forma institucional, mas a partir de segmentos como os citados acima. Estes setores da Igreja buscavam, “[...] de um lado, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, de outro, alertar para o risco que poderia representar a vitória do comunismo ateu” (Telau, 2015, p. 19). Os principais fundadores das primeiras MFRs eram integrantes desse movimento católico da França, em especial, o Padre Granereau.

Para organizar o funcionamento da primeira experiência em Alternância na casa paroquial, Granereau se baseou em formatos escolares já existentes na França, como o próprio narrou:

Das escolas primárias, peguei as bases do ensino geral, necessárias apesar do C.E.P. Dos colégios e do ensino médio, peguei o internato, muito útil para a formação integral dos alunos. Mas não queria um internato muito longo, para evitar inconvenientes para os adolescentes. Preferia-o períodos mais curtos, renovados. Disso resultou o princípio da alternância, fundamento indispensável da escola do mundo camponês.

Das escolas de agricultura, peguei a alternância do trabalho intelectual com o trabalho manual, pois a instrução, mesmo que de ordem geral, não se faz, para os camponeses, somente nos livros, faz-se muito mais em contato direto com o grande livro da natureza.

Por isso quis o trabalho manual na propriedade familiar, em colaboração com os pais. Era necessário, portanto, um período longo o suficiente.

Dos cursos por correspondência, peguei os “estudos em casa”, para acostumar os jovens camponeses a trabalhar intelectualmente em casa.

Das escolas cristãs, peguei a formação religiosa que, para os católicos, não pode ser substituída por nada (Granereau, 2020, p. 65-66).

O plano de formação elaborado pelo sacerdote contou com a participação de outros padres, o qual, inicialmente, foi definido como uma utopia, projeto irrealizável. Em obra traduzida e publicada no Brasil, em 2020, intitulada *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância* (Granereau, 2020), o padre registrou a história de criação da

primeira MFR na França, sob seu ponto de vista, intitulando-se como pioneiro daquela experiência. Discorreu sobre sua história de vida, vínculo pessoal e familiar com o rural e as relações de diálogo com agricultores da sua região (lideranças sindicais e políticas), importantes para a instituição da primeira MFR, a *Maison Familiale Rurale*, de Lauzun, inaugurada em 1937.

Ao analisar a organização didática daquela primeira MFR, a partir do diário de Granereau (2020), é possível afirmar que a organização pedagógica da primeira MFR teve inspiração direta na história de vida do padre, sua formação e atuação religiosa. O cotidiano dos estudos na casa paroquial (e posteriormente na MFR, em Lauzun) se aproximava da rotina do seminário para formação de padres, cujo planejamento incluía vários momentos religiosos (missas, orações e orientações espirituais), como prefaciou Nosella (2020, p. 14-15): “Granereau conseguiu traduzir a cultura católica, ritos, missa, sacramentos e obediência à hierarquia em força para renovar a história da educação do campo, criando e divulgando uma instituição escolar profundamente inovadora”. Esse era um dado que agradava às famílias agricultoras pioneiras, por sinal católicas, e fazia aumentar a confiança em deixar seus filhos na MFR por determinado tempo.

O sucesso da fórmula da Alternância na primeira década (aproximadamente) ocasionou a expansão daquele modelo para diversas regiões francesas, levando aquele Movimento a discutir sua institucionalidade e fundamentos teóricos que ajudassem a compreender a sua prática.

2) O segundo momento selecionado para esta discussão considera o período chamado por Nosella (2012) de “pedagogicização” das MFRs (ou “sistematização”), “O ingrediente que os intelectuais acrescentaram à Alternância” (Telau, 2015, p. 19), dando às escolas um enfoque teórico e técnico mais formal.

Nas palavras de Gimonet (2007), pode-se resumir assim o processo de teorização da Alternância:

Na origem encontra-se o movimento social *Le Sillon*, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver – Julgar – Agir” [...], a JAC, mas também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referências ou prestam sua contribuição. Encontros e intercâmbios aconteceram em diferentes momentos com a universidade para aclarar-se, nutrir-se em toda a complementaridade e reciprocidade e, como em qualquer processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência (Gimonet, 2007, p. 23-24).

E acrescentou:

Podem-se notar os empréstimos, antes de tudo, das correntes da pedagogia ativa com Decroly e seu método dos “centros de interesse”, R. Cousinet e o trabalho livre em grupos, J. Dewey e a relação entre experiência e educação, C. Freinet e o texto livre ou a biblioteca de trabalho, M. Montessori, mas, também, as orientações de Steiner, da Escola da Alsaciana... Depois, mais tarde, os aportes de J. Piaget, [...] C. Rogers, B. Schwartz... mas, também, P. Freire e *A educação como prática da liberdade*, pelos seus métodos de alfabetização (Gimonet, 2007, p. 23-24).

Ou seja, primeiro a PA “[...] se vestiu da abordagem humanista, para, em seguida, apropriar-se de elementos mais críticos [...]”. Isso justifica por que é tão costumeiro o domínio da abordagem humanista nos debates teóricos e históricos da PA (Telau, 2015, p. 23).

Mas como se deu esse processo? Quais sujeitos se envolveram? Um dos principais colaboradores apontados pela literatura foi o educador André Deffaure, fundamental para a sistematização da prática pedagógica das MFRs e ainda para as EFAs atuais. André Deffaure era conhecedor e partidário da educação humanista. Foi a partir desse educador que as MFRs se aproximaram da Escola Nova¹³⁰, da Pedagogia Ativa, de correntes humanistas.

André Duffaure tinha formação em Agronomia e foi contratado para formar educadores das MFRs francesas. Para execução da tarefa, frequentou cursos do Instituto de Psicologia de Sorbonne, nos anos de 1950, onde teceu relações com Roger Cousinet, um dos fundadores da Escola Nova, na França, na década de 1940. Essa aproximação com o meio universitário possibilitou a Duffaure a participação em eventos de articulações nacionais e internacionais da Escola Nova, incluindo a realização de estágios (Marois, 2008).

Roger Cousinet teve uma histórica influência na proposta das MFRs. Segundo Louis (2010 *apud* Telau, 2015, p. 20), o autor:

Compartilhava as ideias de Claparède, Ferrière, Binet, Dewey, e outros. Defendia a ideia de que o jogo e a brincadeira eram as atividades naturais da criança, sendo necessário, então, basear a educação sobre estas atividades naturais. Respalado em Rousseau, Cousinet insiste em que se deve considerar a criança como ela é e não como o futuro adulto que virá a ser. Na verdade, Cousinet substituiu a pedagogia do ensino pela pedagogia da aprendizagem. Criticava os métodos escolares de ensino e os saberes factuais. Para ele o que importava eram os saberes operacionais. O professor, desta forma, não deveria transferir o saber aos alunos. Trabalhava-se em grupo para realizar descobertas coletivamente. Não havia resultados pré-determinados para avaliar e medir o desempenho dos alunos. Os resultados dos trabalhos das crianças eram aceitos, do jeito que pudessem ser realizados. Se a

¹³⁰ O movimento da Escola Nova também ocorreu no Brasil e consiste numa das tendências pedagógicas estudadas no país. Libâneo (1992) classificou a Escola Nova como uma pedagogia liberal, criada em oposição à Pedagogia Tradicional. Essa teoria ficou conhecida no Brasil a partir dos pioneiros da Educação Nova com destaque para nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, inspirados em pensadores como Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Carl Roger, entre outros.

realização não era a desejável, não se culpava a criança. Acreditava-se nas possibilidades de cada um em relação ao seu próprio crescimento intelectual e moral. Construir o saber é construir métodos de trabalho utilizando os instrumentos adequados (observação, experimentação, análise de documentos, etc.). Só se aprende, portanto, o que se pesquisa e não o que nos informam.

As relações entre estes dois intelectuais (Cousinet e Deffaure) proporcionaram uma maior aproximação do primeiro com as MFRs, incluindo publicações sobre a prática delas. Além disso, Cousinet participou de atividades associativas orgânicas do Movimento e de sessões de formação de educadores das *Maisons* entre 1955 e 1965.

Segundo Marois (2008, p. 3),

Sua presença marcava os monitores porque os levava a refletir sobre sua abordagem, por vezes desafiando-os de forma contundente quando tendiam a fazer o ensino clássico sem perceber as vantagens que o programa de trabalho-estudo lhes oferecia. [...] Por meio da cadeia de conhecimento, esse relacionamento abriu também encontros com Decroly e Montessori para André Duffaure e o Centro Pedagógico.

Também houve aproximação das MFRs com o professor Henri Wallon, interessado na estrutura pedagógica construída por essas escolas na perspectiva de formar a juventude em seu próprio local de trabalho através da Alternância, como no caso de uma reunião, em 1947, coordenada por Wallon, que contou com representação das MFRs francesas (Marois, 2008).

Outro expoente importante no processo de teorização da Alternância foi Daniel Chartier, diretor do Centro de Formação da Alternância e responsável pela formação dos educadores das MFRs, a partir de 1958. Ele se empenhou na sistematização da Alternância, constituiu um grupo permanente de formação que incluía Jean-Claude Gimonet. A reunião desses especialistas organizou “[...] teoricamente a Pedagogia da Alternância, resgatando as suas ideias originais e agregando a elas teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia. Em 1960, toda essa dinâmica recebeu o nome de Pedagogia da Alternância”. Assim, foram criados o “*Plan D’étude* (Plano de Estudo)”, entre 1946 e 1955; a “*Mise en Commun* (Colocação em Comum)”, entre 1964 e 1965; e o “*Plan de Formation* (Plano de Formação)”, em 1970 (Telau, 2015, p. 21).

Foi nesse contexto de relações que os especialistas observaram, testaram, aperfeiçoaram e denominaram a Pedagogia da Alternância. Ou seja, depois de vinte anos de prática da formação por Alternância, foi formulado o conceito de PA.

Daí em diante, tendo a PA um sistema definido e sistematizado, diversos autores procuraram descrever, conceituar, categorizar, distinguir as várias faces dessa pedagogia, a partir de realidades e tempos históricos diferentes, como se verifica na tese de Queiroz (2004)

e no livro do francês Gimonet (2007), traduzido e publicado em português. O esforço para tipificar ou enquadrar a Alternância em determinados conceitos contribuem para adjetivar suas dimensões, mostrando que o simples fato de “[...] alternar tempos e espaços formativos não é suficiente para caracterizar uma Alternância real. É preciso que exista uma intencionalidade sistematizada nesse ‘ir e vir’, ou seja, **é preciso que haja pedagogia nessa alternância**” (Telau, 2015, p. 22; grifo nosso).

Puig-Calvó e Gimonet (2013) situaram a Pedagogia da Alternância na corrente teórica da Pedagogia da Complexidade, entendida também como uma pedagogia centrada na realidade. Os autores definiram “[...] a palavra realidade no sentido da complexidade como Edgard Morin a definiu. Um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (como numa tapeçaria)”. Nessa perspectiva, o mundo é uma teia formada “[...] de acontecimentos, de ações, de interações, intercâmbio de informação, determinações, riscos, incertezas e contradições, [...] como em qualquer sistema vivo” (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 41).

Para os autores, a Pedagogia da Complexidade atravessa e supera a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Ativa¹³¹. A última é a que mais se aproxima da PA, pois coloca o estudante em condições mais propícias à aprendizagem e assim produz uma realidade simplificada, ajustada ao estudante, mas é limitada, restrita na maior parte às quatro paredes da sala de aula, aos muros e cercas da escola. Na perspectiva da Alternância, “A realidade da vida é outra e mais ampla que a da escola. Ela supõe o enfrentamento das dificuldades, das contrariedades, o contraponto de situações contrárias ou contraditórias” (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 41).

A Pedagogia da Alternância inclui também outras visões e leituras de mundo. Concorde-se com os autores que esta é uma “[...] pedagogia em construção, em que resta muito por descobrir, por incluir” (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 42), mesmo com o aumento das pesquisas na área nas últimas décadas. Nesse sentido, passa-se ao ponto seguinte.

Em terras brasileiras, a PA sofre influência de outras bases teóricas a partir da década de 1960 e, em especial, nas inter-relações com o Movimento da Educação do Campo, que fortalece o Movimento CEFFA, dá visibilidade à PA e tensiona suas bases.

¹³¹ Sobre o conceito das pedagogias tradicional e ativa, ver Gimonet (2007) e Puig-Calvó e Gimonet (2013).

3.3.2 Movimento nas referências teóricas da Pedagogia da Alternância no Brasil: interfaces e questionamentos

A história das EFAs no Brasil misturou influências diversas e confrontou perspectivas teóricas de viés liberal advindas da Europa com discussões críticas apreciadas no contexto brasileiro. Esse confronto causou tensões dentro do próprio Movimento na aproximação das escolas de Alternância entre o Brasil e a Europa, como afirmou, em entrevista recente, o representante internacional da Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), Pere Puig-Calvó.

Comecei a trabalhar no âmbito da cooperação no Brasil, Argentina e Uruguai. No Brasil, houve muita resistência, muita resistência porque um europeu veio da Espanha, onde as EFA tinham uma relação com o *Opus Dei*, que seria, segundo eles, de direita, capitalista... embora minha visão política nada tenha a ver com a direita, longe disso. Diziam que era “o capitalismo europeu querendo invadir as EFA do Brasil”, eu me lembro, era essa a ideia, porque falávamos do projeto do jovem, do projeto produtivo, profissional... [...] eu explicava isso no Brasil e a resposta era um bloqueio, era capitalismo, era...” (González-García; Silva, 2020, p. 10).

Este entrave foi sendo atenuado a partir de intercâmbios entre Brasil e Europa, com visitas de representantes brasileiros às MFRs do continente europeu, em especial da França. “Estas visitas romperam alguns esquemas mentais enormes [...]”, afirmou Pere Puig-Calvó (González-García; Silva, 2020, p. 11). A partir daí, houve maior diálogo, intercâmbio e trocas de experiências, incindindo em traduções de obras dos CEFFAs europeus e publicações diversas no Brasil.

Mas as diferenças permanecem. Sendo assim, uma mesa redonda ocorrida durante a realização do III Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil (2011), no Brasil, debateu sobre o conceito de sustentabilidade e Alternância. A discussão mostrou tensões e divergências entre os palestrantes e a plenária (público das EFAs do Brasil, entre eles estudantes do curso de Pedagogia da Alternância e Educação do Campo – PAEC)¹³². Houve a defesa do desenvolvimento como pauta para uma vida melhor e de sucesso pessoal; e, por outro lado, amparou-se claramente num projeto de desenvolvimento do “bem viver coletivo”, portanto, fundamentos epistemológicos distintos (Cunha *et al.*, 2013, p. 254), na defesa da segunda opção na perspectiva de Mazzetto (2013, p. 92), que “[...] ancora-se no comunitarismo ao invés do individualismo, na integração e na sacralização da mãe-natureza

¹³² O curso PAEC consistiu em curso de especialização *lato sensu* ofertado pela UFMG entre 2010 e 2012, em parceria com a Rede CEFFAs do Brasil. Os cursistas eram representantes de vários estados do Brasil, oriundos de EFAs, CFRs e ECORs.

ao invés de sua dominação, coisificação e mercantilização, na irmandade e na complementaridade, ao invés da competitividade (Choquehuanca Céspedes, 2010)”.

Apreciando o caso citado acima, percebem-se ênfases opostas nas perspectivas de desenvolvimento defendidas pelos representantes ali de EFAs do Brasil e do representante europeu. No entanto, a reação brasileira revela também contradições, já que, desde 1998, as escolas de Alternância brasileiras (através de suas organizações regionais) executavam projetos coordenados pelo palestrante estrangeiro e financiados pela Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), ONG belga, com sede em Bruxelas, cuja finalidade da atuação era a expansão e o fortalecimento dos CEFFAs em nível mundial, conforme Begnami (2003).

A PA emergiu na realidade brasileira:

[...] na confluência com outras insurgências de pensamentos mais de esquerda; de um lado, Paulo Freire, com o movimento da Educação Popular, da alfabetização de adultos, e, de outro lado, a Teologia da Libertação, com outra abordagem do pobre, não mais visto como objeto da caridade, promovida pela filantropia, mas como sujeito da história (Begnami, 2019a, p. 57).

A aproximação com a Pedagogia Libertadora, de Freire, e com a Teologia da Libertação proporcionou “[...] outra maneira de ser, fazer e pensar a EFA no Brasil”, consistindo numa primeira aproximação com a educação popular. No que tange às influências freirianas, é possível identificar ainda hoje, no trabalho das EFAs, a adoção dos termos “tema gerador”, “Caderno da Realidade”, “Atividade de Retorno à Comunidade” (Begnami, 2019a, p. 58), inspirados no autor, em especial, na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2011).

O contato com os ideais de Paulo Freire ocorreu a partir dos anos de 1970 através de atividades de formação dos educadores no Centro de Formação de Monitores do MEPES, no estado do Espírito Santo. Os textos eram traduzidos, mimeografados e disponibilizados para estudo (Begnami, 2019a).

Essas atividades ocorriam no contexto de um regime autoritário de país (Ditadura Militar), quando movimentos populares e iniciativas de educação popular eram fortemente reprimidos. Nesse contexto, o projeto do MEPES começou a ganhar corpo como proposta de resistência e enfrentamento às “[...] vicissitudes inerentes do momento histórico de sua implantação”. A motivação para tal vinha, principalmente, da animação e orientação do Padre Humberto Pietrogrande, que se pautava pelas transformações emergentes da Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II e Encíclicas Papais (Caliari, 2013, p. 194).

O surgimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil, a partir de 1998, por um lado, trouxe repercussão da prática de Alternância das EFAs e, por outro, ecoou críticas ao seu projeto educativo. Outras instituições e movimentos do campo passaram a implementar a PA e, assim, debatendo e ressignificando seu sistema. Até então, as EFAs (e os CEFFAs em geral) tinham uma atuação mais focada no aspecto local, regional e comunitário, mesmo já estando organizadas em nível regional, nacional e internacional (Telau, 2015).

A Pedagogia da Alternância das EFAs inspira a Educação do Campo e aproxima as duas categorias para o diálogo, relações em que surgem aproximações e diferenças.

A implementação da Pedagogia da Alternância das EFAs no Brasil é vista por muitos como uma prática intrínseca à Educação do Campo. No entanto, há singularidades. Como se viu anteriormente na construção histórica, primeiro surgiu o Movimento das EFAs no Brasil e depois de cerca de 30 anos o Movimento da EdoC. Na história de luta dos camponeses brasileiros, esses dois movimentos se encontram, interagem, somam bandeiras de luta na promoção e reivindicação por uma educação *do* e *no* campo que atenda às necessidades dos sujeitos do campo.

A PA e o que a mesma proporciona aos sujeitos do campo e seus movimentos sociais são vistos como uma rica estratégia para propiciar o acesso e a permanência dos estudantes do campo na escola em seus diversos níveis de ensino. Ela é vista como possibilidade de promover a permanência juvenil no sistema de produção camponês, em busca de condições juvenis satisfatórias através do fortalecimento da agricultura familiar camponesa, e de autonomia material e sucessão geracional no campo. Nesse sentido, conforme ponderaram Begnami e Justino (2023), a PA, no contexto das EFAs e da Educação do Campo, é a materialização de um projeto educativo camponês.

Assim, a interface PA-EdoC converge na formação de agricultores familiares camponeses por meio de uma nova opção metodológica que alterna espaço-tempos escolares, podendo expandir esse formato para o nível superior e pós-graduação, formação continuada dos educadores do campo de uma forma geral, como já vem acontecendo, especialmente no caso das LEdoCs. Entende-se que a PA potencializa “[...] a relação da vida na escola e da escola na vida. A realidade se torna ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem, numa relação dialética e de práxis crítica entre ação-reflexão-ação” (Begnami; Justino, 2023, p. 39), vinculando a escola ao território camponês e suas contradições.

As EFAs participaram do Movimento da EdoC desde o início, fizeram-se representadas (ora pela Rede CEFFAs, ora pela sua organização própria, a UNEFAB) em todos os eventos e manifestações de luta. Segundo Telau (2015, p. 43), esta inserção lhe

proporcionou uma revisão de uma pedagogia que até então não era questionada, “[...] que esteve cristalizada e que agora pode ser ressignificada nos CEFFAs e utilizada nas universidades, em escolas públicas ligadas ao Movimento da Educação do Campo e em outros espaços de formação”.

Essas inter-relações resultaram em tensões à proposta político-pedagógica das EFAs:

Se os CEFFAs tinham uma opção para o trabalho e a organização familiar, a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo sua área de ação deveria estar mais no nível comunitário para possibilitar os processos mais coletivos de organização e trabalho. Outro tensionamento foi o de avançar para além da organização do trabalho produtivo para a dimensão do sujeito em relação à produção e às relações sociais e políticas da sociedade. Os conteúdos precisariam ter outra dimensão, com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho no campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem nesse e em outros contextos: suas causas e consequências. Outro tensionamento foi a relação com o Estado. O Movimento da Educação do Campo nos trouxe o dilema da filantropia como medida paliativa do Estado, e a necessidade e a possibilidade de avançar no campo da educação pública (para todos e financiada pelo Estado) de qualidade e de direito dos camponeses, discutindo a dimensão pública da escola para além das habituais formas de conceber a natureza comunitária dos CEFFAs (Telau, 2015, p. 43-44).

Continuou o autor:

A história do Movimento da Pedagogia da Alternância nos mostrou que suas aproximações com a corrente humanista colocou em xeque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana. Esses entraves têm maior visibilidade e se constituem uma contradição dos CEFFAs [...] a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo nas últimas décadas (Telau, 2015, p. 44).

Até então, as EFAs eram escolas em que a ação educativa tinha como foco as famílias agricultoras. A partir das relações com a EdoC, passou-se a interagir e fortalecer o diálogo com sujeitos de movimentos sociais do campo, bem como mulheres, quilombolas, indígenas, etc., ampliando seu escopo de parceiros. O convívio com a EdoC politiza e ressignifica o movimento educativo das EFAs e dos CEFFAs como um todo.

Os sujeitos da Educação do Campo, movimentos sociais e estudiosos do tema têm levantado questões sobre o “fazer e pensar da PA” no momento em que as EFAs ultrapassaram mais de meio século de vida no Brasil. Por um lado, tensionamentos surgem numa conjuntura de “crise de estagnação dos CEFFAs” e, por outro, uma “grande profusão de uso da Alternância”, principalmente em contextos que se definem como Educação do Campo (Begnami, 2019a, p. 49). A principal crítica levantada concerne ao referencial teórico adotado

pelas EFAs ou mesmo trazido em sua bagagem histórica, que, como se viu anteriormente, edificou-se a partir da filosofia personalista, dos preceitos da Pedagogia Ativa e da Escola Nova.

3.3.3 Perspectivas teóricas para o trabalho educativo das EFAs brasileiras: por uma pedagogia da práxis transformadora

Entende-se, nesta pesquisa, que é preciso um movimento de mudança definitivo dos fundamentos da prática das EFAs (e CEFFAs em geral), assumindo bases teóricas críticas que retratam sua prática, orientem-na e de fato contribuam para a emancipação e transformação da prática social dos sujeitos do campo. É preciso ainda que haja uma fusão sem sobreposição entre a prática das EFAs através da PA com os fundamentos brotados no contexto da EdoC e da agroecologia, na perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar camponesa e das outras formas de trabalho não agrícolas do campo.

Begnami (2019b) convidou os CEFFAs para aproximar a PA de autores como Marx, Gramsci, Freire, Pistrak, dentre outros pensadores da Pedagogia Socialista, Pedagogia do Movimento, Escola do Trabalho, Educação Popular, ou seja, fazer uma inflexão da base originária (Filosofia Personalista) para a Filosofia da Práxis Transformadora, o que, em alguma medida, já está em andamento.

Corroborar-se a inflexão proposta por Begnami (2019b), curvando a vara para uma direção contrária aos fundamentos originários da PA. Para demarcar esta perspectiva, cabe trazer aqui alguns pressupostos do conceito da Filosofia da Práxis.

A práxis trata-se de uma categoria essencial do pensamento marxista. Para Marx e Engels (2007, p. 535), uma atitude filosófica diante do mundo não é suficiente para sua compreensão, pois é preciso modificá-lo, revolucioná-lo. Segundo os autores, “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Demanda-se uma relação de unidade entre prática e teoria, entre o fazer e o pensar, relação que “[...] gera a tensão dialética entre dois polos ou pontos que se unem e se relacionam entre si. Que se dinamizam na contradição” (Sánchez Gamboa, 2010, p. 4). Assim, esse processo dinâmico resulta na unicidade dos contrários na mesma ação, “[...] como duas faces de uma mesma realidade: a prática social dos homens” (Molina; Pereira, 2021, p. 31).

Para Sánchez Gamboa (2010), o trabalho é a ação humana mais qualificada para a integração desse processo, é a base da unidade entre teoria e prática. Essencialmente, este horizonte é orientado por Marx (1980), que compreendeu o trabalho como responsável por

esta unicidade integradora (homem-natureza). Quando o homem modifica a natureza, também modifica a si próprio, a partir da ação social coletiva.

A partir desta concepção de práxis, é preciso uma filosofia vinculada a essa perspectiva. Para pensar uma realidade transformada, a filosofia não deve apenas justificar ou conservar o *status* atual e aparente da realidade, mas sim transformá-la (Vásquez, 2011 *apud* Molina; Pereira, 2021). Nesse horizonte, destaca-se a concepção de uma filosofia que inove e critique a atividade existente (Gramsci, 1966), coerente a uma perspectiva revolucionária que visa à prática transformadora.

Portanto, ao considerar a filosofia da práxis como categoria fundamental epistemológica para a transformação do espaço escolar, da EFA, da escola do campo, concorda-se com Noronha (2010, p. 12), que pondera sobre a necessidade de uma relação estreita entre sujeito e objeto no processo de elaboração do conhecimento, entendendo que “[...] há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este”. Essa compreensão demanda um sujeito não passivo, um sujeito social, cuja ação intenciona uma transformação intencional. Uma relação dialética entre sujeito e objeto pressupõe-se num movimento em que a teoria também transforme a realidade da mesma forma que esta se modifica com a teoria.

Para a transformação do modelo escolar vigente, exige-se um olhar para os seus sujeitos como classe trabalhadora, o que leva também à necessidade da transformação das concepções formativas dos educadores, de forma que sejam capazes “[...] de compreender a totalidade dos fenômenos da realidade e lutar pela transformação dela” (Molina; Pereira, 2021, p. 30).

A ausência de fundamentação do professor acerca da sua prática social o impede

[...] de estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética entre os conhecimentos do senso comum presentes nas práticas mais amplas dos alunos e os conhecimentos científicos, para poder transformá-los em conhecimentos socialmente significativos; [...] considerar de modo permanente a formação de professores como problema de conhecimento referido à tessitura das relações sociais que se desenvolvem no plano estrutural, conjuntural e nas práticas cotidianas do trabalho historicamente constituído (Noronha, 2010, p. 6).

No entanto, é preciso a existência de um processo de formação dos professores (inicial e continuado) que se aproxime da politécnica e não da polivalência defendida pelos preceitos liberais (Noronha, 2010), na perspectiva da prática social e histórica, de uma escola unitária conforme referencial gramsciano, cujo trabalho é um princípio mediador e educativo.

A escola unitária de Gramsci¹³³ é um ponto de partida para a reflexão nas EFAs, que pretendem estar numa posição transformadora acerca de seu processo formativo na perspectiva da filosofia da práxis. Problematização nesse sentido é possível se inspirar em Queiroz (2004, p. 138), que compreendeu as EFAs como “escolas unitárias vivas em construção”.

Gramsci (2004) apresentou uma proposta que se encontrava na contramão da divisão histórica da escola em “clássica e profissional”, em que a escola clássica se destinava a formar as classes hegemônicas e intelectuais, enquanto a escola profissional se direcionava às classes instrumentais. Portanto, admitiu a necessidade de se pensar numa escola para o proletariado, uma escola desinteressada, humanista e de livre iniciativa. Advertiu o autor que “A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais [...]” (Gramsci, 2004, p. 75).

É preciso construir, no interior da escola, uma pedagogia da práxis que considere o professor e o estudante como sujeitos históricos, que em sua atuação podem ser modificados pelas circunstâncias e ao mesmo tempo modificá-las. Dessa forma, é possível uma práxis pedagógica transformadora na perspectiva da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, buscando “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011, p. 52).

Compreende-se que a prática pedagógica das EFAs através da Alternância constitui terra fértil para um diálogo profícuo com a perspectiva teórica apresentada. Seu cotidiano mobiliza mediações didáticas que unem as duas faces da práxis: ação do conhecimento (reflexão teórica) e ação da transformação (ação prática) durante todo o Ciclo da Alternância¹³⁴, que se encerra em propostas concretas de transformação da realidade social.

A partir desses elementos, é possível (re)pensar a Pedagogia da Alternância como uma tecnologia social transformadora do território de vida dos sujeitos do campo, onde começa e termina a prática pedagógica das EFAs. Sem estes fundamentos, esta pedagogia pode tornar-se um conjunto de meras atividades práticas, mecânicas e tecnicistas, com ações imediatas e individualistas, sem uma problematização profunda dos diversos saberes construídos na sua prática social coletiva e comunitária.

¹³³ Para aprofundamento acerca da escola unitária de Gramsci, consultar Gramsci (2001).

¹³⁴ O Ciclo da Alternância é o processo completo de implementação das mediações didáticas durante as sessões quinzenais ou semanais. O ciclo se inicia com a pesquisa da realidade (Plano de Estudos) na Estadia Socioprofissional e se encerra ao fim da discussão do tema do Plano de Estudos em questão na Estadia Escolar. Este processo normalmente tem como última mediação a preparação de um plano de ação (Atividade de Retorno) a ser executado na realidade do estudante com base nos problemas levantados. A atividade pode ser desenvolvida pelo próprio estudante ou de forma coletiva com outros colegas e/ou equipe de professores da EFA.

É dessa forma que se entende ser possível potencializar o trabalho transformador dos povos do campo através da Alternância, que vem sendo feito há 55 anos no Brasil, 40 anos em Minas Gerais e mais de 30 anos no Médio Jequitinhonha, evidenciando a formação de jovens e adultos camponeses em prol de um projeto de campo e sociedade emancipatório e transformador. É momento de analisar o que já foi alcançado, defender as conquistas e olhar para novas possibilidades de avanço na promoção da escola dos agricultores familiares camponeses.

A aproximação das EFAs com o movimento da EdoC pode levar a uma travessia dos fundamentos teóricos de uma base personalista para uma filosofia da práxis na perspectiva de uma pedagogia da práxis transformadora.

O trabalho empreendido nesta tese tem como foco o estudo sobre as EFAs da região do Médio Jequitinhonha. O próximo capítulo buscará apresentar dados e reflexões da realidade pesquisada com base nas trajetórias de vida dos egressos, jovens do campo que vivenciaram o processo da Alternância nessa região peculiar do estado de Minas Gerais, o Jequitinhonha, um território pintado pelas marcas da exploração e abandono político e, por outro lado, pela (Re)Existência de seus povos. Nesse horizonte, o Capítulo 4 evidenciará dados da vida de jovens do campo, egressos das EFAs, a partir da formação no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio das EFAs do Médio Jequitinhonha.

4 A VIDA DE JOVENS EGRESSOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MÉDIO JEQUITINHONHA-MG: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Construtores do futuro

Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida com a gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente.
 Eu quero uma escola do campo
 Que não enxerga apenas equações
 Que tenha como chave mestra
 O trabalho e os mutirões.
 Eu quero uma escola do campo
 Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde esteja o símbolo da nossa semente
 Que seja como a nossa casa
 Que não seja como a casa alheia.

Autor: Gilvan Santos

A música “Construtores do Futuro”, do compositor Gilvan Santos, é sempre entoada nos encontros coletivos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) como forma de animar os presentes e refletir sobre a luta da Educação do Campo (EdoC). A letra reflete um pouco do contexto do objeto de pesquisa desta tese, escolas onde se constroem saberes desde seu lugar de vida e além das quatro paredes da sala de aula, das cercas e dos muros da escola. Como na canção, as EFAs trazem, em sua formação, marcas do trabalho como princípio educativo, da vivência comunitária e dos mutirões solidários.

Então, a elaboração desta tese parte do pressuposto de que o processo da pesquisa consiste numa viagem feita em espaços territoriais já visitados anteriormente por outras pessoas, conforme Duarte (2002). Assim, a viagem que se materializa neste capítulo teve início em março de 2020 com a inserção do pesquisador no Curso de Doutorado em Educação no PPGE/UFG, impulsionado por percursos e histórias de vida vivenciadas anteriormente no âmbito pessoal, profissional, militante e acadêmico, conforme justificados na introdução do trabalho.

As estradas percorridas e revisitadas em busca de dados tiveram como *locus* um território constituído historicamente por mais de três séculos de invasão, ocupação e

exploração de suas riquezas naturais e de sua gente, como mostrou o Capítulo 1, o Vale do Jequitinhonha (VJ) e mais, especificamente, a região Médio Jequitinhonha. O modo de olhar para esta realidade e seus sujeitos (jovens egressos) foi inspirado no próprio objeto da pesquisa, as Escolas Famílias Agrícolas. Essas escolas são pontos de parada nesta viagem para uma análise sobre educação e juventudes do campo. Após reflexões, análises e (re)elaborações, definiu-se por investigar e analisar as contribuições das EFAs do Médio Jequitinhonha para a promoção da vida de jovens egressos, evidenciando limites e possibilidades desta prática educativa através da PA, na perspectiva do fortalecimento do projeto da EdoC.

Sendo assim, este capítulo apresenta dados de campo apreendidos a partir da escuta de sujeitos destas escolas através de questionários, entrevistas, documentos e observações durante o processo. No primeiro momento, contextualizam-se as escolas do Vale do Jequitinhonha, com o foco na região do Médio, onde se formaram os jovens pesquisados, apresentando fatos históricos importantes de sua trajetória desde o trabalho de base para sua implantação.

Em seguida, nos itens 4.2, 4.3 e 4.4, serão apresentados os relatos dos protagonistas deste estudo, os egressos das EFAs do Médio Jequitinhonha, formados entre 2011 e 2013. Para tanto, as análises terão como centralidade as informações colhidas com os 84 questionários aplicados e/ou nas 15 entrevistas realizadas com eles. Os dados tratam das trajetórias de vida dos egressos em três momentos: antes de se ingressarem nas EFAs, durante o processo educativo em Alternância e após a formação como egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

4.1 Raízes históricas da Pedagogia da Alternância no Médio Jequitinhonha: (re)existências

Desde a disposição inicial da comunidade interessada em criar uma EFA até o pleno funcionamento da escola, a dinâmica de trabalho exige participação e envolvimento coletivo das famílias e instituições parceiras (órgãos públicos, organizações e movimentos sociais, entre outros). Logo, categorias como trabalho coletivo, vivência comunitária, associativismo e parcerias são fundamentais para a construção da base desse tipo de escola. Considerando que se vive numa sociedade capitalista que impõe processos individualistas, desiguais e concorrentes, o desafio de se desenvolver um projeto de educação camponesa nesses moldes é ainda maior. Temas estes visitados por esta tese no Capítulo 3, quando trata do princípio da

Pedagogia da Alternância (PA) e suas relações com a EdoC.

Entende-se que o território do Vale do Jequitinhonha (VJ) como um todo é um terreno fértil para este tipo de projeto, pois há muitos espaços potenciais para se desenvolver a “cultura do trabalho coletivo”, como afirmou Gonçalves (2012), através de diversas redes construídas a partir de esforços conjuntos de ONGs, organizações e movimentos sociais do campo e da cidade. Acrescenta-se a isso a vivência em muitas comunidades rurais que guardam a tradição de vivência e trabalho tal como nas CEBs, de onde vêm muitos estudantes e famílias dessas escolas, o que favorece a implantação e permanências das EFAs na região, instituições que têm na participação dos sujeitos a característica principal de seu trabalho político-pedagógico.

As EFAs não nascem por decreto público, uma vez que há orientações para o processo de implantação, mas não receitas prontas¹³⁵. Dependem da força e capacidade de organização dos participantes e de seu poder de mobilização/participação permanente, sobretudo, frente aos desafios que emergem da manutenção de uma escola do campo como ferramenta de transformação social diante dos interesses da sociedade capitalista.

O Vale, em sua totalidade, conta com o funcionamento de sete EFAs¹³⁶ com presença nas três sub-regiões (Baixo, Médio e Alto). Três delas ofertam apenas o Ensino Médio Técnico (EMT): EFAs Araçuaí, Bontempo e Veredinha; três ofertam o Ensino Fundamental – II (EF-II) e EMT: EFAs Jacaré, Vida Comunitária e Virgem da Lapa¹³⁷; e uma EFA apenas o EF-II: EFA Renascer.

Dados coletados em 2020 com as escolas pesquisadas apontam que essas escolas já formaram, até o ano de 2019, um total de 2.744 estudantes no VJ, nos dois níveis de ensino (EF-II e EMT).

Quadro 7 – Número de egressos das EFAs do VJ até 2019 no EF-II e EMT

EFA	Ano de implantação	Formados até 2019 EF-II		Formados até 2019 EMT	
		M	F	M	F
Virgem da Lapa	1990	400	194	-	-
Jacaré	1994	309	198	124	56
Bontempo	2001	-	-	350	300
Vida Comunitária	2002	119	58	66	72

¹³⁵ Para orientações sobre como criar uma EFA, ver a cartilha “Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver” (Ribeiro *et al.*, 2002).

¹³⁶ Além das cinco escolas pesquisadas, objeto desta tese, o VJ abriga também a EFA de Veredinha (EFAV), localizada na Comunidade Gameleiras, em Veredinha (Alto Jequitinhonha), e a EFA Renascer, sediada no Assentamento Campo Novo, município de Jequitinhonha (Baixo Jequitinhonha).

¹³⁷ A inauguração do curso de EMT na EFA de Virgem da Lapa é recente, pois foi iniciado em fevereiro/2024.

Araçuaí	2009	-	-	157	112
Veredinha	2012	-	-	118	84
Renascença	2016	18	09	-	-
-----	Sub-total	846	459	815	624
-----	Total	1.305		1.439	

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo, 2020.

Com base no quadro acima, há uma predominância do gênero masculino (60,53%) entre os estudantes formados, enquanto 39,47% são mulheres. Esse dado ficou mais acentuado no EF-II com 64,83% de homens e 35,17% de mulheres; enquanto, no EMT, 56,64% dos egressos são homens e 43,36%, mulheres. Entende-se que o percentual feminino demonstrado, mesmo que em menor quantidade, é uma conquista das mulheres do campo com acesso à formação e/ou orientação profissional na área técnica em agropecuária, processo que auxilia na superação da cultura machista que perdurou e perdura nos espaços rurais.

Nesse levantamento, verificou-se também um conjunto de colaboradores (organizações, movimentos sociais, entre outros) no trabalho das EFAs, tais como: associações de comunidades rurais e urbanas, associações de assentados da Reforma Agrária, associações de atendimento infantojuvenil, Cáritas Diocesanas, Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras no Vale do Jequitinhonha – ITAVALÉ, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) da região, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), conselhos municipais (assistência social, meio ambiente e desenvolvimento rural), órgãos públicos como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (IDENE), Instituto Mineiro de Agropecuária (IMA), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), prefeituras municipais e seus órgãos (secretarias municipais de educação, transporte e agricultura) e Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), IFNMG Campus Araçuaí e Almenara, UFMG – Campus Montes Claros, UFVJM – Campus Diamantina, Grupo de Pastores de São José do Rio Preto (SP), AMEFA e EFAs vizinhas.

Acrescenta-se a este rol de parceiros informados pelas EFAs a presença do MST, com atuação especificamente nas EFAs Bontempo e Renascença. Na Bontempo, o MST teve participação ativa no processo de resistência contra ações de despejo judicial, a ser tratado no próximo item deste capítulo. Conforme informações levantadas junto à assessoria regional da AMEFA durante o estudo, estas duas escolas têm recebido estudantes do MST oriundos dos

assentamentos Franco Duarte (Jequitinhonha-MG) e Terra Prometida (Felisburgo-MG), ambos no Baixo Jequitinhonha.

Mesmo contando com tais parceiros e representações do espaço camponês, as EFAs precisam de financiamento público para sua sobrevivência. Isso porque essas escolas prestam um serviço ao Estado, ofertando Educação do Campo em Alternância e atendendo às necessidades dos povos do campo. Muitas delas contaram com recursos públicos para erguer suas primeiras instalações, ampliação e aquisição de mobílias, como será percebido durante levantamento de fatos históricos das escolas do Médio Jequitinhonha no item 4.1.

Em nível estadual, verificou-se que a totalidade das EFAs de Minas Gerais contava, em 2020, com 2.164 estudantes matriculados, com base em levantamento no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.

Tabela 7 – Número de estudantes das EFAs de Minas Gerais em 2020¹³⁸

Região/território	EFA	Nº de estudantes	Perc. %
Baixo Jequitinhonha	Renascer	45	2,08%
Médio Jequitinhonha	Virgem da Lapa	85	22,13%
	Jacaré	84	
	Bontempo	126	
	Vida Comunitária	89	
	Araçuaí	95	
Alto Jequitinhonha	Veredinha	109	5,03%
Vale do Mucuri	Setúbal	115	11,8%
	EFÁCIL	77	
	Serra dos Aimorés	63	
Zona da Mata	Puris	63	14,2%
	Paulo Freire	45	
	Serra do Brigadeiro	76	
	Camões	75	
	Jequeri	48	
Caparaó	Margarida Alves I (EF-II)	60	6,14%
	Margarida Alves II (EMT)	73	
Alto Rio Pardo	Nova Esperança	96	4,43%
Norte de Minas	Tabocal	194	8,96%
Sul de Minas	Cruzília	83	3,83%
Noroeste	Natalândia	463	21,4%

¹³⁸ Para cômputo das matrículas de estudantes das EFAs de Minas Gerais, em 2020, foi feito um levantamento do número de estudantes dessas escolas, considerando o percurso da Educação Básica ofertada (EF-II e EMT). Utilizaram-se como fonte os extratos dos convênios entre SEE-MG e associações mantenedoras publicados no Diário Oficial do Estado, entre março e dezembro daquele ano. Os convênios mencionados têm como finalidade a distribuição de recursos que compõem o FUNDEB, conforme a Lei nº 12.695/2012. Verificou-se que os extratos dos convênios publicados no Diário Oficial de Minas Gerais dos anos posteriores a 2020 passaram a informar apenas o valor do repasse à AEFA, suprimindo o número de matrículas.

-----	TOTAL	2.164	100%

Fonte: Elaboração própria do autor (2023), com base no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais (2020).¹³⁹

Na região do Vale do Jequitinhonha, concentrou-se o percentual de 29,24% das matrículas efetivadas, o que evidencia um atendimento importante dentro do contingente estadual da Alternância, considerando as três sub-regiões (Baixo, Médio e Alto).

A seguir, busca-se evidenciar um breve percurso de vida de cada escola participante deste estudo, situada no território Médio Jequitinhonha. Não se trata de um estudo histórico detalhado, mas de desafios e contradições presentes desde o trabalho de base¹⁴⁰ para a implantação dessas escolas. Essas informações contribuem para a análise das trajetórias dos egressos, sobretudo para a compreensão de cada EFA e, consequentemente, do perfil formativo do jovem expresso em sua formação.

A implantação de EFAs no chão onde se constrói esta pesquisa, o Médio Jequitinhonha, emergiu de iniciativas e sujeitos sociais diferentes no contexto das lutas dos povos do campo, em especial, com participação ativa de lideranças do movimento sindical dos trabalhadores rurais da região.

As escolas de Alternância dessa região nasceram nas décadas de 1990 e anos 2000. No primeiro período, surgiram as EFAs de Virgem da Lapa e Jacaré. E, no segundo decênio, as EFAs Bontempo, Vida Comunitária e Araçuaí.

1) A Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa foi a primeira experiência de Alternância implantada na região, sendo, atualmente, a EFA em atividade mais antiga do estado de Minas Gerais, criada em 12 de março de 1990. Está localizada na Comunidade Cardoso¹⁴¹, distante nove quilômetros da cidade de Virgem da Lapa, às margens do Rio Araçuaí, numa propriedade de 45 hectares.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

¹⁴⁰ Entende-se por “Trabalho de Base”, neste estudo, o processo de mobilização, discussão e implantação da EFA, as atividades prévias ao início da escola, visto “[...] que não existe receita pronta para criar uma EFA. Cada lugar faz uma caminhada específica” (Ribeiro *et al.*, 2002, p. 32). Normalmente, essa fase inclui a criação de uma comissão que coordena a realização de reuniões, assembleias, estudos, diagnósticos da realidade, busca de parcerias, entre outros.

¹⁴¹ A Comunidade Cardoso foi certificada pela Fundação Palmares como território remanescente de quilombo, em 2 de outubro de 2017, passando a ser denominada de Quilombo Cardoso. Fontes: <https://www.ipatrimonio.org/virgem-da-lapa-quilombo-cardoso> e <https://www.palmares.gov.br/sites/mapa/>. Acesso em ambos os sites em: 11 set. 2023.

Figura 15 – Vista parcial da EFA de Virgem da Lapa em 2013



Fonte: Arquivos da EFA de Virgem da Lapa (2013).

Essa EFA cumpriu um papel social importante na expansão da Pedagogia da Alternância na região, conforme afirma o entrevistado abaixo:

[...] foi uma das instituições mais transformadoras que aconteceu no Vale, desde o município de Virgem da Lapa. A questão do resgate, da formação, dessa questão humana, de oportunidade também para o jovem, não só do campo, mas também do meio urbano. [...] Então, eu vejo esse lado positivo dessa transformação, dessa condição que essa escola favorece tanto para o profissional, quanto para o aluno e as famílias. Entendeu? Acho que essa questão pedagógica, do ensinar, a Educação do Campo, ela tem essa relevância de transformação. Então, para mim, ela foi uma das instituições que mais ajudou, não só o município, mas o Vale. [...] Então, assim, desde quando a escola surgiu, essa questão tanto para conhecimento, tanto a questão do campo, a valorização do campo, da valorização da agroecologia (Coordenador EFA 3, egresso de EFA, 2022).

A implantação dessa primeira EFA no Vale foi fruto de um esforço coletivo das comunidades rurais do município e representantes de instituições sociais, em especial, a Associação de Promoção Infantil, Social e Comunitária (APRISCO), Associação da Criança e Assistência Rural (ACRIAR), Fundo Cristão para Crianças (FCC)¹⁴², CODEVALE e prefeitura local (MOPEFAV, 1988), conforme mostra a fotografia abaixo.

¹⁴² O FCC é denominada atualmente de ChildFund Brasil. Fonte: <https://www.childfundbrasil.org.br/>. Acesso em: 11 set. 2023.

Figura 16 – Placa de inauguração exposta na chegada da EFA



Fonte: JARDIM, Vamilton Alves (2023).

O diagnóstico inicial do município e região identificou como principal problema a ausência de uma “[...] Escola voltada para a realidade do pequeno produtor e do trabalhador rural” (Franca *et al.*, 2004, p. 19). Após conhecimento de experiências de Alternância no estado do Espírito Santo, definiu-se então pela implantação de uma EFA em Virgem da Lapa, ainda com a intenção de posteriormente ampliar o modelo para todo o Jequitinhonha. Por isso, foi criado o Movimento Pró-Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha (MOPEFAV), associação gestora da EFA, fundada em 3 agosto de 1988, na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município.

A implantação da escola contou com doação do Fundo Cristão para Crianças (FCC) para a aquisição do terreno onde foram construídas as primeiras instalações da escola, contando com o trabalho voluntário de famílias agricultoras através de mutirões (Franca *et al.*, 2004). A escola iniciou suas atividades pedagógicas em 12 de março de 1990, com 65 estudantes, com a finalidade principal de atender filhos de agricultores no EF-II, considerando a inexistência de escolas no campo.

A faixa etária dos primeiros estudantes variava entre 14 e 33 anos, sendo a maioria extrabalhador (migrante temporário) do corte de cana de açúcar, de colheitas de amendoim e do café e vendedores de produtos na praia. Então, para atender a essa demanda típica de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a EFA ofertou um curso de EF-II, em regime de suplência, com duração de três anos. Com o passar do tempo, nos anos 2000, ocorreu uma diminuição da idade dos estudantes, levando a escola a alterar a oferta do curso para a forma regular de EF-II em quatro anos (Coordenador EFA 3, egresso de EFA, 2022).

No campo das parcerias, o FCC teve grande relevância para o desenvolvimento da escola nas duas primeiras décadas de funcionamento (anos 1990 e 2000). Entre outras

iniciativas, promoveu convênios entre a EFA e oito associações comunitárias¹⁴³ para atendimento de adolescentes e jovens do campo oriundos de municípios do Médio e Alto Jequitinhonha. A parceria incidia num trabalho colaborativo para seleção de estudantes, no apoio para realização de atividades pedagógicas e no pagamento de cotizações firmadas com mediação do Fundo Cristão.

A partir da segunda metade dos anos 2000, houve uma diminuição deste financiamento e, posteriormente, o encerramento das parcerias. Tal fato resultou numa etapa de luta da EFA pela sobrevivência (especialmente na última década 2010-2020). Sem recursos suficientes para custear seu funcionamento, e ainda com uma drástica diminuição do número de estudantes e sua faixa etária, a escola correu riscos de fechamento.

Agora, em 2016, ela quase fecha, né. Estava numa situação caótica mesmo, mas, assim, não deixou de trabalhar essa questão da Pedagogia da Alternância, instrumentos pedagógicos, mesmo com dificuldade financeira, com equipe pequena, reduzida. Entendeu? [...] O aluno hoje ele chega no sexto ano muito novo, ele não quer deixar a família para vir para a escola. E quando vem, é quantidade menor, sofre muito, né. Tem essa questão, por exemplo, do aluno vir para EFA e talvez desistir nas primeiras semanas. E acho que a escola cometeu esse erro, que é um erro que ela vem pagando por isso, entendeu? Que é esse erro de [não] implantação do Ensino Médio. Mas nós estamos tentando. Toda a documentação de projeto nós temos. Agora só falta mesmo a reforma para a superintendência dar o aval. É a esperança nossa de sobrevivência, né (Coordenador EFA 3, egresso de EFA, 2022).

Com base na fala do depoente, a implantação do Ensino Médio Técnico foi uma esperança para ampliar o atendimento aos jovens do campo da região e, como consequência, aumentar a arrecadação para a manutenção da escola. Esta perspectiva se justifica porque o financiamento atual das EFAs em Minas Gerais se dá com base na quantidade do número de matrícula de estudantes e, também, pelo valor *per capita* ser maior quando do Ensino Médio, conforme programa de apoio financeiro às EFAs mineiras, instituído pela Lei estadual nº 14.614/2003.

Em 6 de janeiro de 2024, a EFA de Virgem da Lapa foi autorizada a ofertar o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, através da Portaria SEE nº 28/2024¹⁴⁴. Em fevereiro deste ano, deu-se início ao curso com oito estudantes. Este é um fato importante na história dessa escola, depois de 34 anos de funcionamento.

2) A **Escola Família Agrícola de Jacaré** está localizada no Distrito de Jacaré, há 40 quilômetros da cidade de Itinga-MG.

¹⁴³ As associações atendiam público infantojuvenil e eram financiadas pelo FCC.

¹⁴⁴ Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2024.

Figura 17 – Vista parcial da EFA de Jacaré em 2012



Fonte: Gonçalves (2012, p. 24).

A implantação da EFA ocorreu em abril de 1994 cuja motivação inicial era suprir a ausência de escola de nível fundamental aos moradores desta comunidade para que não precisassem deslocar-se para a cidade e, assim, contribuir para o desenvolvimento rural do município (Franca *et al.*, 2004).

Destaca-se a participação de lideranças da prefeitura municipal, EMATER e STR, aliada aos esforços dos moradores da comunidade que “[...] trabalharam, voluntariamente, na construção dos prédios e buscaram parcerias com a prefeitura e outros órgãos para custear as atividades da escola” (Gonçalves, 2012, p. 31). A EFA iniciou com a oferta do EF-II, sendo que as primeiras atividades ocorreram numa sala cedida e na igreja da comunidade. A construção da sede própria teve início em 1995 e contou com recursos do município e subvenção da Deputada Estadual Maria José Haueisen (Franca *et al.*, 2004).

Em 2007, a escola ampliou sua oferta para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, possibilitando que os egressos do EF-II pudessem dar sequência aos estudos e ter acesso à formação profissional voltada para o campo (Gonçalves, 2012).

Nesta trajetória, tem-se buscado ofertar aos estudantes uma formação profissional pautada pelo compromisso comunitário, familiar e ambiental. Assim, são várias atividades já realizadas nestes aspectos: experimento agroecológico em parceria com a UFVJM; experimento de Sistemas Agroflorestais (SAFs) junto ao Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV); construção de banheiros para famílias do município em parceria com o Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (IDENE); construção de unidade de processamento; roça comunitária de mandioca para atendimento a comunidades vizinhas; trabalhos de recuperação da nascente que abastece a Comunidade de Jacaré; ações contra queimadas, monoculturas e degradação do solo; parceria com órgãos de preservação

ambiental municipal e estadual (AMEFA, 2011); plantio de hortaliças em sistema de mandala, desenvolvido com as famílias associadas (Gonçalves, 2012).

Uma das marcas na história da EFA de Jacaré é um atentado contra dois professores/gestores da escola ocorrido em abril de 2013, quando uma pessoa não identificada invadiu a escola e os feriu com arma de fogo. Esse caso consistiu em mais um fato de violência no campo contra os camponeses, trazendo insegurança e medo à comunidade escolar.

No início mudou, porque o pessoal estava com medo, aí foi até difícil para tornar abrir a escola. A gente lutou muito aí, aí Deus ajudou que conseguiu voltar de novo. Tinha umas pessoas que estavam com medo [...]. Aí estava difícil, os alunos não estava nem querendo vir para a escola, mas depois acostumou de novo (Presidente AEFA 4, 2023).

Esse acontecimento mobilizou a participação de movimentos e organizações sociais da região do Vale do Jequitinhonha (e do país) em busca de justiça e esclarecimento do crime, que até o momento não foi elucidado. Vários eventos e mobilizações foram realizados, como mostra a fotografia abaixo¹⁴⁵.

Figura 18 – Audiência Pública em defesa da EFA de Jacaré e contra violência no campo – 2014



Fonte: Página da EFA de Jacaré no Facebook (2023)¹⁴⁶.

O atentado colocou em risco a continuidade do trabalho educativo ofertado pela escola, incluindo o fato de que as vítimas eram dois educadores com larga experiência na PA que não puderam continuar atuando na EFA de Jacaré. Neste caso, “[...] um tiro era como se fosse querendo calar a voz daquela escola” (Egresso 10, 32 anos, 2022).

¹⁴⁵ Fonte: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2014/04/01_reuniao_conjunta_itinga.html. Acesso em: 19 set. 2023.

¹⁴⁶ Fonte: <https://www.facebook.com/EFAJACARE>. Acesso em: 12 set. 2023.

A partir do esforço das famílias camponesas, a EFA segue resistindo.

3) A **Escola Família Agrícola Bontempo** iniciou suas atividades escolares em 26 de abril de 2001. Nasceu de uma agenda de luta do movimento sindical nas regiões do Médio e Baixo Jequitinhonha. Desde a década de 1990, o Polo Regional da FETAEMG incluiu, em suas discussões, temas como educação, juventude, mulher e trabalho, sendo uma das primeiras regiões a debater acerca da participação do jovem rural no espaço sindical.

Nessa perspectiva, ocorreu uma série de eventos na região. Em 1995, o STR de Medina-MG realizou o I Encontro Municipal “Juventude e Cidadania”; no ano seguinte (1996), foi realizado o segundo encontro denominado “Juventude, Participação Social e Política”. Posteriormente, ocorreram encontros regionais, em 1997 e 1998, priorizando o tema juventude, educação e trabalho. O debate sobre a experiência da EFA estava sempre presente nos eventos e aos poucos foi ganhando força no contexto regional como alternativa aos problemas enfrentados pela juventude camponesa (Franca *et al.*, 2004).

Então, foi desenvolvido um diagnóstico sobre a condição juvenil dos jovens do Vale do Jequitinhonha.

Eu sei que eles indicaram esse projeto para a gente trabalhar os jovem. [...] Aí, o projeto, a gente trabalhou ele três anos, porque tinha que fazer na regional, vir para os municípios, depois dos municípios, voltar para a regional. No final do projeto, saiu essa questão da educação. E nisso, a gente já tinha experiência, já escutava bem ali de Itinga, a escola lá de Jacaré. Aí, já veio muito essa questão da educação diferenciada (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022).

O diagnóstico apontou como problema principal a ausência de escola que atendesse aos anseios dos jovens do campo (EFA Bontempo, 2013). Mas a inclinação para trabalhar com a questão juvenil no campo enfrentou resistências entre os próprios agricultores, como expresso no depoimento a seguir:

Porque sempre eu defendia a questão da educação, da saúde, mas às vezes muitos falava assim: "Mas nós temos que lidar com a questão rural". Mas a educação é rural também, né, mas, assim, é voltada à agricultura. Então, na visão de muitos, o agricultor tem que vincular só à roça. Então, outros aprendizados não estão no seu alcance, né. [...] Aí, ficou a questão dos jovem. [...] Mas, **sem educação, como é que o jovem vai desenvolver?** Aí, eu sei que eu falei que ficava difícil, mas a gente topou. E o jovem falou assim: "Não é verdade que a gente não quer estudar". [...] É porque o tipo de educação que está aí não oferece nada pra gente, não oferece nem vontade da gente estudar. E que tipo dessa educação que a gente tem? Por que sair do meio rural para estudar? Aí eu sei que surgiu a ideia, né, já tinha a escola de Jacaré, fomentando essa questão das Escolas Família (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022; grifo nosso).

Em 22 de outubro de 1999, ocorreu a assembleia de criação da Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha (AEFAMBAJE), que seria gestora da futura EFA Bontempo. Esse evento contou com a participação de diversas organizações sociais da região (AEFAMBAJE, 1999).

Em 26 de abril de 2001, a EFA Bontempo iniciou a oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com um público de 45 jovens oriundos de 23 municípios do Médio e Baixo Jequitinhonha. A Fazenda Santa Luzia (Itaobim-MG), onde se iniciou a EFA, foi cedida em regime de comodato por três anos pela Fundação Brasileira de Desenvolvimento (FBD), presidida à época pelo padre italiano Felice Bontempi. Também foi cedido pela FBD à AEFAMBAJE um terreno próximo da Fazenda Santa Luzia para a construção da sede própria, também em regime de comodato, mas, dessa vez, por tempo indeterminado. Os prédios foram construídos sob responsabilidade da AEFAMBAJE, com recursos captados a fundo perdido (EFA Bontempo, 2013), na Comunidade Córrego do Brejo, há 9 quilômetros da cidade de Itaobim-MG, com proximidade da Rodovia MG-367 e ao Rio Jequitinhonha.

Figura 19 – Vista parcial da sede da EFA Bontempo – 2022



Fonte: Página da EFA Bontempo no Facebook (2023)¹⁴⁷.

A primeira década de seu funcionamento foi marcado pela formação de várias turmas de jovens camponeses e pelo enfrentamento de um conflito com um dos seus parceiros, a FBD, que requereu na justiça a reintegração de posse do terreno onde foi construída a escola, sob o pressuposto de que a AEFAMBAJE não cumpria mais o objetivo do contrato: o funcionamento de uma EFA. Esse período, que gerou angústia, insegurança e tensão *sub judice*, perdurou de 2004 a 2012, com resistência da comunidade a duas tentativas de ordens judiciais de despejo nos anos de 2008 e 2012, respectivamente. Na Figura 20, abaixo, mostra-

¹⁴⁷ Fonte: <https://www.facebook.com/efabontempo>. Acesso em: 13 set. 2023.

se um momento de mobilização da comunidade em defesa da EFA perante a ameaça de despejo judicial, no ano de 2008.

Figura 20 – Ato de resistência dos estudantes, egressos, famílias e parceiros da EFA Bontempo frente à ação de despejo – julho/2008



Fonte: Franca-Begnami (2010, p. 86).

O processo jurídico foi encerrado em 2012 com a desapropriação do espaço pelo Estado de Minas Gerais, através do Decreto nº 249, de 17 de abril de 2012, para uso da EFA Bontempo (Minas Gerais, 2012). A conquista da permanência na terra e a continuidade da escola foram resultado da força dos movimentos sociais e sindicais da região, do coletivo das EFAs e da EdoC: “Então eu sei que esse período, aí a gente já estava mais fortalecido, o povo acreditando mais na proposta da Educação do Campo, das Escolas Família. Aí o povo já não abria mão. Aí foi o povão, não abriu mão. E aí foi todo mundo que veio para a luta” (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022).

Apesar dos desafios vividos, desse processo originaram-se saberes da luta social e coletiva (Begnami, 2010), fazendo-os experimentar matrizes político-pedagógicas de lutas pela terra, pela Educação do Campo, contra o fechamento de escola no campo e pelo direito à educação em Alternância pela juventude camponesa. Estas são categorias que devem (ou deveriam) estar presentes no processo formativo da EFA Bontempo e das demais.

Em 2012, nasceu o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁴⁸, em atendimento à demanda de diversas lideranças dos movimentos sociais e sindicais da região. Conforme Teixeira (2014), o referido curso surgiu da iniciativa dos próprios agricultores, que sonhavam também com o acesso deles mesmos à escolarização, direito historicamente negado.

¹⁴⁸ Sobre o curso, ver trabalho de Teixeira (2014).

Aliado a isso, tinha-se também como estratégia a ocupação do espaço pelas famílias frente às ameaças de despejo judicial: “A gente criou o EJA para a gente estar mais perto, porque nós ia estudar, mas nós estava no espaço também. E eu sei que a gente ficou sem chão, mas a gente teve que batalhar e buscar recursos, tanto financeiro como de pessoas, né. Veio parceiro, de tudo quanto é lugar” (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022).

O curso atendeu jovens e adultos, agricultores familiares camponeses, lideranças comunitárias e sindicais da região e ofertou apenas uma turma, sem continuidade.

4) A **Escola Família Agrícola Vida Comunitária** está sediada na Comunidade do Funil, a 12 quilômetros da cidade de Comercinho-MG, numa área de 13 hectares.

Figura 21 – Vista parcial da EFA Vida Comunitária, unidades de produção e atividades desenvolvidas



Fonte: Pesquisa de campo do autor (2022) e arquivo de fotos da EFA Vida Comunitária (2024).

A escola iniciou suas atividades em 15 de abril de 2002. Surgiu da luta e mobilização das comunidades rurais desse município com apoio do STR, prefeitura local, AMEFA e Associação dos Moradores do Setor Funil, “Com base na proposta de criar uma escola que condissesse com as necessidades locais, tais como a de formação técnica para o trabalho no campo e oferta de educação básica na zona rural” (Ravagnani, 2020, p. 73).

Antes da EFA, os moradores da Comunidade Funil e entorno não tinham acesso à escola de EF-II.

[...] a região nossa aqui era muito difícil. Os alunos aqui, os meninos, eles estudavam só até... fazia a quarta série ali e aí parava, não tinha como estudar mais porque não tinha como eles ir para Comercinho. E aí foi indo assim, os meninos estudavam ali e saíam, saíam e iam embora, outros que ficavam, ficavam aí sem poder dar continuidade nos estudos (Membro AEFA 1, agricultora familiar, 2023).

A iniciativa de buscar uma solução para esse problema se deu após lideranças da comunidade tomar conhecimento das escolas de Alternância, quando participavam das atividades de implantação da EFA Bontempo, como narrado por uma das lideranças à época.

É o seguinte... aqui, a gente não conhecia nada de Escola Família, não sabia, nunca tinha visto, nunca tinha visto falar. Aí de uma vez que Eva¹⁴⁹ fez uma visita, ela reuniu uns jovens aqui e a gente saiu, a gente foi para a Zona da Mata fazer uma visita lá, visitar algumas experiências. E aí a gente acabou visitando umas escolas e acabou conhecendo as Escolas Família. E quando eu vi aquele tipo de escola, eu fiquei encantada. Nós todos que fomos, ficamos encantados. A gente reuniu com diretores, com monitores, com associação e a gente vendo aquela forma dos alunos trabalhar e tudo. Eles passaram uns materiais pra gente e a gente já voltou de lá com aquela ideia de que a escola era boa, era uma escola exemplar. [...] Aí quando eu cheguei, trouxe esses materiais com aquele encantamento. A gente começou a reunir com as comunidades e passando como que era. Só que assim, como a gente não conhecia, a gente achava tudo fácil. A gente achava que era muito fácil criar uma escola daquela. Eu sei que a gente foi organizando e aí, em 2000, criou a escola de lá de Itaobim e no mesmo ano era pra criar a daqui também [...]. Mas aí não deu certo, a gente tinha uma associação e essa associação passou a ser uma Associação Escola Família Agrícola¹⁵⁰. E aí a gente foi participando das coisas e trazendo pessoas para poder explicar para a gente e a gente viu assim a importância daquela escola, uma pela qualidade da escola, uma escola do campo, uma escola para os filhos de trabalhadores, né? Isso chamou muita atenção da gente. [...] Aí a gente uniu com o sindicato e começou a discutir. Depois, também, ajudou na época o prefeito, ele uniu com a gente. E aí nós fizemos uma parceria com o sindicato e com a prefeitura na época. Com muita dificuldade, a gente conseguiu levar o projeto em frente (Membro AEFA 1, agricultora familiar, 2023).

Aos poucos, o grupo envolvido foi se capacitando sobre como fazer a gestão de uma EFA e entendendo que aquele modelo atenderia às necessidades dos jovens do município, com um ensino voltado para a vida no campo. Desse modo, em 22 de outubro de 2000, foi criada a Associação Escola Família Agrícola de Comercinho – AEFACOM, como gestora da EFA (Ravagnani, 2020, p. 73).

A construção das primeiras instalações da escola contou com recursos da SEE-MG, através de esforços da prefeitura local. Os prédios foram inaugurados em 23 de setembro de 2000, como mostra a Figura 22, a seguir.

¹⁴⁹ Eva, a quem a entrevistada se refere, é uma das lideranças sociofundadoras da EFA Bontempo, em Itaobim-MG.

¹⁵⁰ A entrevistada refere-se à assembleia geral extraordinária realizada em 22 de outubro de 2000. Nessa reunião, revogou-se o estatuto da Associação dos Moradores do Setor Funil, transformou-a na Associação Escola Família Agrícola de Comercinho (AEFACOM) como mantenedora da futura EFA, e elegeu uma nova diretoria. Também, nessa assembleia, decidiu-se pelo nome da EFA: Escola Família Agrícola Vida Comunitária (AEFACOM, 2000).

Figura 22 – Placa de inauguração dos prédios da EFA Vida Comunitária



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo, 2022.

A partir daí, a AEFACOM enfrentou um impasse para implantar a escola, como narrado a seguir:

Aí não foi nada não. Quando chega no fim do ano, a gente perdeu a política. E entrou um novo prefeito. Aí ele não aceitou nada, aí fechou os prédios e não deixou a gente fazer nada. Aí agora foi um atraso, que a escola que era pra gente colocar pra funcionar em 2000, aí não pôde, porque teve esse impasse com a prefeitura. O prefeito tomou conta das chaves, porque era prédio do Estado, da prefeitura, feito com recurso do Estado, aí ele tomou conta. E aí a gente fez uma luta que eu vou te falar. Foi muito sofrimento pra gente poder conseguir esses prédios de volta. Mas aí a gente não desanimou. Quando a escola ficou desprezada pra lá, foi sujando e foi criando mato. Os prédios sumiu lá dentro do mato, aí a gente pensou assim: “Não, isso não pode ficar desse jeito, nós vamos ter que arregaçar as mangas e nós vamos ter que conseguir, nós vamos ter que lutar para nós conseguir aquilo que é nosso”. E aí a gente começou a fazer mutirão, a gente chamou o pessoal, as famílias, para a gente fazer mutirão e limpar a escola. E isso passou na TV Alterosa, aí ela filmou tudo, filmou, e depois [...] soltou no ar para todo mundo ficar sabendo (Membro AEFA 1, agricultora familiar, 2023).

A Figura 23, abaixo, mostra um dos mutirões a que a entrevistada se refere.

Figura 23 – Mutirão das famílias para limpeza do espaço da EFA – 2002



Fonte: Arquivos da EFA Vida Comunitária (2023).

Continua a entrevistada:

Aí moço, resultado. Aí depois a gente calhou... e chamou o prefeito e sentava com ele, foi fazendo reunião e foi falando com ele a importância que aquela escola tinha para nós, o desejo que nós tínhamos de colocar aquela escola para funcionar e também era o desejo dos alunos naquela época também. Aí a gente foi uma batalha, Gilmar. [...] A gente ia para a Câmara dos Vereadores, levava para lá, ia discutir lá na Câmara. E teve um dia [...] a gente arrumou ônibus e levaram as famílias, muitas famílias para lá para escutar, para ouvir e para poder pressionar o prefeito para ver se ele abria a mão. Então foi uma dificuldade muito grande, foi muitos desafios que a gente enfrentou [...]. Aí tudo que ele passou as chaves pra nós, aí a gente foi organizar e já foi arrumar monitores, abrir edital para poder conseguir monitores, fazer matrícula de alunos. Saiu aquele convênio do Estado, eu fui lá, assinei aquele convênio e aí a gente já começou a receber o recurso (Membro AEFA 1, agricultora familiar, 2023).

O início das atividades da escola, em abril de 2002, foi fruto da mobilização e comprometimento das comunidades envolvidas e ocorreu com 45 estudantes matriculados no EF-II (Ravagnani, 2020).

O custeio das necessidades financeiras, nos primeiros anos da EFA, advinha de convênios celebrados com a SEE-MG, através da Lei nº 14.614/2003, e de contribuições das famílias. Em 2005, houve uma mudança na legislação estadual que alterou a forma de financiamento referente à lei citada, o que levou a AEFACOM a ficar por mais de um ano sem receber recursos do Estado.

Aí, os monitores trabalhou mais de um ano sem receber. A gente foi comprando fiado nas mercearias e não tinha como pagar. Quando esse recurso saiu, a gente estava devendo muito, devendo os monitores, devendo a mercearia e era muita dívida, sabe? Só que aí foi organizando e foi recebendo esses recursos, todo mundo foi ajudando. [...] aí a gente conseguiu fazer a parceria com a prefeitura e as coisas foi encaminhando. Foi muito sofrimento, muita cabeça quente, né, mas graças a Deus, assim, as coisas foi encaminhando e aí tudo que passou a ser bolsa aluno aí já melhorou, né. E aí também os alunos cada ano foi aumentando. E aí a gente teve como realizar aquele sonho que a gente tinha de colocar aquela EFA para funcionar (Membro AEFA 1, agricultora familiar, 2023).

Em 2006, a EFA Vida Comunitária iniciou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, possibilitando a continuidade dos estudos aos estudantes que já haviam finalizado o EF-II na escola e demais interessados.

A EFA também oferta o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): “[...] o projeto EJA ajudou demais [...]. No ano passado formou uma turma de EJA na escola, uma turma bem grande. Agora esse ano, agora dia 22, tem outra turma de EJA que vai formar” (Membro AEFA 1, agricultora familiar,

2023). O curso foi autorizado formalmente através da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) nº 467, de 9 de setembro de 2017. Além de aumentar o número de estudantes, o curso proporciona formação básica e profissional para os pais de estudantes (agricultores) e de egressos que cursaram apenas o EF-II.

5) Por fim, a última escola de Alternância criada no Médio Jequitinhonha é a **Escola Família Agroecológica de Araçuaí**.

Figura 24 – Vista parcial da EFA Araçuaí e unidades de produção



Fontes: Página da EFA Araçuaí no Facebook (2017) e arquivos internos da EFA Araçuaí (2022).

As discussões sobre a implantação de uma EFA em Araçuaí-MG tiveram início em 1997 como estratégia para fortalecer a luta pela preservação ambiental da Chapada do Lagoão contra a ação de empresas privadas capitalistas.

[...] foi uma questão que, desde a luta aqui das comunidades por uma terra que queria ser invadida, né, pelos grileiros. E aí a gente começou uma luta para conseguir essa terra. Graças a Deus, as comunidades reunidas ganharam a causa na justiça. E aí a gente pensou de uma criação de uma escola no local para poder atender as comunidades e ter mais segurança no local também. Isso iniciou nos anos de 70, que iniciou essa luta que esse pessoal chegou aqui. Então, a intenção deles era tomar essa terra para fazer o plantio de eucalipto. Aí, esses grileiros chegou, eles compram uma pequena propriedade de 249 hectares de terra e aí passou a cerca fechando 3.400 e tantas hectares. E aí queria dominar isso, né. Aí foi que iniciou a luta, porque a Chapada é um lugar de todo mundo. Aí falou: "Não pode ser tomada não". Era um lugar que todo mundo criava seus animais. E aí começou as lutas na comunidade e nessas lutas teve momentos bem difíceis, muita ameaça do pessoal, os grileiros ameaçando o pessoal do lugar, ameaçando até de morte. [...] E aí, com muita luta, isso foi direto para a justiça mesmo e aí a gente ganhou a causa aqui. Eles recorreram, mas não teve jeito. Aí eles foi perdendo a força, mas a intenção era por eucalipto e invadir toda a Chapada. E aí que chegou a época que nós começamos a pensar nessa construção da escola para segurar a Chapada (Presidente AEFA 3,

agricultor familiar, 2022).

A fala do entrevistado dialoga com a discussão trazida no primeiro capítulo por Silva (1998), quanto à invasão de empresas capitalistas nas chapadas do Vale, visando à exploração da “planta estranha” (plantio de eucaliptos), a partir da década de 1970, usando o cercamento, a intimidação e a violência.

A ideia de uma escola com enfoque agroecológico na Chapada ganhou força já na fase inicial de mobilização das comunidades locais “[...] como forma de incentivar uma formação diferenciada para os jovens rurais e a preservação de sua fauna e flora nativas”. Em 19 de abril de 1998, foi constituída a Associação dos Pais da Escola Família Agroecológica do Lagoão (APEFAL) com a finalidade de gerir a futura EFA (EFA Araçuaí, s.d., p. 2).

A proposta inicial seria criar uma EFA que abrangesse as comunidades da Chapada do Lagoão. Com o tempo, começou a se pensar na necessidade de “[...] uma coisa maior, né, cinco comunidades para uma EFA, para se manter, né, para poder buscar recurso, ficava uma coisa muito limitada. Aí foi que começou essa ideia de mudar o local” (Presidente AEFA 3, agricultor familiar, 2022).

Sendo assim, foi decidido pela instalação da escola em um local geograficamente mais acessível e que pudesse atender um maior número de comunidades e municípios, com acesso de água para desenvolvimento das atividades agropecuárias (Freitas, 2012). Essa mudança criou um conflito entre as comunidades envolvidas “[...] e aí esse projeto desceu bem baixo, né, esfriou, que a gente começou a falar assim: ‘Não vai acontecer, não!’”. Mas sempre tem alguém que, às vezes, dá um pontapé ali e não perde a esperança” (Presidente AEFA 3, agricultor familiar, 2022).

Em novembro de 2007, deu-se início às obras da escola na Fazenda Calhauzinho, Comunidade Barra do Córrego Narciso, às margens da Barragem do Calhauzinho, a 18 quilômetros da cidade, através de convênio entre a prefeitura e a associação gestora, com recursos públicos advindos do Território da Cidadania do Médio Jequitinhonha. Nesse mesmo ano, foi modificado o estatuto da APEFAL, alterando o nome para Associação da Escola Família Agroecológica de Araçuaí (AEFAARAÇUAÍ) (Freitas, 2012).

O processo de implantação da EFA durou cerca de 12 anos desde a origem das discussões iniciais, em 1997, até a inauguração em 16 de março de 2009. Esse percurso envolveu diversos momentos de mobilização (ora intensos, ora passivos), encontros de capacitação e estudos, visita de estudo e buscas de parcerias. O apoio veio de diversas organizações e movimentos sociais da região. Assim, ao fim de 2011, 60 estudantes

concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na EFA, oriundos de diversos municípios do Vale do Jequitinhonha (Freitas, 2012).

Em que pese a implantação da escola em espaço diferente do pensado inicialmente, a escola tem, em sua prática pedagógica, a ênfase agroecológica, influenciada pela sua construção histórica a partir da Chapada do Lagoão. Este enfoque agroecológico é buscado pela EFA em suas unidades de produção nas diversas técnicas adequadas à “[...] convivência com o semiárido, como por exemplo, a utilização de sombrite, cobertura morta, plantio em sistema agroflorestal, dentre outras [...]” (Santos, 2020, p. 26). Dessa forma, a escola consegue abastecer internamente o refeitório com alimentos saudáveis e demonstrar a eficácia aos estudantes e agricultores familiares camponeses da região.

A Chapada é utilizada pela EFA como espaço pedagógico em atividades de visita de estudo e aulas práticas dos diversos campos do conhecimento, como mostra a fotografia abaixo.

Figura 25 – Visita de Estudo da turma do 3º ano à Chapada do Lagoão em 2022



Fonte: Página da EFA de Araçuaí no Facebook (2023)¹⁵¹.

As cinco Escolas Famílias Agrícolas apresentadas acima têm a questão agrária como pano de fundo, como base de sua construção histórica, em contextos que envolvem conflitos, disputa por terra, fechamento de escola e violência no campo, além da luta por recursos para manutenção básica do direito à escola. Entende-se que os desafios vividos pelos camponeses para assegurar uma educação diferenciada para seus filhos são consequências da política de Educação Rural do Brasil, que, historicamente, atribuiu às populações rurais um *status* de marginalização dentro do sistema nacional de educação. Portanto, são histórias de resistência para continuarem existindo, ou seja, (Re)Existências, conceito apontado por Carneiro (2021, p. 12), “[...] enquanto um processo de permanência, modificada por uma ação política que se

¹⁵¹ Fonte: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100022540458513>. Acesso em: 12 set. 2023.

firma nos elementos socioculturais, [...] como condição para continuar (Re)Existindo”. A (Re)Existência das EFAs não ocorre sozinha, de forma isolada, pois tem a participação de várias organizações e movimentos sociais do campo como força motriz para sua luta.

Questões apontadas nas histórias das EFAs dialogam com as discussões da questão agrária do Capítulo 1, corriqueiras no contexto do VJ, como evidenciaram Moura (1988), Ribeiro (1996) e Silva (1999), e na luta em busca de uma educação *do e no* campo, conforme tratou o capítulo anterior. Tais questões interferem nas condições juvenis dos jovens do campo desta região, com base no debate trazido no Capítulo 2.

As EFAs com atendimento regionalizado apresentaram um conjunto maior de interação com movimentos e organizações sociais e demais instituições e, como tal, um número maior de estudantes atendidos, casos da EFA Araçuaí e Bontempo. A EFA com atendimento local tem como foco o atendimento a estudantes oriundos do próprio município. Com isso, há o desafio da sua manutenção financeira, já que, com um território de atuação menor, tende também a atrair um número menor de estudantes. Já as EFAs com atendimento regional, que incluem estudantes de vários municípios, aumentam o escopo de atuação, de parcerias e maior número de estudantes e mais financiamento, mas, por outro, criam-se dificuldades para realizar o acompanhamento pedagógico na Estadia Socioprofissional *in loco*.

Nas cinco EFAs, houve uma participação ativa do movimento sindical na criação e gestão das EFAs investigadas, seja em nível local ou regional. Na Bontempo, em especial, a EFA foi concebida e promovida pelo próprio movimento sindical e assim continua na atualidade. Destaca-se também o protagonismo de lideranças e instituições ligadas a igrejas cristãs: casos mais diretos foram notados nas EFA de Virgem da Lapa com o Fundo Cristão para Crianças (FCC) e na Bontempo com a Fundação Brasileira de Desenvolvimento (FBD).

Por fim, cabe observar que as EFAs do Médio Jequitinhonha surgiram como resposta dos camponeses à ausência de escolas *no* campo para atender adolescentes e jovens desassistidos, cuja opção era a migração para a cidade. Além do mais, existe a demanda pela promoção de uma educação apropriada ao território camponês e ao seu modo de vida e trabalho. É nesse contexto territorial que foram construídas as trajetórias de vida dos egressos participantes desta pesquisa e que se pretende analisar a seguir.

4.2 “O campo, para mim, me define quem eu sou”¹⁵²: a vida dos egressos antes da EFA

As experiências dos egressos anteriores à matrícula nas Escolas Famílias Agrícolas são importantes pontos de partida para a compreensão de suas trajetórias e as possíveis contribuições da EFA em suas vidas.

Neste tópico, busca-se apresentar dados dos egressos entrevistados acerca de três aspectos: a) informações sobre as experiências escolares antes da EFA, bem como o acesso e a permanência em escolas do campo; b) os motivos para a escolha da EFA; e c) as expectativas ao se matricularem nas EFAs, seja no EF-II ou no EMT.

4.2.1 Desafios de viver e estudar no campo: experiências dos egressos antes da EFA

Os egressos entrevistados neste estudo compartilharam suas vivências e experiências de vida no campo. Então, com base nos relatos desses sujeitos, cabe aqui abordar memórias que fundamentam suas escolhas de estudar na EFA.

Todos os 15 entrevistados cresceram e viveram em comunidades rurais de municípios da região do Médio Jequitinhonha antes e durante a EFA, mas alguns ainda continuam residindo nesse espaço. É, pois, o local onde construíram laços com a terra, com o trabalho rural e com a cultura camponesa. Em comum, está o fato de serem filhos de agricultores familiares camponeses, exceto a Egressa 15, que é oriunda de família indígena com hábitos de vida camponesa similares aos dos colegas.

O trabalho na agricultura familiar já era o espaço de vivência de suas famílias antes da EFA. Dessa forma, o processo educativo através da PA não era novidade para eles, pois estava de acordo com seu modo de vida, conforme afirma o Egresso 2: “A atividade que a gente exercia lá em casa era atividade agropecuária em geral, agricultura familiar, que produz um pouco de cada. Tinha plantio de milho, feijão, produção de leite e também a produção do fumo, que é muito forte na região” (Egresso 2, 29 anos, 2022). No entanto, tomando por base os saberes aprendidos na EFA posteriormente, os egressos ponderam que os manejos realizados por suas famílias à época eram feitos de forma inadequada.

Em suma, as memórias dos 15 egressos entrevistados sobre a vida no campo antes da EFA são de afeto e saudades, mas, quando se trata do acesso à escola, a questão é lembrada com um sentimento de exclusão e repulsa pela maioria dos participantes (Egressos 2, 4, 5, 10,

¹⁵² Fala da Egressa 13 (2022).

11, 12, 13, 14 e 15). Os depoimentos mostram desafios para acesso e permanência na escola. Assim, são casos que se vinculam ao histórico abandono do Estado no que concerne ao direito a uma educação no/do campo, situação compreendida a partir do paradigma da Educação Rural, citado no capítulo anterior. O apanhado histórico das EFAs do Médio Jequitinhonha, no início deste capítulo, também colabora para esta compreensão, quando evidencia um processo de luta e resistência para a criação e manutenção do funcionamento de escolas geridas pelos próprios sujeitos (camponeses), historicamente excluídos pelo sistema educacional brasileiro.

O acesso e a permanência à escola antes do ingresso à EFA são um desafio comum nos relatos dos mesmos egressos citados no parágrafo anterior, derivado da ausência de escolas próximas de suas residências e que ofertassem uma formação voltada para o campo. Em seus relatos, são encontradas, em geral, três situações diferentes que representam a luta dos entrevistados para estudar: no primeiro caso, alguns sujeitos migraram para a cidade para continuar os estudos e só voltaram para o campo quando se matricularam na EFA; segundo, aqueles que migraram para a cidade para ir à escola não se adaptaram e evadiram. Depois de anos sem estudar, retomaram os estudos na EFA; e, em terceiro, egressos que se deslocavam para a escola na cidade ou em outra comunidade distante, seja a pé ou de transporte escolar.

Estas situações foram explicitadas pelos egressos 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, embora alguns deles tenham experimentado mais de uma dessas circunstâncias em momentos distintos. Por exemplo, durante os estudos do EF-I, o Egresso 12 viveu a primeira e a terceira situação.

Conforme abordado no capítulo anterior, Molina (2015a, p. 389) afirmou que uma das causas da precoce evasão escolar da juventude camponesa está relacionada ao fechamento de escolas no campo, à nucleação escolar em espaços urbanos, “[...] dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados”. É o que relataram os egressos 2 e 12, que precisavam se deslocar entre 8 e 10 quilômetros de distância por dia para ir à escola, enfrentando estradas e transporte escolar precários. Esta situação se agrega a casos de milhares de estudantes de escolas rurais do Brasil, com distâncias, inclusive, muito maiores que as percorridas por esses dois egressos.

A gente ia pro transporte público, **transporte escolar muito precário**, e depois se você quiser eu posso até falar um pouco que eu trabalhei nessa área¹⁵³. A gente ia

¹⁵³ O egresso se referia ao trabalho que desempenhou pós-EFA como coordenador da área de transporte escolar.

num transporte muito precário. Às vezes buscava, às vezes não buscava. Quando buscava, às vezes quebrava. Dava muito defeito mecânico e aí acaba que a gente ficava muitos dias sem aula. O dia que tinha transporte, não tinha aula. Então não tinha seriedade, vamos dizer assim e não tinha aprendizado também. E era uma luta, porque às vezes quando tinha problema mecânico, ou às vezes não tinha motorista, que não tinha o transporte, a gente tinha que voltar a pé. E se eu não me engano, são mais de 10 km. **E eu já fui por muitas vezes, saindo da Baixa Quente¹⁵⁴ até lá em casa, andando.** Teve um episódio que eu tive um acidente com animais na estrada, porque estava à noite, não tinha iluminação. E aí tinha um grupo de cavalos que vieram em minha direção, passaram em cima de mim. E aí eu só não tive danos maiores, fraturas pelo corpo, porque eles não pisaram em mim, mas chegou a me derrubar e tudo mais. Mas enfim, tinha acidentes com colegas meus, de cair, machucar, quebrar um dente, fraturar. Quando chovia, muita lama. Então tinha esses problemas, esses riscos que a gente corria para poder estudar. E isso com o tempo, foi me desanimando, para falar a verdade com você. Eu não via resultados. **Eu via só sacrifício e não via resultado.** Então, o sacrifício, para mim, tem que ter resultado. Se sacrifício tem resultado, bom. Mas se não tem, então... Por isso que eu saí. Desisti e não fui mais pra escola (Egresso 2, 29 anos, 2022; grifos nossos).

O egresso evadiu quando já cursava o Ensino Médio numa escola estadual distante de sua casa e só voltou para a escola quando foi para a EFA, onde teve de recomeçar o curso, por se tratar de um curso diferente, que funciona na forma integrada (Ensino Médio e curso técnico).

Segundo o Egresso 12, para frequentar o Ensino Infantil (EF-I), andava cerca de 16 quilômetros todos os dias: “A gente vinha de pé, andava oito quilômetros todo dia pra ir e oito pra voltar. A gente caminhava cedo. E foi aquela correria, né. Aí, na quarta série, eu vim pra casa do vizinho. Estudei aqui na cidade e depois fui pra Escola Agrícola, na quinta série” (Egresso 12, 28 anos, 2022).

A situação descrita pelos egressos são realidades enfrentadas por muitos estudantes do campo que se arriscam para estudar. Devido às situações, tem-se como consequência a evasão escolar ou o baixo aproveitamento da aprendizagem, quando eles permanecem, o que amplia ainda mais as desigualdades educacionais e sociais. Para ambos os egressos acima, o ingresso na EFA e os estudos através da PA resolveram os problemas relatados e então eles puderam concentrar-se apenas nos estudos, dado que, durante a Sessão Escolar, moravam na escola e só deslocavam poucas vezes entre a casa e a escola.

Devido à ausência de escolas do campo próximas de casa, os egressos 3, 4, 5, 8, 10, 11 e 12 também tiveram de buscar acesso à escola em espaço urbano e, nesses casos, tiveram de morar lá em casas de parentes, amigos e, às vezes, de desconhecidos. O Egresso 4 cursou todo o Ensino Fundamental na escola de sua comunidade, mas não existia o nível escolar seguinte, o Ensino Médio. Morando na cidade em casa de parentes, cursou o primeiro ano do Ensino

de seu município.

¹⁵⁴ Distrito rural do município de Araçuaí-MG.

Médio, mas não se adaptou. Saiu da escola e voltou para sua casa, como ele relata: “Eu voltei pra zona rural. Daí, passou quatro anos, aí eu voltei pra escola. Eu já fui pra Escola Família. Fui convidado por uma aluna, você até deve conhecer ela. Me convidou pra mim ir pra EFA, me falou como era lá, aí eu aceitei o convite e fui” (Egresso 4, 34 anos, 2022).

O Egresso 5 experimentou a mesma situação (morar na cidade para estudar), mas não se adaptou bem e não teve um bom aproveitamento: “Ia pra aula só por ir mesmo, não estudava, entre aspas, assim, um péssimo aluno, cheguei a tomar recuperações, já cheguei a repetir de ano e aí surgiu a oportunidade de ir pra EFA, né” (Egresso 5, 28 anos, 2022). O ingresso na EFA possibilitou-lhe a morar novamente em sua comunidade, com seus avós¹⁵⁵.

A dificuldade com a ausência de escola era ampliada com a carência das condições materiais de vida: “Eu venho de uma comunidade que é muito humilde, muito pobre. E a minha comunidade, quando era a minha infância, o local que eu vivia, a gente tinha muita dificuldade [...]” (Egresso 11, 27 anos, 2022). O egresso fala também da falta de apoio e incentivo da família durante os estudos, mas justificou que isso era difícil, pois seus pais não tiveram a oportunidade de estudar. Aliás, o incentivo para que sua família o enviasse para a escola ocorria para não perder o acesso aos programas sociais de transferência de renda do Governo Federal.

Os nossos próprios pais, eles vêm de uma cultura que os pais não deixavam eles estudar. Então, se eles não estudavam, eles não davam tanto incentivo pra gente ir pra escola. Na verdade, eles falavam o seguinte: “Tem que ir pra escola pra não cortar o Bolsa Família, o Bolsa Escola”, né, e aí surgiu a oportunidade da EFA em 2007, né, através de indicações. Eu tive um primo que estudou aqui na EFA de Virgem da Lapa e falou assim: “**A Escola Família, ela não é só pra escola, mas ela ensina pra vida**”. Essa frase nunca saiu da minha cabeça, ela é uma escola pra vida. E aí minha mãe, na época... Eu fui criado por ela, porque o meu pai separou da minha mãe e foi pra fora, né, eu fiquei com a minha mãe. Minha mãe decidiu colocar eu na escola, na Escola Família, né, e foi uma coisa muito nova pra mim, o formato da educação, mas, porém, eu sou uma pessoa que sempre vim do campo, né. Minha mãe, ela trabalhava mexendo com cultura de abacaxi, limpando abacaxi, fazendo horta, trabalhando como lavradora, e sempre eu estava na roça junto com ela, né. Essa parte pra mim não foi tão assim novo (Egresso 11, 27 anos, 2022; grifo nosso).

Antes da EFA, a Egressa 15 vivenciou histórias de conflitos e de resistências na luta pela terra, por um território indígena. Nesse caminhar, sua família, oriunda do Nordeste do

¹⁵⁵ Desde criança, ele foi criado pelos avós, pois sua mãe havia migrado para São Paulo: “Sempre vivi com meus avós, até porque eu fui criado por eles, né. Eu tinha pouco mais de um ano, minha mãe foi pra São Paulo pra trabalhar, minha avó não quis deixar eu ir com ela, aí eu fiquei e permaneci com minha avó, meu avô, lá no sítio e fui criado por lá. Então, eu sempre tive essa ligação e me apeguei muito ao meio rural” (Egresso 5, 28 anos, 2022). Sua relação com o campo traz à tona uma história de vida afetada pela migração, como muitos do Vale, como se discutiu no Capítulo 1 desta tese.

Brasil, fixou moradia no Médio Jequitinhonha.

Eu cheguei em Araçuaí em 2005, né. Em 2005 a gente chegou aqui na região. Mas antes eu morava na Fazenda Guarani, que fica no município de Carmésia¹⁵⁶, onde a minha família Pancararu e Pataxó se encontrou. Porque minha mãe era de Pernambuco, na aldeia de lá e ela saiu de lá com um ano. E foi um percurso de luta mesmo, de resistência, porque o avô dela, meu bisavô, foi preso na Ditadura Militar. Eles não sabiam onde esse meu avô estava. E aí veio procurando ele, até achar ele em Minas. Então ela ficou morando nessa aldeia lá, a aldeia fica no município de Carmésia. O meu pai, a família do meu pai é do grupo Pataxó, que é da Bahia. Veio também nesse contexto de melhoria e a procura de uma nova vida, porque tinha muitos conflitos nos territórios. Então, como Minas Gerais já tinha muitos indígenas, e nessa aldeia também tinha vários grupos indígenas, a minha família do povo Pataxó veio para essa aldeia, a Fazenda Guarani. Essa fazenda era um presídio, um campo de concentração indígena. Então, vários povos foram realocados para esse local. Foi aí que surgiu a luta também pelo território lá. E as minhas duas famílias se encontraram lá, formou a minha família de dois povos. Aí, passando um tempo, a minha família queria um novo local, pensando mais nessa futura geração, um novo projeto de vida, porque o local também já não tinha nada a ver mais com o que a minha família sonhava ou queria para o futuro. E também tinha muitas igrejas indo para o território e muitas pessoas não indígenas indo para esse local. Então a minha família ficava pensando assim: "Será que é isso mesmo que a gente quer?" E aí começou a procurar por um novo território e até encontrar a Gera, a Geralda Chaves Soares, que é uma indigenista e amiga da família e que participava dos movimentos. Ela falou que aqui tinha um padre, acho que é Dom Enzo¹⁵⁷, que queria doar uma terra para os povos indígenas, porque, segundo ele, ele tinha uma dívida histórica com os povos indígenas. Então ele doou um território que foi em 92, no ano de 92, que foi o primeiro aldeamento Pancararu aqui no Vale do Jequitinhonha. Então, a partir daí que a gente teve esse contato com o Vale do Jequitinhonha. E aí, teve muitos conflitos também nessa aldeia e muitas famílias foram embora e voltaram para a Fazenda Guarani. Aí, como já tinham ficado algumas famílias aqui também, retornaram novamente para cá, mas com esse novo território que é hoje a Aldeia Cinta Vermelha Jundiba. Desde 2005, a gente está aqui nesse território, começando do zero. E a gente adquiriu esse território através do Crédito Fundiário, que é um financiamento e o território ainda não é demarcado. Aí teve toda essa... tem hoje ainda, né, toda essa luta por esse território e pela demarcação. E enfim, né, contextualizando assim. Aí, desde 2005 que a gente ficou, né, até hoje que estamos aqui nesse território e com esses dois povos aqui na região (Egressa 15, 25 anos, 2022).

É nesse contexto que a participante se ingressou na EFA, no EF-II, em Virgem da Lapa, e depois no EMT, em Araçuaí, buscando ter acesso a uma escola com vivências de ensino mais próximas de sua vida na aldeia. Seu ingresso foi influenciado também pelo fato de seu pai ser egresso da EFA de Olivânia, no estado do Espírito Santo.

O depoimento da egressa carrega em si a experiência de “luta pela terra” junto aos seus familiares e assim permanece na atualidade. Nessa linha, também o Egresso 11

¹⁵⁶ Para mais informações, acessar: <https://apublica.org/2013/06/um-campo-de-concentracao-indigena-200-quilometros-de-belo-horizonte-mg/>. Acesso em: 2 out. 2023.

¹⁵⁷ Crescêncio Rinaldini (1925-2011), conhecido como Dom Enzo, dedicou mais de 50 anos a trabalhos pastorais na Diocese de Araçuaí e no Vale do Jequitinhonha como padre, bispo e bispo emérito. Socialmente, desenvolveu projetos na área de juventude, comunicação, migração e educação, com destaque para a criação e manutenção da já extinta Hagrogemito, escola técnica que contribuiu para a formação de diversos jovens do Vale (Ghitti *et al.*, s.d.).

participou de conflito agrário junto às famílias de sua comunidade (quilombola), frente a uma empresa capitalista do ramo de eucaliptos, em defesa da chapada onde residiam e trabalhavam, situação que será trazida neste capítulo, no subitem 4.4.3. Essas são experiências de egressos que fizeram a luta pela terra, vivenciaram o mesmo contexto apresentado no Capítulo 1, evidenciando enfrentamentos entre comunidades tradicionais e o capital agrário da região.

No ingresso à EFA, alguns entrevistados (egressos 2, 5, 9 e 14) relataram que eles e suas famílias se sentiram inseguros quando se matricularam na escola, naquele momento tão diferente e ainda incompreendido por eles. Houve dúvidas quanto à adaptação àquele modelo escolar e se fariam a melhor escolha para seu futuro profissional. No entanto, tiveram seus motivos e optaram por cursar o Ensino Médio na EFA.

A discussão empreendida neste item mostra que, antes de se ingressarem nas EFAs, os egressos enfrentaram desafios típicos daqueles discutidos pelos sujeitos da EdoC, como evidenciou o Capítulo 3. Os relatos indicam que todos os egressos entrevistados eram sujeitos ligados ao campo, à agricultura familiar camponesa e que, por serem oriundos desse lugar, muitos deles vivenciaram um quadro de escolarização precário e inadequado. Desse modo, surgiram problemas como ausência de escola próxima da residência, transporte escolar precário, migração para estudar na cidade e a dificuldade de adaptação a escolas urbanas ou mesmo a escolas tradicionais situadas no meio rural que não dialogavam com o campo. Nesse contexto, a EFA contribuiu para que esses sujeitos continuassem os estudos e finalizassem a formação na Educação Básica como uma escola apropriada ao meio e aos anseios de vida deles naquele momento. Com base no contexto apresentado, a EFA é uma escola do campo que propicia o acesso e a permanência dos sujeitos do campo na escola e ainda propicia formação profissional na área.

Os egressos que responderam aos questionários comentaram sua inserção na EFA, seja no EF-II ou no Ensino Médio, e lembraram expectativas que surgiram naquele início de curso, as quais serão apresentadas no próximo item.

4.2.2 “Escola Família, um caminho para a vida”¹⁵⁸: razões e expectativas dos egressos

Com base nas informações coletadas através dos 84 questionários aplicados, diversos motivos levaram os participantes a se ingressarem nas EFAs do Médio Jequitinhonha. Todos

¹⁵⁸ Fala do Egresso 6 (2022).

eles se matricularam de forma livre, sem serem obrigados pelos pais. A maioria foi por iniciativa própria, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Motivos que levaram os egressos a estudar na EFA



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Ressalta-se que os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. O item “outros”, do Gráfico 9, identificado anteriormente, contabilizou 10% das motivações para estudar nas EFAs, tais como: busca por um ensino de qualidade; desenvolvimento pessoal e profissional; por ser uma escola que busca a valorização do campo e de sua juventude; por causa do curso técnico ofertado, com conteúdos e aulas práticas parecidas com a vida no campo; busca por técnicas de produção para aplicar no campo; capacitação de jovens na área da agricultura e aprendizagem de formas mais corretas para o trabalho agrícola; gosto por estar no campo e pelo contato com a natureza; incentivo de pais e amigos egressos; ensinamento diferenciado da EFA; escola mais acessível e não ter de acordar muito cedo para pegar o transporte; entre outras.

Estas motivações dos egressos vão na mesma direção das justificativas identificadas desde as origens da PA para a criação de uma EFA. As questões identificadas estão alinhadas ao histórico retratado no item 4.1 (surgimento das EFAs do Médio Jequitinhonha), em que as organizações e os movimentos sociais e sindicais da região implantaram escolas em busca de valorização e desenvolvimento do campo como lugar de vida e trabalho, oportunizando a seus sujeitos (adolescentes, jovens e adultos) o direito à educação básica e profissional na área. Dessa forma, eles construíram uma alternativa para além do incessante processo migratório que se vivia à época.

Alguns egressos que responderam aos questionários (4% do total) afirmaram ter sido indicados por instituições sociais. Nesse caso, foram citados os STRs da região do Vale do Jequitinhonha, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e a Associação Comunitária e

Infantil de Araçuaí (ASSOCIAR).

Tais motivações fizeram com que os egressos criassem expectativas no ingresso ao EMT. Ao serem questionados durante as entrevistas sobre o que esperavam alcançar com Ensino Médio na EFA, as respostas indicam diversas situações. Dentre os entrevistados, alguns cursaram do EF-II ao EMT na mesma EFA, outros em EFAs diferentes e outros fizeram o EF em escolas públicas e o EMT na EFA. Observou-se que o ingresso em cada um desses níveis de estudo reunia expectativas diferentes, contando que o ingresso ao Ensino Fundamental tinha como expectativa principal a busca pelo conhecimento, pelo acesso e pela permanência na escola devido às dificuldades enfrentadas; enquanto no Ensino Médio já sobressaíam aspirações mais relacionadas com o mundo do trabalho.

Em geral, os depoimentos apontam expectativas dos egressos relacionadas a melhores condições de vida e trabalho, tais como: desenvolvimento pessoal; permanência no campo; melhor desenvolvimento do trabalho na agricultura familiar; e formação técnica visando à atuação profissional futura na área. Esperavam que na EFA pudessem alcançar crescimento pessoal e, assim, melhorar as condições de suas famílias no campo. Para a Egressa 1, sua intenção era ter uma formação acadêmica futura em Agronomia e proporcionar uma vida melhor para seus pais. Também o Egresso 2 compartilhava desta visão de crescimento pessoal:

Olha, minha expectativa sempre foi de crescimento, de progresso. Eu sempre quis crescer, eu não era contente com a forma de vida que eu levava. Eu achava que eu tinha que mudar de vida, de alguma forma e o que me garantia isso era só estudo, até porque meu pai falava isso comigo, até hoje ele fala: "Se vocês querem melhorar a vida, vocês têm que estudar". E eu ia pra escola, pro Ensino Médio na escola do Estado, eu não percebia resultados, era pouco. Eu estava descontente com o ensino. Na verdade, não existia ensino, existia pontos, você ia lá pra marcar presença, você não tinha conhecimento. E o que me despertou na EFA foi essa questão do conhecimento mesmo. Então, o que me levou a estudar na EFA foi justamente essa **vontade de crescer e de mudar de vida**, pra falar a verdade com você (Egresso 2, 29 anos, 2022; grifo nosso).

Outros egressos ratificam este depoimento, como a Egressa 1: “Na verdade, minha expectativa era crescer, aprimorar, dar uma qualidade de vida melhor para meus pais, né. Era formar, ter uma formatura boa” (Egressa 1, 27 anos, 2022).

O Egresso 6 foi o terceiro filho da família a estudar na EFA, além de outros parentes e conhecidos de sua comunidade. Já conhecia o processo e, inclusive, acompanhava os resultados daqueles que cursaram antes dele e, por isso, considerava a EFA como seu projeto de vida: “Era difícil uma pessoa que estudava na Escola Família e que não tinha um futuro promissor. Eles se desviaram, vamos dizer assim. Eu enxerguei na **Escola Família, um**

caminho para a vida, um caminho a seguir, um caminho certo” (Egresso 6, 26 anos, 2022; grifo nosso).

A expectativa de melhoria das condições de vida a partir da formação na EFA atravessa os depoimentos dos egressos 1, 2 e 6. Esses sujeitos enxergavam a EFA como caminho para sua realização pessoal, como possibilidade de se realizar profissionalmente no futuro. Um dos motivos para isso tem a ver com as dificuldades de acesso e permanência nas escolas frequentadas anteriormente. Para eles, nessas escolas, não havia correlação com sua realidade (o campo), diferente da EFA, onde encontraram uma educação voltada para a vida e para trabalho no espaço camponês. A partir daí, surgiu o desejo de crescer, progredir e mudar suas condições materiais de vida no futuro.

É claro que, ao chegar, os estudantes ainda não compreendiam concretamente os princípios e valores da EFA e foram percebendo isso ao longo do curso. Inclusive, no percurso, foram percebendo as contradições de uma escola camponesa, bem como os desafios e os limites para se alcançar os objetivos propostos.

A partir das entrevistas, identificou-se um conjunto de expectativas que trata da vida no campo. Matriculando-se nas EFAs, os egressos esperavam que os estudos pudessem contribuir para a melhoria da produção familiar e, como consequência, permanecerem no campo, evitando ter de se migrar para os grandes centros urbanos, para o trabalho sazonal no corte de cana e outros lugares, como muitos de seus familiares.

Estas expectativas de permanência no campo e na região do Vale estão alinhadas às perspectivas iniciais dos sujeitos envolvidos na criação das EFAs do Médio Jequitinhonha, tomando como base as entrevistas cedidas por três Coordenadores dessas escolas, os Presidentes das Associações Escola Família Agrícola (AEFAs) 2 e 3 e os Parceiros 1 e 2. Um dos participantes na implantação da EFA Bontempo, entrevistado nesta pesquisa, afirmou:

[...] por exemplo, a questão da migração. Porque eu me lembro das primeiras reuniões na EFA, uma das propostas era de ter o técnico na região, para desenvolver a região. Não mais precisar as pessoas saírem, como eu saí para cortar cana, né. Como vários outros saíram e saem até hoje, né, para a migração ali, na região do Médio Jequitinhonha (Parceiro 1, CPT-MG, 50 anos, 2022).

Nesse intuito, a formação profissional em agropecuária desde o início gerou expectativas de que os jovens formados na EFA poderiam contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar na região como alternativa ao processo migratório.

Mas outros egressos esperavam que a EFA pudesse ser um caminho para sair do campo, para se capacitar e futuramente conseguir um emprego na cidade. É o caso da Egressa

8, que tinha como aspiração inicial, ao fim do Ensino Médio, poder migrar para uma região maior em busca de um trabalho. Essa visão era influenciada pelo fato de todos os seus nove irmãos terem migrado para São Paulo em busca de trabalho (além de outros parentes). No decorrer da formação na EFA, seu plano de vida foi mudando de direção:

Aí, depois que eu entrei na EFA, aí eu mudei essa percepção de querer **estudar para ir embora**, né. A EFA me deu essa formação, me deu essa liberdade, me deu a formação de pensar em não querer sair do campo, de poder ficar. E aí, eu acabei optando por, até hoje, querer. Mesmo, né, com todas as dificuldades que quem mora no meio rural encontra. Eu ainda tenho esse sonho, ainda acredito nisso, que **a gente pode permanecer no campo**. Sendo filha de agricultores familiares, o acesso à educação é muito difícil. **Então, fui vendo na EFA aquela oportunidade de não precisar sair dali, né, de sair do campo** e encher os grandes centros (Egressa 8, 27 anos, 2022; grifos nossos).

A liberdade de escolher permanecer no campo (ou não), mencionada pela egressa, coaduna com o entendimento de que as EFAs buscam formar o sujeito na perspectiva da permanência no campo, bem como auxiliar para que eles criem condições necessárias para tal. Contudo, isso não deve ser imperativo, obrigatório. Assim, o jovem deve ter condições de escolher entre ficar e sair, mas, ao sair, que tenha condições de buscar uma vida digna.

Ao concluir o Ensino Fundamental-II em sua comunidade, o Egresso 9 viu-se diante de três opções: parar de estudar, morar na cidade para fazer o Ensino Médio ou migrar para o corte de cana, conforme descreve abaixo:

Bom, Gilmar, na verdade, quando eu entrei na Escola Família, eu já tinha alguns objetivos. Um dos objetivos que seria diferente da realidade, que são meus tios, talvez, meu pai e meus irmãos. A realidade deles era o quê? Trabalhar na fazenda ou cortar cana, né. Então, assim, na época, eu tinha essa visão. Não sei se posso considerar a sorte que, em 2008, eu encerrei o Ensino Fundamental, minha expectativa era de vir para a cidade, de querer continuar a formação, porque não tinha escola lá. E aí surgiu a Escola Família no ano de 2009. Na verdade, **a Escola Família era a última alternativa**. Eu ouvi muito: "Ah, filho de pobre tem que cortar a cana. O que que filho de pobre tem que caçar na escola?". E aí eu falei: "Não, tem que ser diferente". Então, assim, a minha expectativa era de ir para a Escola Família e nem sabia o que era a Escola Família. E aí eu larguei tudo, inclusive, na época eu já estava com quase 18 anos, já era o período pra eu sair pro corte de cana, né. Aí eu pensei "Não, vou largar tudo e vou para a Escola Família. Vou ver o que vai dar esse trem lá". E chegamos lá e, assim, a expectativa foi muito boa, né. E, assim, quando a pessoa explicava sobre a dinâmica, sobre a forma metodológica da EFA, isso foi diferencial, entendeu? Porque, primeiro, possibilitou, que eu conseguisse ficar na minha propriedade, né (Egresso 9, 29 anos, 2022; grifo nosso).

O dilema apresentado à vida do egresso, entre ficar e sair, pode ser incorporado às reflexões trazidas por Castro (2005, 2016), discutidas no item 2.2 deste trabalho. Seu depoimento denuncia a ausência de escolas no campo para atender seus sujeitos e como a

negação desse direito pode expulsar o jovem do campo de seu lugar de vida ou forçá-lo à migração temporária.

Nesse contexto, o ingresso na EFA lhe oportunizou uma alternativa, uma escolha à migração forçada naquele momento. Ademais, a continuidade dos estudos e a conclusão da Educação Básica, estar próximo da família e no campo por pelo menos mais três anos durante o Ensino Médio, bem como o desenvolvimento de projetos profissionais tanto em sua propriedade familiar quanto na sua região, durante e após a formação na EFA, são circunstâncias que serão tratadas ao longo deste capítulo, nos itens 4.3 e 4.4, sobre a trajetória do Egresso 9.

A EFA oferecia uma abordagem de ensino que combinava prática e teoria, campo e escola, o que os ajudaria a desenvolver habilidades para auxiliar nas atividades realizadas por suas famílias na agricultura familiar, como afirma o Egresso 12: “Na época mesmo, a gente entrou lá e esperava mais porque era uma escola pra **aprender as técnicas, né, trabalhar na roça**, desse manejo, esses trem que lá sempre ensina mais em prática, né” (Egresso 12, 28 anos, 2022; grifos nossos). Os relatos abaixo também ratificam a aspiração de estudar e melhorar o trabalho em sua realidade agrícola:

Olha, quando eu comecei a estudar lá, desde o formulário que era para mim assinar, as perguntas que tinham eu já vi que me interessavam. Era relacionado ao meio, o campo, né. E era uma coisa que eu gostava de fazer, que era trabalhar no campo. Ela¹⁵⁹ me contou muita coisa de como é que era lá na escola. Aí eu falei para ela que eu aceitava (Egresso 4, 34 anos, 2022).

Quando eu fui pra EFA de Virgem da Lapa, eu fui com o objetivo de estudar lá, né, devido **auxiliar o campo com a escola lá**, porque eu sempre morei no campo. E a escola lá, ela fazia isso, né. E aí, no surgimento da EFA de Araçuaí, ficou até mais perto pra mim, né¹⁶⁰. E aí, meu pai, minha mãe, sempre me incentivou. Eu fui pra lá, comecei a estudar com esse olhar: **é a escola com o campo**, porque eu sempre me identifiquei muito na zona rural, sabe? Sabendo já das práticas, da teoria com a prática, pra auxiliar aqui em casa, no campo. Então, minha visão mais foi essa, pra tentar desenvolver de forma melhor no campo (Egresso 7, 28 anos, 2022; grifos nossos).

Tipo assim, eu tinha vontade de formar, tipo assim. O meu sonho era pra estudar na EFA, né, principalmente pra aprender alguma coisa sobre criação de porco, hortaliças, carneiro, porque meu pai criava, né, aí depois meu pai parou de criar. Mas eu tinha vontade de aprender sobre esses trem. E, tipo assim, vacinar galinha, tipo isso, criação de galinha, vacinar, cuidar da galinha do jeito certo, né. Meu sonho

¹⁵⁹ O entrevistado refere-se a uma estudante da EFA Bontempo que noticiou para ele o processo seletivo da escola para formação de novas turmas.

¹⁶⁰ A motivação inicial do egresso para fazer o EF-II na EFA de Virgem da Lapa deveu-se ao fato de que, à época, a escola tinha um convênio com o CEFET de Rio Pomba (Sul de Minas) para que os concluintes do EF-II pudessem cursar o EMT na Instituição Federal de Ensino. No seu caso, não deu certo porque o convênio foi encerrado exatamente quando concluiu na EFA. O referido convênio foi celebrado entre as instituições entre 1998 e 2007. Não havendo mais essa opção, o surgimento da EFA de Araçuaí consistiu numa opção para continuidade dos estudos.

era formar na escola, graças a Deus eu consegui. Eu estudei do quinto ano até o terceiro ano na EFA (Egressa 3, 29 anos, 2022).

Esta integração de educação e trabalho move o processo pedagógico da EFA e somente é possível nesse contexto devido à agregação “[...] entre escola e agricultura familiar, escola e comunidades rurais, escola e mundo do trabalho, escola e prática social nas comunidades, associações, cooperativas e sindicatos” (Queiroz, 2004, p. 121). Isso é proporcionado pela Pedagogia da Alternância, que integra tempos e espaços de formação na escola e no meio socioprofissional de forma indissociável, sobretudo, quando as famílias assumem a responsabilidade na condução da EFA junto com uma equipe de professores comprometida com a implementação das mediações didáticas.

A ligação do trabalho pedagógico em Alternância com o campo foi o ponto determinante para esses egressos, que criam na melhoria das condições de vida no campo através dos saberes técnicos aprendidos e aplicados na agricultura familiar. A relação campo-escola almejada pelos egressos fortaleceu expectativas que visavam à melhoria técnica do trabalho agrícola de suas famílias, à permanência no campo e/ou à atuação profissional futura como Técnico em Agropecuária.

A opção por um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio é característico da história das EFAs, por dialogar com as áreas produtivas das famílias agricultoras. No Médio Jequitinhonha, este foi considerado um diferencial para a implantação de EFAs, como expresso neste depoimento:

É porque o [ensino] convencional, ele não dava um curso técnico e nem uma formação. E eu, assim, acho que não dava uma formação mais com segurança. E aí você tinha que sair do meio rural todo dia e voltar. E a escola, nós já tínhamos experiência mais do Espírito Santo, lá do Jacaré, né. O Solano mesmo, como prefeito, ele lutou muito, assim, ele investiu muito, né, pra que tivesse [a EFA]. Então a gente já tinha uns exemplos diferentes. Virgem da Lapa mesmo, que não era o curso técnico completo, né, mas tinha a de Virgem da Lapa (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022).

A oferta de um curso de Ensino Médio Integrado, aliando formação geral e profissional, chamou atenção dos egressos entrevistados, conforme identificado a seguir:

As pessoas falavam muito bem: “É uma escola que você aprende, é uma escola que você sair com um curso Técnico de Agropecuária que você pode exercer, você pode desenvolver projetos”. E eu fui também com essa intenção. Muitos falaram que era muita dificuldade, e isso me desafiou, vamos dizer assim, eu sempre gostei muito de desafios. E eu falei: “Vou arriscar, eu vou!”. E assim, na época, foi eu e meu irmão. Minha irmã também formou lá depois. E meu pai participou da associação, foi presidente (Egresso 2, 29 anos, 2022).

E aí, nesse vínculo que eu criei nesses quatro anos na EFA Virgem da Lapa, eu decidi dar continuidade na EFA de Araçuaí, principalmente, devido a essas matérias técnicas, à formação em Técnico Agropecuária, integrado ao Ensino Médio e mais voltado para a formação do campo. Tinha mais a ver comigo do que as outras escolas. A base curricular das outras escolas, por exemplo, só matérias da base acadêmica: Português, Inglês, Matemática. E a EFA, não. A EFA tinha uma variedade e eu me sentia mais à vontade também com o projeto EFA. Então, foi essas coisas que me fizeram procurar a EFA de Araçuaí, no Ensino Médio, para dar continuidade à minha formação (Egresso 14, 27 anos, 2022; grifos nosso).

A experiência estudantil no EF-II da EFA de Virgem da Lapa fez o Egresso 5 perceber que ele era capaz de se destacar como liderança e ser um estudante diferente, motivando-o a ingressar, em seguida, na EFA Bontempo para cursar o EMT, com objetivos claros:

[...] **formar, conseguir um emprego na área, né, e permanecer por aqui**, o pensamento da gente é muito esse, permanecer aqui na nossa região, né? Mas, infelizmente, nossa região ainda não fornece tanta oportunidade de emprego, não só nessa área, infelizmente, no geral. A nossa região ainda é muito fraca, assim, quanto a emprego mesmo, né. Quando a gente consegue um emprego que a gente consegue pelo menos o básico, né, uma vida razoavelmente digna, vamos dizer assim, já é o suficiente pra gente aqui [...] (Egresso 5, 28 anos, 2022; grifo nosso).

O Egresso 11 afirma que seu objetivo inicial era se formar na EFA e ser professor na própria escola. Durante o curso, esse desejo foi sendo nutrido devido ao encantamento com a atuação dos educadores e à Alternância implementada.

É notável que os egressos que cursaram o EF-II em EFA seguiam um caminho natural para o Ensino Médio em Alternância, dado que já conheciam a proposta pedagógica e se sentiam adaptados ao ritmo de estudos. Aqueles que cursaram o Ensino Fundamental em escolas convencionais, ao ingressar no EMT da EFA, viviam um processo de adaptação distinto com dúvidas e expectativas diferenciadas.

Ao relembrar os momentos iniciais em que se ingressaram, os egressos mobilizaram sentimentos de gratidão ao conhecimento adquirido na EFA e por terem tido a oportunidade de estudar numa escola que prioriza a formação profissional e o desenvolvimento do campo.

Ao tratar das expectativas da EFA, a comparação entre o seu funcionamento e as experiências das escolas (convencionais) anteriores atravessou as falas dos egressos como uma reflexão voluntária deles. Essa comparação é inevitável quando iniciam a formação por Alternância, segundo eles. Assim, vão observando e percebendo as aproximações e as diferenças. Apontar estas questões aqui é importante porque indica a necessidade de um cuidado dessas escolas ao acolherem seus estudantes, atentar-se para esse momento de travessia entre distintos modelos escolares, bem como para o que pode auxiliar o estudante no

processo de adaptação.

A seguir, o texto apresenta dados que avaliam a formação vivenciada pelos egressos na EFA, as estradas percorridas durante a viagem formativa do processo de ensino e aprendizagem em Alternância.

4.3 “Ai meu Deus, por onde começar?”¹⁶¹: a vida dos egressos durante o processo de formação na EFA

Considerando a ideia de que a pesquisa é uma viagem (Duarte, 2002), os egressos abriram a bagagem que trouxeram da EFA há cerca de 10 anos, onde viveram durante o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

As formas como cada um lidou com a formação são diferentes, mesmo sendo oriundos de escolas de nível médio que utilizam a mesma organização de trabalho pedagógico, a Pedagogia da Alternância. Como se viu no início do capítulo, o histórico das unidades pesquisadas traz nuances diferentes de cada escola advindas da sua construção histórica, bem como do trabalho de base para sua implantação, dos sujeitos envolvidos, da abrangência territorial, das lutas travadas por terra, escola, direitos e contra a violência no campo, além de aspectos sociais, políticos e culturais singulares nas realidades inseridas. Como também mostrou o Capítulo 1, o Vale do Jequitinhonha é uma região diversa do ponto de vista histórico, geográfico e cultural.

Crê-se que as características elencadas corroboram perfis diferenciados de formação dos jovens do campo em um mesmo território. Dessa forma, a tese reúne distintos olhares e lugares de fala, constituindo-se uma análise ampla do objeto inserido na totalidade regional do Médio Jequitinhonha.

4.3.1 O processo de adaptação dos egressos na Escola Família Agrícola

A adaptação do estudante ao sistema implementado pela Escola Família Agrícola é um dos pontos importantes a serem destacados no processo de formação dos egressos, principalmente, visando a sua permanência na escola. É um processo que se inicia antes mesmo da matrícula na EFA com a participação na inscrição e no processo seletivo da escola para as próximas turmas.

¹⁶¹ Fala da Egressa 15 (2022).

Entre outubro e novembro de 2023, observou-se que as EFAs pesquisadas divulgavam as inscrições para novas turmas de 2024 em suas redes sociais institucionais. Conforme propagado, os candidatos interessados poderiam comparecer na sede da escola, assim como nas Secretarias Municipais de Agricultura e STRs, locais para realizar suas inscrições. A procura dos interessados por alguma dessas instituições ligadas ao campo para se candidatar ao curso na EFA já indica um perfil de público a ser alcançado, adolescentes, jovens e adultos do campo que trabalham na agricultura familiar camponesa. As EFAs Bontempo e Araçuaí disponibilizaram ainda a inscrição pela internet, disponibilizando *link* e *QR Code* para acesso e preenchimento. Nos cartazes divulgados, as escolas divulgaram a data prevista para a realização da Semana de Adaptação e Convivência¹⁶².

A Semana de Adaptação é a porta de entrada para a EFA, uma vez que proporciona momentos de convivência com o ambiente e aproximação com o plano pedagógico, os professores e os colegas. Porém, esse processo é contínuo até o estudante assimilar a pedagogia e o projeto EFA como um todo.

Considerando o público pesquisado, cabe observar o Quadro 3 desta tese sobre o tempo percorrido nas EFAs pelos 15 egressos entrevistados. Demonstra-se que 11 deles, além de concluir o Ensino Médio em Alternância, cursaram o Ensino Fundamental II (EF-II) numa EFA (na mesma unidade ou em escolas diferentes). Apenas quatro cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas convencionais. Esse fato acarretou níveis de adaptação e experiências diferentes dos participantes da pesquisa no Ensino Médio.

A adaptação do jovem do campo na EFA é um passo importante para seu desenvolvimento na Pedagogia da Alternância, por se tratar de um método de ensino distinto do que os estudantes experimentaram no início da vida escolar. O discente que não se adapta dificilmente permanece; se permanecer, terá dificuldade para desenvolver as atividades referentes ao processo de formação em Alternância, que demanda envolvimento, participação, comprometimento e autonomia do estudante e família nas diversas atividades realizadas em casa/comunidade e na escola. Por outro lado, não há um guia para a adaptação, pois é um processo que depende de cada estudante, de seu tempo e/ou da realidade em que está inserido, bem como da organização do trabalho pedagógico da EFA.

A adaptação do estudante à escola não é uma prerrogativa somente da EFA, visto que

¹⁶² A acolhida a novos estudantes da EFA é denominada de Semana de Adaptação ou Semana de Adaptação e Convivência. Esse é o início da vida dos estudantes na EFA. Normalmente, tem duração de uma semana, período que permanecem internos na escola, experienciando atividades similares às que desenvolverão durante o ano letivo e no curso como um todo: aulas teóricas e práticas, atividades domésticas, práticas agropecuárias, atividades culturais, esportivas e de lazer, entre outras. Durante esse tempo, os candidatos são avaliados pela equipe pedagógica. Também avaliam a escola e decidem se querem (ou não) permanecer.

toda instituição educativa deve pensar no modo de acolher o seu público. No caso dessa escola, conforme registros de Granereau (2020), desde as origens foi-se construindo um modelo pedagógico que melhor se adequasse à vida camponesa, com ações concretas, tais como: o alinhamento do calendário escolar e o ritmo da Alternância às fases das lavouras; a construção de uma disciplina no internato que gerasse confiança das famílias; a comunicação com os camponeses; o currículo etc. Enfim, foi-se moldando uma escola para quem vive e trabalha no campo. Tais especificidades exigem, historicamente, um perfil de estudante, típico de jovens do campo que atuam na agricultura familiar camponesa. Por outro lado, dificultam a estadia de sujeitos que não conseguem se adequar a sua organização pedagógica, independentemente se oriundos do campo ou da cidade.

Mediante depoimentos dos coordenadores entrevistados (1, 2 e 3), verifica-se que as EFAs pesquisadas têm aumentado o ingresso de estudantes oriundos da cidade, principalmente, pela “[...] necessidade da escola no momento, por questão de manutenção mesmo das atividades e tudo” (Coordenadora EFA 2, egressa EFA, 2022). Nesse caso, a gestora refere-se à necessidade de aumento do número de estudantes visando à melhoria da arrecadação dos recursos oriundos do FUNDEB. Conforme o modo de financiamento atual das EFAs, no Estado de Minas Gerais, o valor recebido ocorre baseado no número de estudantes. Dessa forma, para sua sobrevivência, as escolas precisam aumentar o número de estudantes. O depoimento a seguir trata da inserção de estudantes que vêm da cidade e como se relacionam com a proposta da EFA.

Hoje, inclusive, a gente tem cerca de 8% a 10% dos alunos, se eu não estiver enganado, que eles estão na cidade. Eles podem ser um número significativo, mas quando a gente pensa que esse aluno que está na cidade, ele não perdeu o vínculo total com o meio rural, porque ele tem um tio, o pai, a mãe, ele já morou no meio rural, depois foi para o urbano, mas continua tendo uma propriedade, continua tendo um parente lá, onde ele possa desenvolver, pelo menos as atividades, não perdeu o vínculo total, então, a gente não vê esse percentual assim, de forma tão assustadora. E, também, partindo da ideia que, seja na comunidade rural ou na urbana, principalmente das pequenas cidades, o que ele tem que aprender é isso mesmo, pegar esse sentimento de identidade e pertencimento, fortalecer isso para desenvolver o seu local (Coordenador EFA 1, 2022).

O atendimento de estudantes que vêm do meio urbano é uma realidade que cresce nas EFAs pesquisadas, em pelo menos três das quatro escolas de Ensino Médio pesquisadas. Nesta tese, não se vê tal fenômeno como um problema e sim uma oportunidade, sobretudo numa região fortemente atingida pela migração campo-cidade, como mostrou o Capítulo 1, quando muitos camponeses fixaram residência no espaço urbano. No entanto, considerando o pressuposto de que a PA parte e trabalha com o meio dos estudantes e suas famílias, é

necessária uma análise das equipes pedagógicas das EFAs para verificar se as mediações didáticas implementadas atualmente dão conta de atender os contextos apresentados por esses estudantes, bem como que categorias, temas geradores nascem dessa inserção.

Nesta pesquisa, não houve nenhum egresso com esse perfil, pois todos residiam no campo quando estudaram nas EFAs. Com base na escuta desses sujeitos, identificaram-se duas situações diferentes no ingresso ao Ensino Médio da EFA: estranhamento inicial ao modelo da Alternância pelos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola convencional; e, por outro lado, uma continuidade dos que já haviam cursado o EF-II numa EFA, como aborda o Egresso 7.

Foi tranquilo, porque, no meu caso, eu já tinha passado pela EFA de Virgem da Lapa. Às vezes, a pessoa que chegou na EFA de Araçuaí, sem ter passado pela EFA de Virgem da Lapa, pode ter, com certeza, estranhado sim, porque você ficar num lugar 15 dias direto, passar um final de semana, acaba sendo cansativo. Mas eu, assim, eu sempre fui uma pessoa que gostei das EFAs, sabe? Tanto da de Virgem da Lapa quanto da de Araçuaí. É tanto que tinha vezes que eu ia pra EFA de Virgem da Lapa, era uma semana lá e uma semana cá e eu emendava às vezes, praticamente, 21 dias. Eu ia uma semana, estudava, na outra, eu ficava lá trabalhando no setor produtivo; a outra vinha, estudava, só vinha no final de semana pra casa e voltava pra lá de novo. Na EFA de Araçuaí é a mesma coisa, eu sempre tive a... eu sempre me senti muito à vontade nas EFAs, sabe? Pelo meu gostar, assim, pra mim era a mesma coisa que eu estava em casa (Egresso 7, 28 anos, 2022).

Em algum momento, todos os egressos entrevistados vivenciaram a adaptação à Alternância, mas a diferença é que 11 deles passaram por essa fase no início do EF-II quando eram crianças/adolescentes e os demais, ao se ingressarem no Ensino Médio.

Conforme os entrevistados, as primeiras Sessões Escolares foram difíceis, por vários motivos: muitos nunca tinham saído de casa; saudades da família e dos amigos; timidez para conversar, participar, perguntar e expor opinião ao público; entre outros.

De início, foi difícil, muito difícil, porque eu não era muito de sair, nunca tinha dormido, na verdade, 15 dias fora. Não sabia o que era dividir alojamento, de dormir com a colega, muito menos banheiro, que lá era tudo dividido. Então, para mim, de início, a primeira adaptação foi difícil, mas, com o decorrer do tempo, foi ótimo. Muito bom. Gostei demais. [...] Para a gente pegar, aprender, aprender a lidar com todo mundo, aprender a conviver, é meio complicado, mas, com o tempo, a gente acaba acostumando (Egressa 1, 27 anos, 2022).

A gente vai indo, a gente acostuma, né, porque antes era meio complicado. Quando a gente estava em casa, era ruim demais, a gente nem queria ir. Outra hora, quando a gente era mais novo, depois a gente estava acostumando e era bom, né. A gente aprendia muito, vivia com a família, ficava com a família, ficava lá na escola. E ainda ficava tranquilo, acostumava e ia criando amizade lá na escola (Egresso 12, 28 anos, 2022).

Com o passar do tempo, eles foram se adaptando e criando laços com a escola, com os colegas e se habituando às atividades acadêmicas. Os egressos afirmaram que a experiência numa EFA de Nível Fundamental contribuiu para seu amadurecimento como estudante. Assim, quando ingressaram no Ensino Médio, já compreendiam o processo pedagógico da Alternância, o projeto EFA como um todo e também os conceitos básicos (teóricos e práticos) da área de agropecuária¹⁶³. Desse modo, puderam dar sequência na formação.

A vivência na EFA de Virgem da Lapa foi uma vivência, assim, foi boa. Eu tinha bons comportamentos, eu era um aluno que era muito tímido, principalmente no primeiro ano, tinha muita dificuldade, né, digamos assim, eu era um aluno muito fraco, não só na leitura, mas em vários outros aspectos, né. [...] E aí, a partir do segundo ano, eu fui me soltando mais, então eu era um dos alunos, na minha turma, que mais perguntava na sala, eu era um dos alunos que tinha maior interesse em aprender sobre a questão..., sobre a agricultura, né, tinha um desejo muito grande, e principalmente de hortaliças também. E aí, a partir do segundo ano, foi quando começou a virada na minha vida, que eu comecei a tirar notas melhores. E, a partir do terceiro ano, eu já comecei a ser outro. Comecei já a ser um aluno mais participativo, uma liderança. Quando tinha encontro fora da EFA, eu era um dos que ia para representar a escola. E, quando eu cheguei na EFA Bontempo, no primeiro ano, eu já não tive tanta dificuldade como eu tive na EFA de Virgem da Lapa. Então, as minhas notas, só para você ter ideia, eram notas azuis, né, já no primeiro ano. Eu fui um dos alunos destaque na EFA Bontempo (Egresso 11, 27 anos, 2022).

Os egressos mencionam que a EFA foi o tipo de escola onde conseguiram se adaptar melhor e se desenvolver como estudantes do campo. Como parte desse coletivo, cabe destacar a fala da Egressa 15. Dentro das opções existentes, ela encontrou na EFA o ambiente educativo que mais se aproximava dos seus anseios como pessoa indígena. Assim, sentiu-se adaptada e acolhida na Escola Família Agrícola, contrastando a experiência anterior numa escola urbana. Ao experienciar a Alternância entre o campo (aldeia) e a escola, viu-se ali um espaço de formação possível, onde encontraram conexões com a valorização de suas experiências de trabalho e vida camponesas/indígenas no ambiente educativo.

A EFA foi um lugar que eu me adaptei mais, porque a primeira vez que eu estudei na cidade, por exemplo, foi um caos. Eu, como pessoa indígena, foi muito difícil adaptar a essa realidade, à realidade das pessoas. [...] Então, **a EFA, no campo e na aldeia, foi um lugar possível** para mim e para a minha família também, porque na época a gente, visualizando o futuro, a EFA era um lugar que a gente se conectava mais. E foi muito bom a permanência nesse espaço (Egressa 15, 25 anos, 2022; grifo nosso).

Mesmo assim, ela também enfrentou dificuldades, pois era a única estudante indígena

¹⁶³ No nível fundamental, quase todas as mediações didáticas da Alternância são implementadas. Na área técnica, promove-se orientação profissional na área da Agropecuária, com um currículo que integra disciplinas de Agricultura e Zootecnia, por exemplo. Para aprofundamento no tema, sugere-se a leitura Puig-Calvo (2005).

numa EFA predominantemente de filhos de agricultores familiares camponeses: “Na EFA, eu tava muito sozinha, né. [...] você só, é uma única pessoa indígena, em um espaço assim. Então as coisas se tornam muito mais pesadas, né. E a gente precisa ter que ficar sempre falando que a gente existe e até hoje isso acontece” (Egressa 15, 25 anos, 2022).

Ao analisar o perfil profissional previsto nos PPPs das quatro EFAs de nível médio pesquisadas, é unânime o interesse preferencial por filhos de agricultores familiares camponeses. Nesta análise, há dois destaques: a) em seu PPP, a EFA de Jacaré apresenta um perfil de estudante pretendido com representação ampla dos sujeitos do campo: “[...] adolescentes jovens e adultos oriundos do campo, principalmente, Agricultores Familiares, Assentados da Reforma Agrária, Quilombolas, Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, sem-terra, diaristas, assalariados” (EFA de Jacaré, 2023); no caso da EFA Bontempo, o perfil aponta para sujeitos do campo oriundos de movimentos sociais, sindicais e comunitários (EFA Bontempo, 2020). Sendo assim, nenhum dos documentos visualizados incluiu os povos indígenas como sujeitos desejados para o projeto EFA.

Não foram encontrados nos bancos de dados acadêmicos estudos que tenham analisado a inserção de pessoas indígenas no contexto das EFAs. Constata-se, porém, que, em geral, essas escolas atendem as populações do campo, incluindo comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, com projetos de curso voltados para a promoção da agricultura familiar de base agroecológica.

Entretanto, algumas dessas escolas se relacionam com a questão indígena, mesmo que indiretamente. Em Minas Gerais, há a EFA Puris, localizada no município de Araponga, região da Zona da Mata. Conforme esclarecimento da coordenação da escola, via telefone (maio/2024), o nome da EFA é uma homenagem à tribo dos Puri existente no município, da qual muitos envolvidos na sua criação eram descendentes; aliás, em seu funcionamento desde 2008, a maioria dos estudantes e famílias atendidos descende de povos indígenas. Embora existam essas relações, a escola foi pensada com o objetivo principal de atender os filhos e filhas de agricultores familiares da região. Nessa linha, foi localizada a EFA Itapirema (Ji-Paraná, estado de Rondônia), cujo nome homenageia a tribo indígena Itapirema, habitante da região antes do período de colonização¹⁶⁴. Eis aí uma lacuna para investigações que reflitam sobre o atendimento das EFAs aos povos originários do Brasil.

Um dos elementos formativos na formação da EFA é a vida de grupo. Desse espaço, surgiram saberes e vivências que fortaleceram a formação dos jovens entrevistados a partir da

¹⁶⁴ Fonte: <https://efaitapirema.org/>. Acesso em: 27 maio 2024.

intensa vida coletiva desenvolvida durante as Sessões Escolares da EFA.

4.3.2 Vivência comunitária na escola: elementos para formação humana, social e política

A vivência coletiva na EFA é composta por uma rotina diversificada que inclui atividades acadêmicas, práticas de organização doméstica, entre outras. Tais ações compõem o processo pedagógico durante o ano letivo, mediado pela Pedagogia da Alternância. Com base nos PPPs das quatro EFAs de Ensino Médio pesquisadas, foi elaborado o quadro abaixo com um modelo de horários das atividades desenvolvidas numa EFA durante uma Sessão Escolar.

Quadro 8 – Horário de funcionamento da EFA durante a semana

Hora	Atividades
6h	Levantar
6h15	Práticas domésticas e agropecuárias
6h45	Café da manhã
7h10	1ª aula
8h10	2ª aula
9h10	Intervalo – Lanche
9h30	3ª aula
10h30	4ª aula
11h30	Almoço
11h50	Intervalo – Tempo livre / Atividades domésticas
13h	5ª aula
14h	6ª aula
15h	7ª aula
16h	Intervalo – lanche
16h30	Atividades domésticas e agropecuárias Tempo livre / lazer / esporte ¹⁶⁵
18h	Banho – Tempo livre
19h	Jantar / Atividades domésticas
19h45	Serão noturno
21h45	Recolhimento
22h	Silêncio total - Descanso

Fonte: Elaboração do autor (2023), a partir dos PPPs das EFAs pesquisadas.

O Quadro 8 ilustra um modelo de horário de funcionamento, numa EFA, correspondente à rotina praticada de segunda a sexta-feira. Com base nos PPPs analisados, nota-se que, nas quatro escolas, há poucas diferenças na organização dos horários de algumas

¹⁶⁵ Este tipo de atividade normalmente ocorre uma ou duas vezes ao longo da semana, conforme planejamento interno de cada escola.

atividades, como o momento de acordar, descanso após as refeições e a organização noturna, mas, em geral, a rotina é parecida com o modelo acima e os estudantes desenvolvem os mesmos trabalhos: atividades de sala de aula (aulas teóricas e práticas), práticas domésticas e agropecuárias, refeições, descanso, esporte/lazer, serões noturnos e convivência.

Desde sua gênese, na França, em 1935, os envolvidos nessas escolas foram moldando-a ao jeito de viver e de trabalhar dos camponeses. Esta construção histórica traz implicações para as EFAs pesquisadas, ou seja, estabeleceram-se, assim, uma organização e um modo de vivência essencialmente coletivo, que espelha alguns momentos da vida nas comunidades rurais onde vivem suas famílias, onde, muitas vezes, realizam atividades em forma de mutirão, como a limpeza do centro comunitário e da igreja, o processo de farinhada da mandioca, a limpeza das roças etc.

A ideia de “coletivo” aqui toma como corpo, a partir de Pistrak (2000, p. 177), compreendendo que não é qualquer agrupamento estudantil ou um encontro acidental de pessoas que forma um coletivo. É preciso uma “concepção integral” em relação a suas partes. No contexto escolar, estabelece-se um coletivo estudantil “[...] quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos*” (Pistrak, 2000, p. 177; grifos do autor). Mas isso não ocorre naturalmente, pois exige que a organização do trabalho pedagógico da EFA e sua gestão propiciem condições favoráveis e fomentem o interesse dos estudantes. Em geral, crê-se que a rotina estabelecida, tal como mostra o quadro anterior, e a própria dinâmica da PA favoreçam o envolvimento, a participação e o comprometimento dos mesmos, propiciando vivências coletivas. O internato favorece esta ação como lugar de hospedagem e vivências dos sujeitos, onde são possibilitadas e intensificadas as relações entre os estudantes e equipes de educadores, durante as Sessões Escolares.

O cronograma de atividades diárias da escola, como ilustra o Quadro 8, facilita a organização da rotina estabelecida. As atividades são realizadas pelos estudantes em grupos e contam com a monitoria da equipe docente. Aliado a isso, é fomentado um processo de auto-organização estudantil do trabalho e das relações, exercendo entre eles papéis de lideranças.

As relações dos estudantes nas EFAs pesquisadas são regidas por dois documentos, o Regimento Interno e um regulamento disciplinar, também denominado de Normas de Convivência por uma das EFAs (Araçuaí), que pressupõem uma construção participativa e democrática com os estudantes e suas famílias em Assembleia Geral. Esses constituem acordos coletivos cujo monitoramento é delegado aos professores com a cooperação estudantil organizada. No cotidiano da EFA, as normas disciplinares são anualmente

divulgadas, lidas, debatidas, atualizadas, desde o ingresso do estudante na Semana de Adaptação até o encerramento de seu vínculo com a escola na formatura.

Com base nos depoimentos dos egressos, compreende-se que o trabalho formativo das EFAs se aproxima da escola unitária proposta por Gramsci¹⁶⁶, concordando com a análise feita por Queiroz (2004, p. 145): “No processo educativo em construção nas EFAs de EM e EP, percebemos a prática em curso daquela escola unitária proposta por Gramsci”. Como ponderou o autor, trata-se de uma escola unitária em construção.

Para o funcionamento da escola unitária, Gramsci (2001) estabeleceu que a mesma deveria pautar-se pela vida coletiva dos estudantes, com funcionamento em tempo integral diurno e noturno, o que ocorre nas EFAs. Para ele, “[...] o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc.” (Gramsci, 2001, p. 38).

Segundo Queiroz (2004, p. 112; grifo nosso):

Para que esta nova concepção e organização se concretizem, é preciso que haja uma **verdadeira vida coletiva entre os alunos**. Isso só será possível com a criação de condições humanas, didáticas e físicas para que os alunos tenham possibilidade de construir vida coletiva com responsabilidade, autonomia e criatividade.

Com base nos depoimentos dos egressos 1, 2, 6, 11, 12, 13 e 15, diversos saberes surgiram do modo de vivência na EFA, dos processos de auto-organização estudantil, como a aprendizagem da convivência, liderança, participação, visão crítica da realidade, falar ao público, ética, trabalhar juntos, disciplina, responsabilidade, organização, entre outros. É um espaço de construção onde “O aprendizado da vida de grupo, do trabalho em equipe e a responsabilização de cada um pelos estudos e as tarefas de autosserviços no cotidiano escolar visam formar e mobilizar capacidades e atitudes democráticas críticas, cooperativas e solidárias [...]” (Begnami; Justino, 2023, p. 63), visando ao exercício ético como cidadão e à participação política.

Entende-se que a auto-organização estudantil possibilita um protagonismo dos sujeitos no processo de formação da escola, considerando os pressupostos de Pristrak (2000, p. 13), que defendeu a construção de coletivos estudantis (*infantis* ou *juvenis*) na escola para atender à necessidade da realização de “[...] determinadas práticas, que podem começar com a

¹⁶⁶ Gramsci (2001, p. 33-34) apontou nuances da escola unitária como uma: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”.

preocupação de garantir a higiene da escola até chegar à participação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar os planos de vida da escola”. Nas EFAs pesquisadas, a auto-organização estudantil é fomentada como forma de dar sentido à vida no internato. Isso está expresso no PPP da EFA Araçuaí. Texto parecido foi encontrado nos documentos das demais escolas investigadas.

Um ambiente educativo apropriado. A auto-organização dos estudantes é fundamental para que a vida no internato, o tempo na EFA se torne também um tempo educativo de qualidade. A auto-organização tem referências teóricas em Pistrak (2001) e na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004). Cada estudante assume os Grupos de Trabalho em rodízios, de modo a assumir todas as tarefas inerentes ao cotidiano da vida no internato. Seja para fazer trabalhos domésticos de limpeza dos alojamentos, banheiros, lavar pratos, louças, varrer o pátio etc. Seja para os cuidados com a manutenção da propriedade agrícola: irrigar a horta, o jardim, dar comida aos animais etc. Os grupos de trabalho podem e devem se estender para outras atividades como: lazer, esporte, Serões, estudo etc. (EFA Araçuaí, 2023, p. 21).

Os espaços de auto-organização e de protagonismo estudantil são também um lugar de conflitos, desentendimentos e adversidades, que muitas vezes abalam as estruturas de gestão da EFA. Confrontam diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas entre os próprios estudantes e na relação com o processo pedagógico-didático no cotidiano, que envolve os professores e as práticas de gestão da escola. Os desencontros muitas vezes extrapolam os grupos e necessitam de mediação de outros professores, coordenadores e/ou diretores das AEFAs (camponeses). Esse é um processo que exige uma concepção pedagógica de gestão da equipe de educadores e da direção da escola voltada para o diálogo, o que é decisivo para fomentar a participação estudantil ou anulá-la, desmotivá-los, conforme abordou Pistrak (2000). Por outro lado, possibilita ao estudante experiências e reflexões no campo do debate crítico, da convivência, nas relações sociais, construção de laços de solidariedade e amizade, apreço à tolerância ao que é diferente, atuação em espaços de liderança etc.

Segundo o autor, é preciso transpor a ideia de que a escola é lugar apenas de estudo curricular, por mais emancipatórios e revolucionários que sejam os conteúdos. A análise da EFA, nessa perspectiva, inclui ampliar o campo visual para uma formação ampla e irrestrita, que produz saberes interligados às diversas relações humanas, sociais e políticas (Pistrak, 2000).

Mas para que a escola seja transformada, é preciso que seu projeto esteja a favor da mudança social, compreendendo que não é suficiente apenas uma adequação curricular. Sendo assim, Pistrak (2000, p. 8) defendeu que “É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos

objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade”.

Os coletivos estudantis são elementos importantes nesse processo, mas não devem ser algo imposto pela gestão da escola, professores ou demais, devem, sim, ser uma construção coletiva que se inicia “[...] *de baixo para cima*, a partir de uma intencionalidade pedagógica gradativa, e que produzisse o envolvimento real das crianças” (Pistrak, 2000, p. 13-14; grifo do autor). Isso não impede a participação do professor ou gestor no processo como um companheiro que tem mais experiência e pode colaborar.

A vida coletiva experienciada pelos egressos da EFA proporcionou a ação formativa para além da sala de aula, tecendo saberes que nascem das relações humanas, políticas e democráticas dos sujeitos.

Nossa, foi muita coisa [...] que a gente vivenciou juntos. E foi uma trajetória muito válida para mim, enquanto pessoa humana, enquanto vivência política, porque a escola convencional não ensina a gente uma vivência política, uma vivência na sociedade. Ela te ensina a ler, escrever e olhar de uma forma muito precária. Mas, enfim, a trajetória na EFA foi muito marcante pela questão do conhecimento. **Conhecimento mesmo de vivência, conhecimento de política.** A gente tinha momentos que a gente podia debater divergências. Era um espaço democrático no qual você poderia dar a sua opinião, você poderia ouvir a opinião do outro, concordar, discordar, argumentar, dizer porque concorda. Eu acho que esses momentos da EFA, para mim, foram os mais válidos, vamos dizer assim, porque a gente cresce enquanto **formação social, democrática.** E me ensinou muito nesse sentido. Convivência social (Egresso 2, 29 anos, 2022; grifos nossos).

Eu acho a questão do mundo, que a gente sempre discutia lá, a visão crítica, eu acho que é isso. Da **visão crítica** que a vivência proporciona. Eu acho que a visão crítica, as coisas mínimas que a gente tem sobre o **agrotóxico, sobre monocultura**, sobre esse **sistema capitalista que a gente vive.** Então a gente começa a ter uma outra visão das coisas. A questão até das mídias. Acho que eu aprendi muito lá. O que a mídia quer mostrar pra gente. E eu acho que essas questões temáticas, sabe? Que eu acho que eu pude ter uma visão mais crítica nisso. Então, quando eu falo sobre essa consciência é sobre uma outra visão crítica do mundo e sobre as pessoas também. E isso também passa pelas políticas também, quando eu falo a questão do acesso às políticas. Eu acho que em muitas aldeias, muitos indígenas precisam um pouco disso também, sabe? Dessas formações. E eu sei que eu posso contribuir muito nessas questões. Então, eu acho que me ajudou muito, mas também eu acho que é uma questão mais coletiva também. [...] Sabe, porque **é uma experiência única da vida da gente.** E eu sempre penso nas minhas vivências e quando eu saio para qualquer lugar, seja para o movimento indígena, seja para outros movimentos e mobilizações, eu sempre carrego essa essência do que é estar na EFA e o coletivo, principalmente na questão do respeito entre os outros e essa experiência de ouvir também, principalmente dos valores. Eu acho que foi muito significativo na minha formação como uma pessoa humana, uma pessoa que respeita as outras, respeita as outras vivências e a **disciplina** também (Egressa 15, 25 anos, 2022; grifo nosso).

Os depoimentos dos egressos apontam, como afirmado no início deste subitem, que, na formação como um todo, desenvolveram experiências de autonomia, participação e

liderança. A atuação coletiva fortalece o jovem do campo da EFA como sujeito social, produz autoestima na luta contra o preconceito e inferiorização¹⁶⁷ do camponês na sociedade, como aborda o Egresso 2 (29 anos, 2022): “A gente que é criado, vamos dizer assim, na zona rural, a gente tem um certo receio, às vezes, de expor as ideias, dialogar. E a EFA teve esse condão de propiciar isso para mim durante o período que eu estive lá”.

Um dos saberes apontados da participação coletiva foi a capacidade de falar em público, expor ideias, conforme depoimentos a seguir:

Quando a gente chega ali pra gente conversar em público, pra gente conversar com alguém, a maioria naquela timidez, aquela coisa [...]. A gente vai perdendo aos poucos, vai amadurecendo isso aí, vai aprendendo a falar um pouquinho melhor com o público, né, e diversas outras coisas. Assim, que pra mim foi primordial na minha formação mesmo, assim, como pessoa, sabe, eu agradeço muito mesmo a EFA por isso (Egresso 5, 28 anos, 2022).

Eu acho que tem uma coisa que é fundamental, que é a mentalidade. E a EFA... a EFA, ela forma pessoas. A escola, na minha época, e hoje também, forma pessoas pra vida, né. E a escola, ela ensina uma coisa que ela faz a pessoa despertar, que é você ter o seu senso crítico, né? Você ter opinião, você ter voz, você ter vez. E, assim, isso em mim é **trabalhar a timidez**, é mostrar pra você que você está vindo a uma comunidade que é pequena, que você está vindo de um lugar pobre, que você é capaz. **Não é excluir**. A EFA, normalmente, ela não exclui a pessoa, né, diferentemente aqui das escolas que a gente tem aqui, que a pessoa é da roça, só de ser pessoa da zona rural, a primeira coisa que eles fazem é pôe a tarde. Já é um tipo de exclusão. E lá na EFA, não. A EFA me mostrou isso. Eu era um aluno muito tímido, muito acanhado. E a EFA despertou isso de mim. Isso foi primordial pra que eu pudesse ser esse que eu sou hoje (Egresso 11, 27 anos, 2022; grifos nossos).

Devido ao lugar inferiorizado no qual os povos do campo foram colocados, o desenvolvimento de habilidades sociais propiciadas pela EFA é também uma oportunidade de inclusão social, como mostra a fala do Egresso 11.

Os egressos 2 e 11 destacaram a ação de liderança que exerceram nos espaços de auto-organização da EFA. O primeiro destacou sua atuação como presidente do Grêmio Estudantil na EFA Bontempo; já o segundo foi tesoureiro e presidente de Associação de Estudantes na EFA de Araçuaí. O Egresso 2 discorreu sobre o que considerou, para ele, uma importante experiência formativa, que influenciou sua vida acadêmica e profissional:

Mas o que mais me marcou foi essa questão da associação do estudante¹⁶⁸, porque trouxe muito essa questão do convívio de uma forma democrática. E também foi norteando minhas escolhas nos próximos anos, a escolha para fazer Direito. [...] eu

¹⁶⁷ A situação de inferiorização a que se refere aqui tem a ver com a representação social estereotipada e depreciativa do camponês, intencional e historicamente construída por personagens como o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, concepção imposta e ainda internalizada pelos próprios sujeitos do campo, conforme asseveraram Martins (1975) e Patto (2015).

¹⁶⁸ Sobre a experiência de Associação de Estudantes a que se refere o Egresso 2, ver Freitas (2012).

acho que foi uma coisa que fortaleceu muito. Eu aprendi a fazer controle de contas, tudo que entrava no caixa, tudo que saía. Eu fui procurando informações, como fazer e fui me aperfeiçoando, vamos dizer assim. [...] aí eu me candidatei à presidência da associação e ganhei. Fui eleito presidente. [...] Tinha as reuniões ordinárias, que aconteciam toda primeira semana da quinzena que a gente estava na EFA. Então, essas reuniões, para mim, foram muito importantes, porque foi nesse período que eu comecei a ver minha capacidade, descobrir minha capacidade enquanto líder, que era possível, sim. E fui descobrindo novas fronteiras, quebrando janelas, vamos dizer assim, e mergulhando na aventura. Fui me aventurando. Aí vinham os conflitos, vinham as dificuldades. A gente estava lá, levava proposta para a EFA, a gente fazia rifa, arrecadava fundos. A gente comprou as primeiras camas que foram adquiridas na EFA. Foi a associação que comprou¹⁶⁹. [...] A gente foi capaz de influenciar outras associações, de ir nas escolas para falar um pouco da associação. Essas reuniões, essas atividades que a gente realizava lá foram muito importantes, ao meu ver, pelo trabalho que eu exerço hoje, porque eu sou coordenador, eu coordeno um grupo muito grande, tenho uma responsabilidade muito grande. Eu acho que tudo isso se deve à formação que eu tive na EFA. [...] Então, eu acho que a associação me ensinou muito mais isso do que a própria escola, porque eu vivi na prática. E aí, a gente tinha que ter argumento para tudo, porque a gente tinha as reuniões da assembleia e a gente era cobrado também. Então, se você está eleito, você tem que cumprir um mandato com responsabilidade. (Egresso 2, 29 anos, 2022).

Tais experiências contribuíram também para a convivência e o respeito com as diferenças sociais, de pensamento, credos, etnias, cultura, entre outras. “Por a gente conviver muito em grupo ali, durante todo o tempo, a gente lida com pessoas de x lugares e cada um tem a sua cultura diferente, seu modo de pensar diferente e a gente aprende muito a lidar com isso, a conviver com isso” (Egresso 5, 28 anos, 2022). Dessa forma, os sujeitos se formam e se desenvolvem com atitude de respeito e tolerância.

Os professores ainda integram a vida de grupo na EFA, visto que a relação deles com os estudantes se dava de forma horizontal, sem autoritarismo, pautada pelo diálogo, amizade e respeito, conforme os entrevistados. Estabelecer uma relação dialógica entre educador-educando na EFA é fundamental para uma atuação compromissada com a vivência das mediações didáticas da Pedagogia da Alternância, apresentadas no Capítulo 3. Há uma aproximação com o que discorreu Freire (2011), entendendo que entre esses dois não deve mais haver uma relação vertical, em que um é sujeito e o outro, objeto. Tal contradição deve ser superada para que ambos sejam sujeitos do conhecimento e aprendam juntos numa relação dialógica e autêntica, no ato de pensar e atuar.

A Egressa 3 descreveu a vida coletiva na EFA como uma família em que os docentes exerciam uma função paterna, de cuidado: “A gente, aqui na Escola Família, a gente conversa

¹⁶⁹ O egresso participou da primeira turma da EFA de Araçuaí, criada em 2009. Apesar do início letivo, a escola carecia de condições materiais básicas, como mobiliários para os dormitórios, refeitório etc. A construção da sua estrutura é fruto também do trabalho coletivo dos primeiros estudantes matriculados, cuja colaboração ocorreu principalmente em campanhas e na construção dos diversos setores produtivos da escola com a participação estudantil.

com os professores de boas, né. [...] porque, geralmente, a gente ficava o tempo todo com eles, né.” (Egressa 3, 29 anos, 2022).

Já a convivência com os pares foi lembrada como momentos de partilha, de construção de laços de amizade e parceria, mas também de desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais: “Ah, foram três anos incríveis para mim. Eu falo que tudo o que eu sou hoje, tudo o que eu me tornei profissionalmente, pessoalmente, foram esses três anos que me proporcionaram.” (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Como se sabe, qualquer vida social coletiva é tangida também por divergências, disputas e conflitos. Casos não resolvidos pelos próprios estudantes são mediados pela equipe de formação e, em alguns casos, com a participação das famílias. Nesse sentido, os egressos destacaram a organização da disciplina na EFA como um ponto-chave para uma vivência de grupo formativa, democrática e participativa.

A discussão sobre disciplina é muitas vezes espinhosa, polêmica. Assim, a simples palavra causa arrepios a muitos, principalmente no Brasil, com sua incorporação ao projeto autoritário de governo do regime militar, desde 1964. Souza (1999, p. 43) analisou que muitas gerações posteriores à Ditadura nasceram e cresceram sob a influência da disciplina autoritária, rejeitando todo modo de disciplina. Dessa forma, podem-se simplificar as reflexões e “[...] cair em um autoritarismo muito mais sórdido e perverso, que é a ausência de disciplina [...]”. Na contramão, o autor afirmou “[...] não haver dúvidas de que a disciplina é um componente básico do processo civilizatório”.

Os egressos apontaram a disciplina implementada como um aspecto mediador da vida coletiva na EFA, necessária para que as relações sejam formativas e que as atividades (previstas no Quadro 8) sejam vivenciadas.

Eu acho que tem muito disso, a disciplina naquele local, não como uma coisa rígida e autoritária, mas algo que vai ser válido para onde a gente estiver, em qualquer espaço que a gente estiver. Eu acho que é isso mesmo. Eu acho que é essa questão do coletivo mesmo, dessa vivência do coletivo e de como um jovem que pode fazer uma revolução, seja em qualquer lugar que a gente esteja, sabe? É um jovem que vê o futuro, é uma semente do futuro (Egressa 15, 25 anos, 2022).

A questão da disciplina é uma condição indispensável para a liberdade, desde que não esterilize a criatividade e a imaginação. Na perspectiva da escola unitária gramsciana, o funcionamento da vida coletiva deve libertar-se “[...] das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica”, passando de uma “escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente” para uma escola do trabalho pautada pela “autodisciplina intelectual” e pela

“autonomia moral” ilimitadas teoricamente (Gramsci, 2001, p. 38).

A experiência com a disciplina implementada pelas EFAs foi ressaltada como elemento importante para compor o perfil profissional de Técnico em Agropecuária, como afirmou o Egresso 10 (32 anos, 2022): “Então, o molde do profissional que eu sou hoje, ele se originou de acordo com essas etapas que a EFA tem, desde o levantar até o horário de dormir, você tem horário para tudo. Então isso me trouxe uma experiência e fez eu ficar atento a isso [...]. Então, isso foi o diferencial”.

A partir das experiências vividas de forma coletiva na EFA, os egressos aprenderam a ter uma rotina organizada, com pontualidade no cumprimento dos diversos horários e atividades na escola e na vida. Assim, desenvolveram a autodisciplina, um dado importante para a Pedagogia da Alternância, já que muitas atividades são desenvolvidas no meio socioprofissional pelos próprios estudantes, sem a supervisão imediata e presencial de um professor da EFA.

Ademais, a disciplina coletiva implementada nessas escolas é um fator que satisfaz as famílias camponesas, levando-as a confiar seus filhos ao internato coordenado pela equipe docente, muitos ainda adolescentes e com idade menor de 18 anos. O depoimento a seguir é de um pai e avô de egressos de EFA.

[...] em primeiro lugar, os pais, nós que somos pais camponeses, a gente, a ideia da gente, o pensamento da gente, que **a maior contribuição é cê por filho ou sua filha para estudar numa escola aonde ela tem disciplina**. Esse é um dos passos, primeiro, que a família pensa: “Ah, eu tenho minha filha, eu tenho meu filho, eu vou pôr numa escola aonde ele vai ter, assim, uma forma de convivência legal. Eu fico com medo de levar meu filho, que é criado na roça, para a cidade e acabando, não dá certo aqui na cidade, tem isso, tem aquilo, tem aquilo outro, eu nem vou falar o que que é, né”. Então, o primeiro ponto da contribuição das EFAs é esse, é as disciplinas que tem. [...] É o primeiro passo que a gente que é pai ou que é avô, reconhece isso aí, porque nas outras escolas, muitas vezes, até os professores falavam assim: “Ah, você se vira do jeito que você quiser”. E lá não, lá tem conselheiro para tudo, ensina tudo direitinho. Se o menino faz errado... Então, por isso que eu falo que é uma escola diferenciada, porque chama o menino atenção sem maltratar, né. E primeiro tem uma Semana de Adaptação, vai falar com ele o que é que ele tem que fazer, como que é o sistema da escola. Então, cumprir os horários certinhos, que lá tem horário para tudo (Parceiro 2, agricultor familiar, STR, 76 anos, 2022; grifo nosso).

Tomando por base a fala acima do depoente, a forma como é estabelecida e construída a disciplina na EFA, o constante diálogo entre escola e família, é um fator decisivo para a confiança das famílias camponesas em matricular seus filhos nessa escola.

Os relatos confirmam a importância dos espaços coletivos vivenciados pelos estudantes nas EFAs para sua formação, como sujeitos comprometidos social, ética e politicamente. Crê-se que, nessas escolas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar um

ambiente educativo fundamentado pelo convívio comunitário onde se constroem saberes e valores para além da formação intelectual, como cuidar da casa comum (EFA) na Sessão Escolar, que se pretende tratar a seguir.

4.3.3 O trabalho de organização da casa: atividades domésticas e práticas

Como parte da vida coletiva na EFA, inclui-se o trabalho de manutenção da casa (EFA) durante a Sessão Escolar, dos afazeres domésticos e produtivos. Essas escolas, normalmente, não contam com funcionários contratados para limpeza e organização do ambiente educativo e de moradia e para o cuidado com as unidades produtivas, portanto, esses são espaços coletivos de atuação estudantil.

As atividades domésticas tratam do cuidado e da organização dos diversos espaços de uso comum, incluindo o apoio à cozinha no preparo dos alimentos, lavagem de louças; limpeza das dependências utilizadas no cotidiano escolar (salas de aula, espaços de gestão administrativa e pedagógica, refeitório, alojamentos, banheiros, etc.); limpeza do pátio, jardinagem; entre outros afazeres. Já os setores produtivos envolvem atividades práticas como preparação da terra, plantios, irrigação, manejos das culturas e colheitas, manejo de animais (alimentação, vacinação e outros cuidados).

A divisão social do trabalho na EFA não inclui distinções de gênero¹⁷⁰, uma vez que ocorre em forma de rodízio. Todos/as os/as estudantes trabalham em todos os setores durante o ano letivo, tanto nas práticas agropecuárias quanto nas atividades domésticas. Foi na EFA que muitos adolescentes e jovens do campo tiveram seu primeiro contato com essas atividades, como discorre a egressa abaixo.

A primeira experiência que nós tivemos mesmo foi ir para o campo, coisa que muitos lá nunca tinha ido, né. Às vezes morava na zona rural, mas não tinha oportunidade, não. Não ia. Não sabia limpar uma horta, não sabia plantar, não sabia colher. E lá na EFA, não, todo mundo tinha que trabalhar igual, tinha as tarefas divididas, mas era uma coisa que todo mundo tinha que participar. Não tinha nem como falar assim: “Eu não quero, eu não vou fazer”, né. Lá na EFA, quando você chega, você tem que aprender de tudo, né? Você tem que aprender a lavar, você tem que aprender a compartilhar, aprender a dividir. Então, para mim, essa foi uma das experiências melhores para mim na EFA. Aprender, compartilhar, dividir, porque em casa, a gente divide, mas não é a mesma coisa. Você não vai para o campo. Se a

¹⁷⁰ O conceito de gênero adotado aqui considera pressupostos para a compreensão e estabelecimento de relações justas, que questionam e transformam concretamente as diversas relações entre homens e mulheres, em especial no campo. Por isso, considera importante o debate sobre “[...] as diferenças de comportamento de homens e mulheres na nossa sociedade e as desigualdades que afetam as mulheres de maneira injusta e violenta nos mais variados campos da vida: na política, na casa, nos movimentos sociais, no trabalho, na educação, na vivência da sexualidade e nas políticas públicas” (Amefa, 2009, p. 14).

mãe falar vai, pode ser que vai, né, mas a mãe não obriga. E lá na EFA, não. Você tinha que ir, você aprende (Egressa 1, 27 anos, 2022).

A realização de atividades domésticas como responsabilidade de todos e todas foi, para os egressos, uma formação prática de relações de gênero e divisão social do trabalho, já que, nas residências de muitos, apenas as mulheres cuidavam da casa.

Na verdade, todas as experiências na época foram válidas. Como eu comentei também, o próprio Plano de Estudo, **as práticas, as domésticas**, porque, na verdade, ali é um conjunto. A pessoa, por exemplo, que passa por uma EFA e tem que desenvolver uma atividade doméstica, ela acaba crescendo. **Nós, homens, temos aquele machismo, que homens não devem lavar um prato**, homens não passam pano no refeitório, numa sala, no alojamento. Então, foi um conjunto de experiências. [...] isso tudo faz com que a pessoa cresça (Egresso 7, 28 anos, 2022; grifos nossos).

O egresso acrescenta que essa prática rotineira de trabalho conjunto e sem distinção mudou sua forma de ver e ser na vida, desde a divisão do trabalho familiar, sobretudo no cumprimento das tarefas domésticas que antes ele não participava, como forrar a cama ao acordar, arrumar a casa, lavar as louças, cozinhar etc. Tais saberes, segundo ele, contribuem hoje para sua vivência com a esposa e a filha. Além disso, as experiências vivenciadas na EFA contribuíram, segundo ele, para sua organização pessoal quando teve de migrar para trabalhar fora.

No Capítulo 1, discutiu-se sobre a invisibilidade do trabalho feminino no trabalho migratório do agronegócio na cana de açúcar, a partir de Silva (2016). Esta preocupação estende-se ao núcleo da agricultura familiar camponesa como um todo, conforme alertou Butto (2011, p. 12):

Apesar do arrefecimento da migração feminina, as desigualdades ainda marcam a vida das mulheres camponesas. A economia rural sempre esteve marcada pela divisão sexual do trabalho. Os homens estão associados a atividades econômicas que geram emprego, ocupação e renda, enquanto as mulheres concentram-se em atividades voltadas para o autoconsumo familiar, com baixo grau de obtenção de renda e assalariamento.

A participação e o empoderamento das mulheres do campo são uma das pautas do Movimento das EFAs pesquisadas. Em seus PPPs, está prevista a realização de ações sobre o tema, como o apoio e a promoção de grupos de mulheres, cursos, palestras etc. No documento da EFA Araçuaí, estabeleceu-se como um de seus objetivos no Plano de Formação: “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, buscando a “[...] conscientização sobre a necessidade da luta antimachismo, a luta antifeminicídio. [...] visando

evitar a reprodução do machismo na vida de grupo na EFA ARAÇUAÍ e construir uma consciência da equidade de gênero” (EFA Araçuaí, 2023, p. 26).

A EFA Vida Comunitária promove, todos os anos, um encontro com o público feminino da escola (estudantes, mães, professoras e associadas), aberto à comunidade de mulheres em geral. O evento deste ano ocorreu em maio de 2024 e teve como tema “Mulheres em defesa dos bens comuns e contra as privatizações”, visando ao fortalecimento do debate público de resistência à intenção do governador atual de Minas Gerais, Romeu Zema (Partido Novo-MG), de privatizar as estatais mineiras nas áreas de energia, água, gás, entre outras.

Figura 26 – Encontro de mulheres na EFA Vida Comunitária – 2024



Fonte: Arquivos da EFA Vida Comunitária (2024).

Em âmbito estadual, registram-se, historicamente, várias iniciativas de trabalho de articulação, organização e assistência técnica a mulheres do campo por parte da AMEFA e EFAs de Minas Gerais, sobretudo, com a participação em chamadas públicas de ATER Mulheres. Um destes trabalhos resultou na publicação da cartilha orientadora do tema “E a mulherada falou”, em 2009 (AMEFA, 2009).

As múltiplas tarefas (práticas domésticas e agropecuárias) realizadas na EFA pelos estudantes durante as Sessões Escolares também constroem valores e refletem em mudanças nos hábitos familiares e na vida dos egressos.

4.3.4 O processo pedagógico da EFA: mediações didáticas que marcaram a trajetória dos egressos

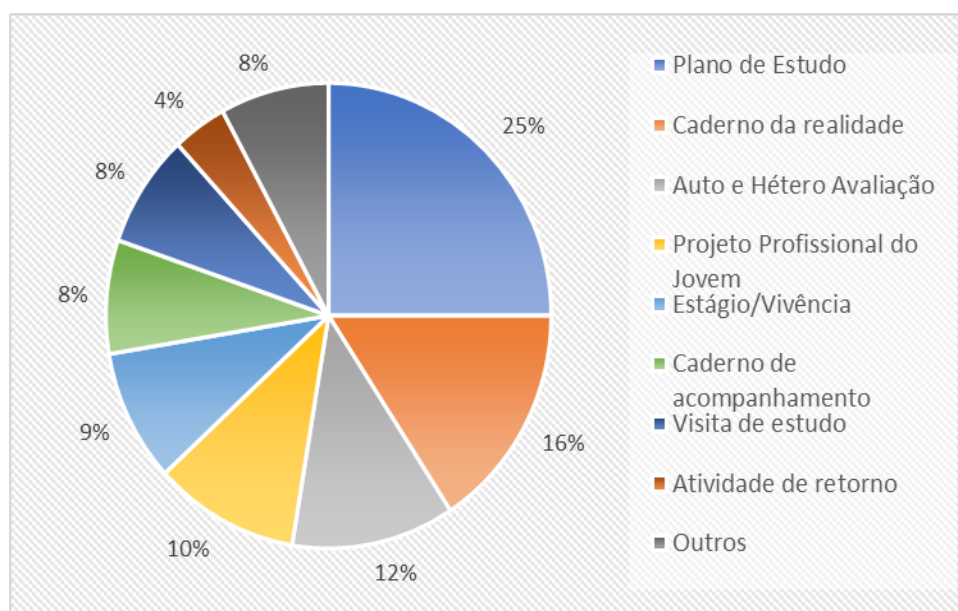
Este tópico apresenta dados dos egressos sobre suas memórias acerca das experiências com o conjunto das mediações didáticas, que integram a Pedagogia da Alternância, um dos

pilares do sistema educativo da EFA, tal como tratado no Capítulo 3. As vivências são importantes para a compreensão do objeto desta pesquisa, as contribuições das EFAs para a vida dos egressos. A Pedagogia da Alternância envolve um conjunto de atividades que mobiliza espaços e tempos educativos diferentes que formam um processo educativo amplo, integral e diversificado, com atividades que buscam a transformação de seu meio de vida, bem como projetos para seu futuro.

A elaboração deste texto considera informações do trabalho empírico em dois momentos: a aplicação de questionários com 84 egressos das EFAs de Ensino Médio formados entre 2011 e 2013 e, em seguida, entrevistas com uma amostra de 15 egressos (com o mesmo perfil), buscando compreender a relevância das mediações em suas trajetórias formativas durante e após a EFA.

Com base nos questionários aplicados, foi perguntado sobre a vivência dos egressos acerca da Pedagogia da Alternância. De forma mais específica, buscou-se saber quais as mediações didáticas que mais marcaram suas trajetórias no curso da EFA. O gráfico abaixo mostra os instrumentos mais citados por eles.

Gráfico 10 – Mediações didáticas mais marcantes para os egressos



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Conforme o Gráfico 10, os egressos destacaram a vivência das seguintes atividades:

a) *Plano de Estudo (PE)*, processo de pesquisa que visa levantar dados sobre a realidade vivida dos estudantes a partir de temas geradores previstos no Plano de Formação (PF) da EFA. Para os egressos, as pesquisas feitas por eles em suas famílias e comunidades

foram oportunidades de aprender com os agricultores familiares camponeses. Além disso, o desenvolvimento das pesquisas sobre vários temas levou-os a conhecer e valorizar mais o campo, bem como suas raízes, sua cultura e o seu contexto de vida.

b) *Caderno da Realidade (CR)*, um dossiê que coleciona as produções referentes às diversas mediações didáticas vivenciadas durante os ciclos da Alternância, durante todo o curso, com registros de pesquisas, relatórios, imagens, dentre outros, constituindo-se “no livro da vida do alternante”, conforme definiu Justino e Begnami (2023, p. 67). Para os egressos, embora fossem simples pesquisas, os registros feitos neste “livro da vida” permitiam-lhes reflexões e análises críticas da realidade local.

c) *Auto e Heteroavaliação* consiste em momentos de avaliações individuais e grupais realizados pelos próprios estudantes em sistema de auto-organização. Este processo avaliativo foi rememorado especificamente por egressos das EFAs de Araçuaí e Bontempo como marcantes em sua formação. A partir de então, avaliam-se a convivência, a organização do trabalho pedagógico da escola (como as aulas teóricas e práticas), as diversas atividades da Alternância e assim contribuem para o processo de gestão da escola. Para os egressos pesquisados, este era um espaço de vivência de grande crescimento pessoal e coletivo, que contribuiu para seu desenvolvimento como estudantes, profissionais e cidadãos.

d) *Projeto Profissional do Jovem (PPJ)* também foi apontado como marcante pelos egressos. Consiste na elaboração de um projeto que pode auxiliar o jovem na realização de seus objetivos socioprofissionais. Como tal, “Este projeto pode ser implantado, a depender das condições materiais da família, do acesso à aporte financeiro próprio ou financiado e do acompanhamento técnico do CEFFA” (Justino; Begnami, 2023, p. 71).

e) Além das quatro mediações formativas citadas acima, foram lembrados o Estágio/Vivência na família e comunidade, Caderno de Acompanhamento, Visita de Estudo e Atividade de Retorno, demonstrados no gráfico. Em menor proporção, também foram citadas as seguintes mediações: Intervenção Externa, Serão de Estudo, Síntese Coletiva do PE e Visita às Famílias.

Ainda tomando como base os questionários aplicados, ao responderem a questão objetiva sobre quais mediações didáticas os marcaram, 17 egressos foram além e espontaneamente comentaram/escreveram sobre saberes construídos em seus espaços e tempos (escola/comunidade) a partir dessas vivências. São questões importantes e seguem listadas abaixo com o número de respondentes que sustentaram tais afirmações:

- Ligação entre a teoria e a prática na vivência educativa da EFA, entendendo que a sua realidade não era somente seu lugar de vida. Seus problemas e contradições eram centrais

no processo de formação, fontes de construção de conhecimento e de transformação social. Seu meio de vida era também seu laboratório para a formação e ao mesmo tempo transformação social (1 egresso).

- Aplicação em casa dos saberes apreendidos na escola e aplicação na escola dos saberes apreendidos em casa (1 egresso).

- No âmbito da formação profissional ofertada, os egressos destacaram as aulas práticas nas áreas de Agricultura e Zootecnia. Esses saberes contribuíram para que muitos se tornassem referências em suas comunidades, proporcionando assistência técnica aos vizinhos (6 egressos).

- Os egressos destacaram a importância do Caderno de Acompanhamento como mecanismo de acompanhamento na Estadia Socioprofissional. Nesse instrumento, descreviam o que faziam em casa e na escola: aulas práticas, pesquisas feitas durante a sessão escolar e/ou comunitária (4 egressos).

- Respeito às diferenças culturais, sociais e econômicas (1 egresso).

- Aprendizagens surgidas a partir de trabalhos de apresentação ao público e debates durante atividades formativas, principalmente na comunidade. A partir dessas ações, aprendiam a dialogar com as pessoas da comunidade, aumentando a autoconfiança para emitir opiniões e críticas em público e saber ouvir no processo de diálogo. Nesse processo, apontaram que atividades como apresentações e palestras sobre algum tema estudado, seja na EFA, na comunidade, ou em outros locais de representação, além de levar informação aos agricultores e à sociedade, os ajudaram no processo de comunicação (1 egresso).

- A vivência em internato foi lembrada pelos egressos, momentos que lhes possibilitaram conviver com pessoas e grupos diferentes e de realidades distintas (1 egresso).

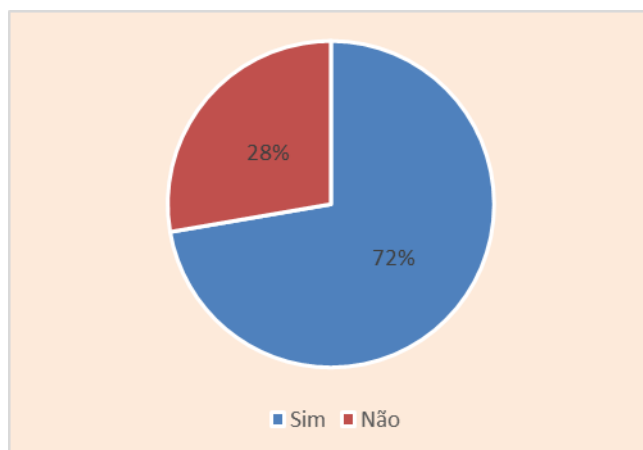
- Por fim, os serões de estudo, que ocorriam normalmente à noite, foram destacados pelos egressos como momentos de coletividade. As memórias ressaltam a organização dos espaços em forma de roda, o que favorecia a participação e o debate dos estudantes. Nesse sentido, ressaltam atividades de lazer e culturais e debates sociopolíticos relacionados (ou não) aos temas dos PEs (2 egressos).

As questões acima apontam saberes oriundos de momentos diferentes da experiência formativa na EFA, seja no processo pedagógico, na convivência, em atividades sociais e no tempo socioprofissional.

Também se buscou saber nos questionários se os egressos desenvolveram ações concretas no espaço familiar e comunitário durante a formação. Os resultados referem-se às

respostas de 83 respondentes, apenas 1 deixou em branco.

Gráfico 11 – Desenvolvimento de Atividades de Retorno durante o curso nas EFAs de EMT do Médio Jequitinhonha



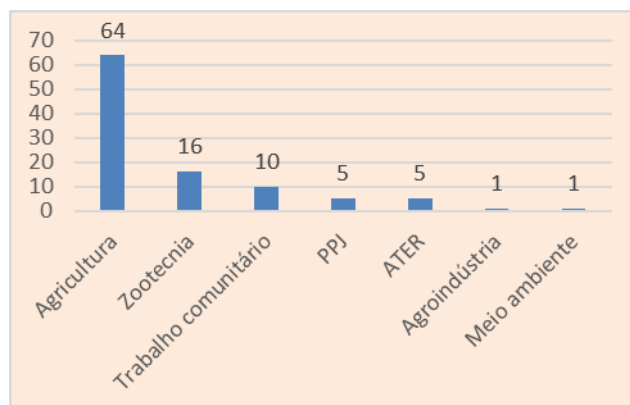
Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Conforme o Gráfico 11, a maioria dos egressos (72%) desenvolveu atividades em suas famílias e comunidades durante o curso na EFA.

As Atividades de Retorno são tratadas no contexto da EFA como uma mediação didática importante, pois materializam a aplicação do conhecimento aprendido na própria realidade, dando um retorno à realidade investigada durante a pesquisa do Plano de Estudo e, ainda, possibilitando o desenvolvimento do meio vivido. A situação demonstrada no gráfico acima evidencia uma efetividade desse retorno à família e à comunidade frente aos problemas encontrados pelos próprios estudantes.

No entanto, cabe aprofundar questionando que tipo de ações foram realizadas, em que áreas, bem como os resultados colhidos. Para isso, registrou-se, a partir dos questionários, o número de 102 ações realizadas. O gráfico a seguir apresenta uma categorização temática dessas atividades com o objetivo de observar em que áreas incidiram as práticas citadas pelos egressos.

Gráfico 12 – Tipos de atividade desenvolvidas por egressos das EFAs de EMT do Médio Jequitinhonha



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Houve maior concentração das ações realizadas pelos egressos no espaço agrícola com 62,74% de incidência, seguidas pela área de criação dos animais com 15,68%, ambas com foco na subsistência e geração de renda familiar. Destacam-se ainda as atividades desenvolvidas na comunidade. Seguem então algumas observações sobre as atividades, conforme questionários:

a) Na área da agricultura: os egressos citaram atividades como plantio de maracujá, horticultura (incluindo casos de hortas orgânicas e comunitárias), práticas agroecológicas, valorização da biodiversidade, integração de unidades de produção familiar, melhoramento e combate à erosão do solo, produção de ensilagem para alimentação de bovinos, controle de pragas e doenças com remédios naturais, permacultura, práticas de manejo, compostagem orgânica, adubação verde, podas, melhoria genética de sementes, cobertura morta e formação de pastagens. As atividades citadas, além de contribuir para o manejo da propriedade familiar e para os demais moradores das comunidades, proporcionaram trocas de experiências, de saberes e práticas desenvolvidas na escola.

b) Na área da zootecnia: destacaram-se manejos e sanidade dos animais da propriedade familiar e dos vizinhos, bem como a vacinação, castração, criação de aves, suínos e bovinos e apicultura.

c) Trabalho comunitário: os egressos destacaram atividades como coleta, destinação e reciclagem do lixo, participação em projetos desenvolvidos, coordenação de grupo de jovens, palestras e oficinas sobre associativismo, atividades de liderança comunitária em geral.

d) PPJ: as atividades referentes à implantação e ao desenvolvimento do projeto que eram desenvolvidas na unidade de produção familiar e na comunidade.

e) ATER: atividades de assistência técnica e extensão rural com agricultores vizinhos

para auxílio nas plantações e hortas comunitárias, com adoção de técnicas aprendidas na EFA.

f) Meio ambiente: preservação de nascente do rio.

g) Agroindústria: melhoria do funcionamento de fabriqueta da família.

A efetividade das ações demonstradas no Gráfico 12 evidencia a atuação dos jovens da EFA na Estadia Socioprofissional, com atividades que combinam ações concretas nas unidades de produção familiar e na comunidade. Este gráfico indica também um perfil de atuação e formação dos Técnicos em Agropecuária da EFA, combinando técnicas na área técnica, serviços de assistência técnica aos agricultores da comunidade e atuação de liderança comunitária.

Na fase de entrevistas, buscou-se aprofundar as questões que emergiram na aplicação dos questionários. Os quinze egressos entrevistados falaram a respeito de suas experiências formativas na Pedagogia da Alternância. Muitos lembravam das atividades vivenciadas de forma clara, sobretudo aqueles que atuaram posteriormente como professores da Educação em Alternância (EA); outros tiveram mais dificuldade, quando recorreram à memória sobre as mediações vivenciadas na EFA, sendo preciso auxílio do pesquisador para lembrar o nome das atividades.

Begnami e Justino (2023) elencaram 20 tipos de mediações didáticas existentes no cotidiano pedagógico da EFA, como promotoras de atividades indissociáveis em áreas, como: pesquisa, integração escola-comunidade, socialização de saberes, animação da vida coletiva, avaliação, inserção socioprofissional e gestão da formação na EFA.

As informações apresentadas nesta fase do estudo têm como objetivo examinar experiências vividas na EFA que apontam contribuições para a vida dos egressos entrevistados. Até o momento, percebe-se que os participantes vivenciaram um processo intenso de formação, com um elenco de atividades desenvolvidas e mediadas pela PA, mediante um processo que envolve teoria e prática, ação e reflexão, que inicia na realidade dos estudantes e suas famílias/comunidades, dialoga com o conhecimento científico apresentado pela escola e volta para o mesmo contexto inicial numa perspectiva de melhorias e transformação da realidade.

Desse universo, com base nos depoimentos dos egressos, após cerca de 10 anos da formação na EFA, foram selecionadas as três mediações didáticas, citadas e indicadas por egressos das quatro EFAs de Ensino Médio como mais relevantes em sua formação, que mais marcaram suas trajetórias e apresentaram mais contribuições para eles como jovens do campo, sendo elas: Plano de Estudo (PE), Caderno da Realidade (CR) e Projeto Profissional do Jovem

(PPJ)¹⁷¹. Os relatos sobre estas mediações serão apresentados nos próximos subitens.

4.3.4.1 “quanto mais a gente pesquisa, mais a gente fica querendo aprender e ter sede de conhecimentos”¹⁷²: o Plano de Estudo como “carro-chefe” da Pedagogia da Alternância

Figura 27 – Ilustração do Plano de Estudo na EFA Bontempo



Fonte: Página da EFA Bontempo no Facebook (2020).

O projeto educativo da Escola Família Agrícola leva seus sujeitos envolvidos a se comprometer com os problemas inerentes às condições de vida e trabalho dos estudantes e suas famílias no campo. Este é um propósito naturalmente desenvolvido por todas as EFAs que adotam a Alternância como método pedagógico, tendo em vista que as contradições encontradas no meio vivido são uma espécie de laboratório educativo neste projeto. Realizam-se diagnósticos das realidades vividas e identificam-se os principais problemas a serem enfrentados, que são transformados em temas geradores e incorporados ao Plano de Formação da EFA. Desse processo, decorrem os temas de Planos de Estudo, que, como definiram Begnami e Justino (2023, p. 68), consistem numa “Pesquisa da realidade a partir de um tema gerador. Articula e organiza as sequências de Alternâncias, integra os espaços e tempos, contribui no compartilhamento de saberes e na integração das áreas de conhecimento”.

Com base nos depoimentos dos quinze egressos entrevistados, a realização do PE segue um rito parecido nas quatro EFAs de Ensino Médio pesquisadas, com pelo menos quatro momentos centrais: a) motivação do Tema do PE (palestras, reflexões, místicas,

¹⁷¹ Excluem-se, desse bojo, a Auto e a Heteroavaliação. Esta foi a terceira atividade mais citada pelos egressos, mas se optou por aprofundar as mediações didáticas citadas por sujeitos das quatro escolas pesquisadas. Outras atividades mediadoras da Alternância também foram citadas pelos egressos como instrumentos formativos importantes, tais como: Colocação em Comum, Visitas e Viagens de Estudo, Intervenção Externa, entre outras.

¹⁷² Fala da Egressa 8 (27 anos, 2022).

debates, formação dos estudantes para a pesquisa, vivências artísticas etc.); *b*) elaboração do roteiro de pesquisa; *c*) realização da investigação na realidade; e *d*) elaboração do relatório individual de pesquisa (Síntese Individual do PE). As duas primeiras etapas (*a* e *b*) ocorrem durante a Sessão Escolar na EFA, de forma coletiva, em cada turma; as etapas seguintes (*c* e *d*) são de responsabilidade do estudante na Estadia Socioprofissional.

As figuras a seguir ilustram a fase de discussão inicial do tema e a preparação da pesquisa do respectivo Plano de Estudo.

Figura 28 – Motivação de PE na EFA Vida Comunitária e EFA de Araçuaí



Fonte: Páginas das EFAs Vida Comunitária (2017) e Araçuaí (2018) no Facebook.

Terminado o levantamento de dados da realidade e o relatório individual da pesquisa, outra etapa dá continuidade ao processo com a socialização e mineração dos dados, a Colocação em Comum. Nesse momento, todos os estudantes socializam a pesquisa realizada, momento em que eles conhecem também a realidade dos colegas.

Os assuntos que motivam as pesquisas dos Planos de Estudo são variados. No quadro abaixo, visualizam-se, como exemplo, os temas previstos para as pesquisas de PE da EFA Vida Comunitária no curso de EMT, conforme seu PPP de 2018.

Quadro 9 – PEs estudados no EMT da EFA Vida Comunitária

SESSÃO	TEMAS DE PLANOS DE ESTUDO		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1ª	O meu Município e Comunidade	Economia do município	O poder Local
2ª			
3ª	Minha família e a terra	Água no nosso município	Planejamento e gestão das atividades produtivas
4ª			
5ª	Artes, costumes e tradições	Profissões e sobrevivência no meio rural	Agricultura familiar, identidade, cultura, gênero e etnia.
6ª			
7ª	Agricultura familiar e sustentabilidade	Assistência técnica e extensão rural	Juventude rural e sucessão na agricultura familiar
8ª			
9ª	Saúde da família e comunidade	Agro ecologia e produção de alimentos	Beneficiamento de produtos da Agricultura Familiar
10ª			

Fonte: PPP da EFA Vida Comunitária (2018, p. 11).

Esses são temas relacionados com a questão da terra, água, agricultura e agroindústria familiar, agroecologia, trabalho no campo, juventude do campo, arte, cultura, saúde, economia, entre outros. Observou-se, nos demais PPPs das escolas pesquisadas, que os temas são parecidos, repetem-se muitas vezes; em alguns casos, alteram-se as denominações, o enfoque dado e a sequência cronológica durante o ano letivo.

Os egressos apontaram o PE como a principal mediação didática na trilha de formação da EFA: “[...] eu acredito que o mais importante deles seja o Plano de Estudo” (Egressa 8, 27 anos, 2022). A egressa definiu-o como o “carro-chefe” do projeto educativo da EFA, a fonte de onde nasce a construção de diversos saberes:

[...] porque ele que norteia todas as outras atividades trabalhadas pela EFA. Assim, eu acredito, né, que aí envolvem as Visitas de Estudo, a Visita às Famílias, que a gente também se sente pertencente da escola, né. É um **elo entre o professor e a aluna, as famílias**. As intervenções externas e internas. Eu acho que, a partir daí, a gente vai se valorizando, se conhecendo melhor (Egressa 8, anos, 2022; grifo nosso).

A visão da egressa sobre o PE está alinhada à discussão empreendida por Rodrigues, Brum e Telau (2023, p. 76), que consideraram essa mediação como o “método guia” da Pedagogia da Alternância, como um “eixo articulador “das dinâmicas de ensino-aprendizagem e das reflexões a partir do aprofundamento científico.

Os dados coletados a partir da pesquisa do PE irrigam as demais atividades e permitem o (re)planejamento do plano formativo, sobretudo, a realização da Intervenção Externa, Visita de Estudo, Visita à Família e Atividade de Retorno. No âmbito curricular, “[...] é a partir dali que você norteia os conteúdos das disciplinas, o que você vai trabalhar em cada disciplina” (Egressa 8, 27 anos, 2022). Dessa forma, o PE subsidia o diálogo entre os saberes populares e os científicos, norteando o aprofundamento acadêmico necessário a partir dos componentes curriculares de forma integrada, no âmbito da formação geral e humana e na formação profissional.

A cada PE trabalhado, constroem-se a base e os fundamentos para a formação da EFA, na sucessão de ciclos da Alternância, durante o ano letivo, conforme mostrou o Quadro 9. Assim, os egressos entrevistados nesta pesquisa abordaram diferentes aspectos do PE nas Escolas Famílias Agrícolas.

As pesquisas favoreceram uma maior compreensão da própria realidade, da família e da comunidade, proporcionando engajamento e atuação social mais ativa na busca por soluções para os problemas encontrados. Com o processo de investigação do PE, os egressos

tornaram-se estudantes mais interessados na busca pelo conhecimento. “E, a partir daí, a gente acaba engajando e valorizando, conhecendo. **Para a gente gostar e aprender, a gente precisa conhecer, né**” (Egressa 8, 27 anos, 2022; grifo nosso).

As egressas 3 e 8 citaram pesquisas realizadas também em seus municípios que lhes permitiram conhecer a organização política local, bem como as políticas públicas existentes e os direitos sociais das pessoas. É assim que “[...] a gente começa a entender qual o nosso papel, **a gente fica mais atuante**” (Egressa 8, 27 anos, 2022; grifo nosso).

Com base nos depoimentos, veem-se a importância e a exigência da atividade de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem da Alternância, através do PE, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Como asseverou Freire (1996, p. 14): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A seleção dos sujeitos respondentes e os locais de pesquisa do PE eram definidos ainda durante a Sessão Escolar: “Variava, né, porque dependia do tema do Plano de Estudo. Tinha tema que era a família responder; tinha tema que eu tinha que pesquisar famílias da comunidade; tinha os temas que eu tinha que ir em uma cooperativa; sobre o poder público, tinha que ir na cidade” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Vários egressos discorreram sobre a construção do PE, destacando-se as duas falas a seguir: “[...] aprendi muito com cada um deles, desde a elaboração ali do tema, o levantamento dos enfoques no caso que eram os tópicos, até vir para a comunidade fazer a pesquisa com os moradores, com os agricultores” (Egresso 7, 28 anos, 2022); “Aquilo era bom demais. O PE, a gente fazia as pesquisas, tinha os temas, né. Aí a gente ia fazer as pesquisas na comunidade, levantar as prioridades, as necessidades da comunidade, as dificuldades enfrentadas pelos produtores” (Egresso 6, 26 anos, 2022).

Porém, foram apontados desafios na realização das pesquisas do PE, principalmente no primeiro ano do curso, destacando-se três deles. O primeiro desafio apontado trata-se da resistência das pessoas em responder a pesquisa. Nem todos estavam dispostos a responder as perguntas feitas pelos estudantes. Muitos acreditavam não saber as respostas certas. “E, na verdade, eles não entendem que eles não precisam responder... [...] a gente está querendo levar o que realmente acontece ali [...] para talvez vir um retorno, a família e a escola construir um conhecimento de um jeito que possa solucionar o problema deles” (Egressa 8, 27 anos, 2022). Nesse bojo, incluíam-se familiares e pessoas da comunidade.

Outro desafio era a dificuldade de comunicação com as pessoas entrevistadas devido à

timidez para perguntar e à escrita das informações obtidas. E o terceiro trata-se da aceitação do agricultor referente ao retorno trazido pelo estudante como resposta aos problemas diagnosticados. Segundo o Egresso 7, isso ocorre porque “Ele cria uma rotina dele. Para você chegar lá, levar uma pesquisa, desenvolver, socializar ela [...]. Então, assim, não é todo mundo que aceita quando você coloca para eles não, sabe? Até mesmo na família, às vezes” (Egresso 7, 27 anos, 2022).

Considerando a observação do campo de estudo durante o doutorado e a experiência do pesquisador na área vivida anteriormente, afirma-se que a existência dos três desafios apontados na realização do PE não é acontecimento específico das escolas pesquisadas, uma vez que ocorrem nas diversas EFAs do Brasil. Segundo Ângelo (2019, p. 152), “O plano de estudo é dialético”, pois confronta o estudante e o próprio respondente com as contradições de sua realidade. Contudo, sua análise exige também um “pensamento dialético” da equipe formadora, na “[...] análise de uma situação concreta, existencial, ‘codificada’”. Dessa forma, a desconfiança dos agricultores ao responder as perguntas, a dificuldade de comunicação no processo e a aceitação deles referente ao retorno trazido pelos estudantes são desafios enfrentados e trabalhados em geral pelas escolas durante o processo formativo.

A etapa da Atividade de Retorno, mencionada pelo Egresso 7, como evidenciada acima nos gráficos 11 e 12, constitui uma “Ação concreta [...] na família e/ou comunidade, culminando o tema de estudo do Plano de Estudo” (Justino; Begnami, 2023, p. 71), que pode “[...] ser explicitada de forma oral, escrita, ilustrada, poética, teatral, ou por meio de uma ação direta na sua família ou comunidade” (Rodrigues; Brum; Telau, 2023, p. 73). Sendo assim, é uma das principais fases porque permite a transformação da realidade pesquisada, na área produtiva, social, política, ambiental, cultural, entre outras.

Em geral, os desafios eram superados no decorrer do curso. No entanto, um dos depoimentos revelou que o egresso não teve êxito nesse sentido com pessoas da sua comunidade. Segundo ele, as entrevistas eram feitas, mas muitas perguntas não eram respondidas, “Por causa que o pessoal não acredita no que a gente fala, relacionado ao **jeito da escola** que ensina”. Ele definiu a expressão “jeito da escola” como um modo de produção baseado nos princípios agroecológicos: “A regra da escola, de não queimar, o jeito ali pra limpar as plantas, pra molhar, pra fazer aquelas podas nas plantas, aqueles biofertilizantes que eles ensinavam a fazer lá na escola” (Egresso 4, 34 anos, 2022; grifo nosso).

Segundo ele, as práticas de produção aprendidas na EFA que ele apresentava aos moradores da comunidade não agradavam, pois os camponeses preferiam continuar o manejo tradicional aprendido e praticado desde muito cedo com as gerações passadas, principalmente

quanto ao uso de queimadas. Essa situação de dificuldade foi tratada com um professor da EFA. Então, durante uma Visita à Família: “Ele fez a visita lá em casa quando eu estudava. Foi só uma visita. Só uma vez. [...] nós sentamos e conversamos muito sobre isso. [...] ele viu a situação lá da região onde eu moro, como é o lugar” (Egresso 4, 34 anos, 2022). No entanto, não houve intervenção junto à comunidade e não se observou avanço no problema.

No caso mencionado, percebeu-se a ausência de uma comunicação dialógica entre o estudante e as famílias agricultoras de sua comunidade. Isso porque não houve escuta, troca de experiências e interação entre os saberes técnicos aprendidos na escola e os saberes praticados pelos agricultores. A hipótese é que tenha se estabelecido uma relação de forma autoritária, com imposição de saberes, o que teria dificultado o convencimento e a relação de confiança: “A gente falava com eles que tinham que fazer, **eles não aceitava aquelas ordens**. Já na minha casa, eu aplicava as técnicas. Sempre sim” (Egresso 4, 34 anos, 2022; grifo nosso).

O conflito entre as práticas agroecológicas defendidas pela EFA e as práticas agrícolas tradicionais é recorrente, principalmente com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio ou do 6º ano do Ensino Fundamental, na fase de ingresso dos estudantes. Outros egressos afirmaram ter enfrentado esse desafio, porém, no decorrer do curso, os conflitos foram sendo superados, dando lugar à adesão da família à escola e a uma maior aproximação entre família, comunidade e EFA.

O uso das queimadas consistia no maior motivo das divergências citadas. No entanto, através das atividades implementadas em suas comunidades, pouco a pouco, foi aumentando a aceitação e mudanças de hábitos das famílias nesse quesito. “Como antigamente, o pessoal fazia muita queimada, a gente começou a trabalhar com a curva de nível, em vez de queimar o mato, questão de conservação do solo, plantios, criação de gado. A experiência que a gente aprendeu na Escola Família acabou aplicando em casa” (Egresso 6, 26 anos, 2022). Paulatinamente, as famílias foram percebendo os benefícios e aderindo às técnicas propostas pela EFA, sem recorrer a queimadas e ao uso de defensivos agroquímicos.

Mesmo com desafios enfrentados, os egressos avaliaram que era a partir do PE que eles conheciam os problemas de sua família e comunidade. Essa atividade permitiu-lhes ser investigadores da própria realidade, levantando problemas, necessidades e prioridades concernentes à vida e ao trabalho no campo, no município e na região.

Em síntese, as falas dos egressos tratam de uma das ferramentas fundamentais para a formação em Alternância. Assim como as demais atividades, os Planos de Estudo permitiram aos egressos a elaboração de diversos textos (escritos, imagéticos etc.) que eram registrados e

arquivados no Caderno da Realidade e, assim, construíram um dossiê de sua vida estudantil na EFA.

4.3.4.2 “Para mim, era o espelho do aluno”¹⁷³: o Caderno da Realidade

O Caderno da Realidade (CR) foi lembrado pelos egressos como um símbolo das experiências vivenciadas durante o curso de Ensino Médio na EFA, um dossiê com registros de sua caminhada estudantil na Pedagogia da Alternância. Apesar da denominação “caderno”, é mais comum nas EFAs o uso de uma pasta, tipo catálogo, com envelopes plásticos transparentes, na qual os egressos arquivam seus diversos textos, como mostram as fotografias abaixo da capa e da página de identificação.

Figura 29 – Caderno da Realidade



Fonte: Imagens cedidas pela Egressa 8 (2023).

O CR é uma mediação didática que abarca todas as atividades do programa de Alternância, contribuindo para o vínculo do estudante com seu meio (Benísio, 2018). É onde se registram as “[...] pesquisas do Plano de Estudo; relatórios das visitas de estudo, das intervenções externas, [...] ilustrações, desenhos, croquis, mapas, fotos etc. Constitui-se no **livro da vida do alternante**” (Begnami; Justino, 2023, p. 69; grifo nosso).

Acho que o Caderno da Realidade é uma coisa que, como o próprio nome já diz, Caderno da Realidade, que é aquela realidade do aluno mesmo. [...] porque ali você tem muitas coisas que você faz durante o tempo que você tá na escola, você faz durante o tempo que você tá na comunidade. Então, esse instrumento da EFA também é o diferencial justamente da escola, né (Egresso 5, 28 anos, 2022).

¹⁷³ Fala da Egressa 13 (2022).

A composição do CR durante o curso é de responsabilidade dos estudantes, orientado por um tutor¹⁷⁴. Desde o primeiro PE, ao se ingressar na EFA, até o último no final do curso, cada estudante é responsável pelo seu caderno. O cuidado com o CR faz parte do processo avaliativo do estudante com base em critérios, como: preenchimento adequado, organização das tarefas elaboradas, zelo e pontualidade de entrega das atividades, entre outros.

A Egressa 13 enfatizou que esse processo de uso e cuidado com o CR trouxe para si saberes e atitudes que influenciam a forma como atua em suas demandas profissionais como professora. Nesse sentido, ela ressaltou o papel da tutoria no acompanhamento do CR:

[...] primeiro que o Caderno da Realidade começa a partir de uma relação com o tutor. E esse tutor representa, vamos dizer assim, seu pilar, é seu ponto de referência dentro da escola. E eu tive sorte de ter um muito carrasco e, principalmente, para a área que eu trabalho hoje, foi essencial, porque era um medo de errar nesse caderno. Então, ver as cobranças que ele fazia de mim naquela época refletir hoje, por exemplo, como eu sou organizada com as minhas coisas [...]. Por exemplo, pontualidade no meu trabalho, pode estar revirando o mundo, mas se o diretor estabeleceu uma data, eu tento ao máximo ser pontual com relação àquilo. E o Caderno da Realidade, ele me desafiava o tempo todo, porque tinha um cronograma a ser seguido e eu tinha que desenvolver aquele cronograma, porque, se eu não fizesse em casa, não ia dar tempo de eu fazer mais [...]. Então, ele desperta essa responsabilidade, vamos dizer assim. Todo o nosso trabalho era envolto desse Caderno da Realidade. Quer conhecer o aluno de verdade, visita o Caderno da Realidade dele, porque, se é um caderno organizado, legível, limpo, isso reflete muito o que é o aluno. E a gente comparava muito, tinha até uma disputa lá, para ver quem era o melhor caderno. No dia da revelação das notas, a primeira coisa que a gente se preocupava era com o Caderno da Realidade. Era um medidor de como que eu estava sendo. Eu media meu esforço, meu desenvolvimento através do Caderno da Realidade. [...] **O caderno da realidade, para mim, era o espelho do aluno** (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Para os egressos, o Caderno da Realidade cumpriu também o papel de comunicação entre a família e a escola, ampliando as informações preenchidas no Caderno de Acompanhamento, conectando-as, “[...] como se fosse uma via de mão dupla, leva informação para a família e traz a informação da família para a escola. Então, isso é Pedagogia da Alternância”. Dessa forma, o conhecimento é construído com saberes de ambas as partes, “[...] tanto da família do aluno, da comunidade, da região, quanto conhecimento técnico que a escola oferece” (Egresso 14, 27 anos, 2022).

Os egressos indicaram que o CR tem um valor simbólico para eles, pois representa memórias dos estudos na EFA. Por isso, relembram-no com afeto. Alguns não guardaram o Caderno; outros ainda o preservam e de vez em quando o visitam, inclusive com vontade de

¹⁷⁴ Durante o curso na EFA, cada educador da EFA fica responsável pelo acompanhamento e orientação personalizada de um determinado grupo de estudantes. Em algumas EFAs, utiliza-se também o termo “padrinho” para essa atribuição. Para aprofundamento, ver documento da Equipe Pedagógica dos CEFFAs do Brasil (2009).

retomar ideias que pensavam à época e deixaram para atrás.

Os egressos também afirmaram que esse caderno contribui para a execução de outra etapa formativa, a elaboração do Projeto Profissional, pois disponibiliza um portfólio com dados e informações das várias realidades analisadas.

4.3.4.3 “*Eu acho que é uma conclusão de tudo*”¹⁷⁵: desafios, possibilidades e perspectivas do Projeto Profissional do Jovem

Ao cursar o Ensino Médio na EFA, os estudantes devem elaborar e submeter um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado de Projeto Profissional do Jovem (PPJ), como requisito para concluir o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. É o que está previsto nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das EFAs de nível médio pesquisadas e nas literaturas sobre o tema.

A Egressa 15 definiu o PPJ como uma conclusão de todo o processo educativo da EFA, como a soma das experiências vividas durante o curso, que, ao fim, busca-se contribuir para a transformação da realidade. No seu caso, afirmou que seu meio de vida foi se revelando (principalmente) através das pesquisas dos PEs¹⁷⁶, registradas no CR. Isso a permitiu elaborar uma proposta de projeto que pudesse contribuir para a melhoria de vida da sua comunidade. Concluiu ela: “[...] parece que foi aquele fechamento, sabe? Foi uma conclusão de tudo que eu pude pensar e colocar em prática na aldeia. Pensar e planejar as coisas pra aldeia” (Egressa 15, 25 anos, 2022).

Segundo Benísio (2018), a elaboração do PPJ é um processo que se vivencia ao longo da vida estudantil na escola, família e comunidade, a partir da sistematização e organização dos diversos dados e saberes experienciados nos espaços e tempos de aprofundamento do jovem em sua realidade socioprofissional. Para Alves e Piatti (2022, p. 101), “A função dessa atividade vai além de ser somente uma exigência pedagógica, mas constitui-se na possibilidade de ação do jovem no campo, melhorando a renda e ressignificando o trabalho na propriedade”.

Considerando as premissas de que o Projeto Profissional do Jovem é um produto da formação em Alternância, o presente texto apresenta, a seguir, um panorama de execução dos

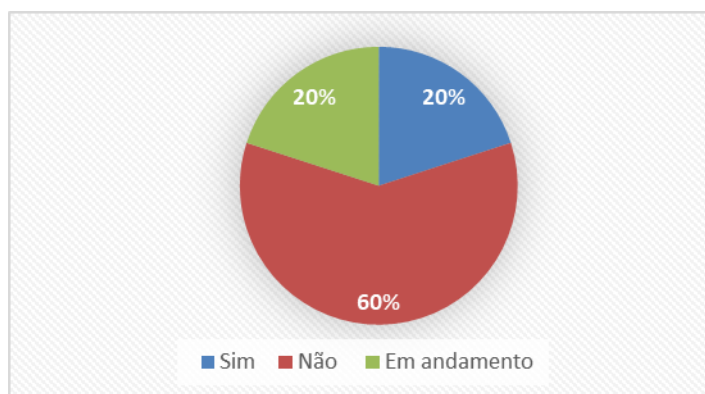
¹⁷⁵ Fala da Egressa 15 (25 anos, 2022).

¹⁷⁶ Os Planos de Estudo têm papel fundamental na construção do projeto, pois possibilitam ao estudante investigar e conhecer melhor os problemas e potencialidades de seu meio sob a ótica de diversos temas geradores. As pesquisas realizadas ofertam dados sistematizados, análises e reflexões coletivas durante as várias alternâncias da EFA, que podem repercutir no olhar do jovem sobre seu projeto, sua vida e o meio onde vive. Dessa forma, possibilita-se a elaboração do PPJ calcada em dados concretos da realidade vivida.

projetos elaborados durante o curso na EFA, conforme os egressos entrevistados.

Verificou-se que, entre os quinze participantes, todos elaboraram os PPJs em suas EFAs, submeteram ao final do curso e foram aprovados. Por outro lado, a maioria não executou o projeto, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 13 – Execução dos PPJs dos egressos entrevistados



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2022).

No total de 15 egressos entrevistados, 60% (9 participantes) afirmaram não ter executado seus projetos, sendo eles: egressos 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 12 e 13. Por outro lado, 20% (3 egressos) consideraram ter colocado em prática: egressos 10, 11 e 15. Além desses, os 20% restantes estavam retomando seus projetos e implementando-os em suas unidades produtivas, cerca de 10 anos depois de formados: egressos 3, 7 e 14.

Três questões preliminares sobre este panorama: *a)* inicialmente, esse apanhado traz em si uma preocupação quanto à efetividade da mediação PPJ, quando a maioria da amostra selecionada não implementou seus projetos, pois a não concretização impede uma avaliação sobre seus resultados e dificulta uma análise acerca da materialização dessa ferramenta; *b)* a amostra de 20% dos projetos implementados oportuniza ver o contraditório dos projetos não executados e possibilita um debate sobre o porquê da implantação (ou não); *c)* a terceira questão mostra que a compreensão dessa ferramenta é mais complexa e indica a importância desta pesquisa ter ocorrido há cerca de 10 anos após a formatura desses jovens, quando projetos são retomados em qualquer momento da vida pós-EFA do egresso. Os dados no decorrer do capítulo permitem melhor compreensão e problematização sobre esta questão.

Verificou-se que, a partir dos PPPs analisados, a implantação dos projetos não está prevista como parte da formação dos estudantes na EFA, não sendo uma etapa de caráter obrigatório. Com base em depoimentos de professores entrevistados, ocasionalmente, ocorre a execução de atividades do projeto durante o curso na EFA, mas são exceções. Os documentos

analisados também não apresentaram orientações ou mesmo um plano para implantação, acompanhamento, avaliação e comprovação dos resultados dos PPJs.

Sobre o papel da EFA na execução dos PPJs, a escola busca fomentar a busca de parcerias e informações a fim de subsidiar a implantação dos projetos. Também estimula a auto-organização dos jovens para que possam angariar recursos e colocar seus projetos em prática: “[...] incentivando os jovens a participarem e se organizarem na busca de parcerias para a implementação do Projeto de Vida e Profissional do Jovem (PPJ)” (EFA de Araçuaí, 2023, p. 15).

Os *PPJs não implantados* apontaram várias razões para que os projetos não saíssem do papel: falta de recursos financeiros disponíveis pela família, falta de acesso a crédito, migração para a cidade (e outras regiões), inserção profissional em outras áreas, desinteresse pelo tema abordado no projeto, entre outras.

A falta de disponibilidade financeira da família é o elemento principal que atravessa os depoimentos dos egressos que não implementaram seus projetos. A disposição de autonomia material (Weishemer, 2009) é uma condição *sine qua non* (sem a qual não pode ser) para iniciar projetos no campo, “Porque tudo para você colocar mesmo em prática, a maioria das coisas, você precisa realmente de um capital, você precisa de um capital de alavanca para você começar” (Egresso 5, 28 anos, 2022).

Dois egressos afirmaram que gostariam de ter colocado seus PPJs em prática, ambos na área de apicultura. O Egresso 12 não dispunha de recursos financeiros e não conseguiu acessar crédito junto ao banco para os investimentos necessários. Além disso, o Egresso 4 enfrentou dificuldades também com a escassez hídrica e fluvial em sua comunidade, que fica na região da Chapada do Lagoão (Araçuaí – MG). Esses fatores inviabilizaram seus projetos.

Eu tinha planos pra pôr ele em prática na época. Só que aí depois acabou que não teve como. Foi complicado, né, financeiramente também, os gasto não era pouco. E aí não colocamos, mas eu acho que foi um projeto muito bom [...] pra gente estar fazendo, pesquisando e tal. Na época era muita dificuldade pra gente conseguir um recurso pra gente fazer um projeto pra gente [...]. E acaba que fica complicado pra gente mexer. Na época eu tentei no banco, no PRONAF, na época eu tentei. Só que aí não tinha como, é uma burocracia danada pra gente mexer aqui, é complicado demais (Egresso 12, 28 anos, 2022; grifo nosso).

Eu fiz naquele interesse de implementar lá na comunidade, mas, depois eu desisti por causa que lá precisa de água, né. Chuva lá é escassa... por causa de florada das abelhas. Pra fazer instalação, ia gastar muito. Naquele tempo, nem estrada tinha pra ir até lá em casa. [...] achei que apicultura poderia ser uma atividade de mais renda lá na região, né. Bovinocultura não tinha como por causa da água, gastava muita água. Suíno, gastava muita água. Caprino, lá naquele tempo não tinha jeito de fazer. De hortaliça não tinha como fazer por causa da água. Daí eu escolhi a apicultura. Mas depois a água foi ficando mais escassa ainda. Não teve como eu acessar o projeto.

Quando eu elaborei, tinha o plano de acessar um recurso pra implementar. Deu errado por causa da água. Aí eu desisti de seguir o projeto. Depois que eu elaborei o projeto, que tive essa consciência de que a água não era suficiente, por causa das floradas (Egresso 4, 34 anos, 2022).

Ao investigar as contribuições dos PPJs dos egressos da EFA Rosalvo da Rocha Rodrigues (MS), Alves e Piatti (2022) evidenciaram desafios para o acesso destes sujeitos ao PRONAF, principalmente, por causa da burocratização e do valor disponibilizado. O recurso disponibilizado por esta política pública é incompatível com “[...] um projeto de geração de renda na propriedade, que garanta a sobrevivência ou que esteja relacionado à escolha do jovem para permanecer no campo [...]” (Alves; Piatti, 2022, p. 104). Tais considerações dos autores dizem respeito às dificuldades narradas pelos egressos pesquisados das EFAs do Médio Jequitinhonha, que são questões que afastam e desanimam os jovens em seus projetos de geração de renda e sua permanência no campo.

Após a formação na EFA, há egressos que se viram perante um dilema crucial: “ficar ou sair do campo?”, como tratado neste trabalho, a partir de Castro (2005). A decisão final de ir para a cidade inviabilizou a iniciativa de colocar o PPJ em prática, como afirma a Egressa 1: “Não mexi e não implantei o meu projeto. Infelizmente, né. [...] só que na verdade eu tinha muita coisa na cabeça. Então, ao mesmo tempo que eu queria ficar na roça, eu queria vir para a cidade, então acabei desfocando muitas coisas e acabei saindo do campo” (Egressa 1, 27 anos, 2022).

Outra questão mencionada diz respeito à opção dos egressos por outros caminhos profissionais: “Tinha um valor de recurso. [...] surgiu uma proposta de trabalho, não dei seguimento. Também não era o objetivo naquele momento. E meu irmão também tinha outros caminhos que ele queria seguir, como o projeto foi em conjunto” (Egresso 2, 29 anos, 2022). A não permanência do egresso no campo inviabilizou a implementação do projeto, somando ao fato de que a execução do PPJ não era uma prioridade para ele naquele momento.

Para além das dificuldades de autonomia material, alguns egressos destacaram que desde o início da elaboração do projeto já não havia interesse pela sua execução, pois a atividade foi feita como uma atividade escolar necessária para alcançar a aprovação no curso, caso do PPJ da Egressa 8 sobre produção de ovos caipiras. Hoje, ela avalia que poderia ter feito diferente: “Mas, hoje em dia, se eu fosse estudante, eu já teria uma visão totalmente diferente dessa que eu tive naquela época. Eu acho que por isso também que não deu certo” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Os egressos 9 e 13 também afirmaram que desde o início não tinham intenção de

executar seus PPJs. Eles tinham interesse por outras áreas: o Egresso 9 queria um projeto que o ajudasse a criar uma empresa; a Egressa 13 desejava o funcionamento de uma creche para sua comunidade. Segundo eles, os respectivos temas não foram aprovados pela equipe de professores da EFA:

Eu só fiz para seguir o protocolo. Nem cheguei a implementar. Foi só para seguir o protocolo. Cheguei a apresentar, fiz tudo bonitinho dentro das normas. Mas não era, na verdade, o que eu queria. O que eu queria fazer era mesmo era montar minha empresa. [...], com certeza, os conhecimentos técnicos e práticos que a gente tem, ia me ajudar totalmente, né (Egresso 9, 29 anos, 2022).

[...] estávamos muito intrigadas com aquela situação e nós queríamos muito poder ajudar de alguma forma, porque a partir do momento que a gente foi conhecendo a comunidade, vendo a realidade daquelas pessoas, nós ficamos muito sensibilizados. E talvez por essa sensibilização que nós duas estávamos tendo, eu acho que a gente tinha tido mais ímpeto, mais motivação de correr atrás de recursos e poder ajudar, entendeu? É como eu te disse, nossa intenção era fazer um projeto social, só que pelos moldes não era possível. Então eu fiz mesmo só para concluir, entendeu? Só para entregar, não tinha a intenção de colocar em prática. Elaborei dentro dos moldes, dentro de toda a questão que foi aprovada. Nós recebemos uma avaliação muito positiva em cima, mas nós duas não tínhamos a intenção de colocar em prática, foi só mesmo para a conclusão do curso (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Os dois egressos revelaram insatisfação com a orientação recebida da EFA em relação à escolha de seus temas:

Poderia ser um projeto social para mudar a realidade. O PPJ foi um dos que eu via que não refletia muito bem no meu propósito, falando pessoal. Eu não queria desenvolver um projeto produtivo, mas eu tinha muita vontade, naquela época... Por exemplo, os alunos da comunidade não tinham uma creche. **Eu queria desenvolver um projeto social** para tentar um reforço escolar, alguma coisa assim. Isso é o que eu pensava naquela época [...]. E **eu fui obrigada a fazer um projeto produtivo**, que eu nem lembro mais o que foi, acho que foi de doces (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifos nossos).

Quando eu comecei a estudar na EFA, nós mexia com rapadura. E, assim, eu comecei a ganhar muito dinheiro na época que eu estudava na escola mexendo com rapadura. Eu mudei a fabriqueta da minha mãe de rapadura, nós começamos a produzir muita rapadura. Então, aqui, eu comecei a comprar vaca, comecei a vender nas comunidades, comecei a, como diz o povo, a tirar negócio, comprar cana mais barato, fazer rapadura, vender melaço para produtor de mel de abelha. E aí, eu me lembro como se fosse hoje, o monitor chegou apresentando sobre o projeto e tal. Falei:

— “[...] **eu quero montar uma empresa pra mim**”. Eu perguntava isso, eu perguntava aquilo.

— “Não, o projeto tem que ser um projeto técnico. Você tem que fazer o projeto pra tentar desenvolver sua propriedade e tal”. Falei:

— “[...] mas eu não quero isso, não”.

E aí, acabou que eu fiz um projetinho, acho que à época foi a criação de canavial, contra a minha vontade. Sim, era essa bendita empresa que nós temos hoje¹⁷⁷. Aí, o

¹⁷⁷ O Egresso 9 refere-se à empresa da qual é sócio atualmente, a Agrotécnica, que será mencionada na última parte deste capítulo.

direcionamento do professor mudou, **é um sonho que foi podado**. E não necessariamente que a empresa pudesse me tirar da roça. Eu tenho até os rascunhos ainda hoje. Eu escrevi que eu ia tirar minha CNH, que eu ia comprar uma moto (Egresso 9, 29 anos, 2022; grifos nossos).

A insatisfação revelada pelos dois egressos aponta tensões na dinâmica de seleção da temática do PPJ e que também a fase da elaboração não está totalmente definida e compreendida pelos sujeitos envolvidos (estudantes e professores). Os depoimentos indicam uma dificuldade de diálogo no processo de orientação que pudesse superar esse desafio e encaminhar propostas que atendessem aos anseios da EFA e dos discentes.

A escolha dos objetos de estudo nos PPJs é um dilema que surge da imersão dos jovens na formação em Alternância, das pesquisas do PE em sua realidade e da proposta de fomento das EFAs à inserção profissional no campo com vistas ao desenvolvimento da agricultura familiar. Durante o Encontro Pedagógico das EFAs da Bacia do Rio Doce – MG¹⁷⁸, promovido pela equipe da AMEFA, entre 31 de agosto e 1º de setembro de 2021, esta foi uma questão debatida pelos participantes. Durante a *live*, observou-se o depoimento de um egresso de uma EFA do estado da Bahia, quando cursou o EMT, ao fim dos anos 1990: “Eu defini como objeto a implantação de uma EFA na Zona da Mata Mineira. Mas alguém da equipe me chamou para uma conversa séria no último ano do curso: ‘Olha, implantar uma EFA não pode ser um PPJ, é um projeto de sociedade, é um projeto muito grande’”¹⁷⁹). Ele mudou o tema de estudo para a construção de um viveiro de mudas em sua propriedade familiar. No entanto, após terminar o curso e voltar para sua região de origem, atuou como uma das lideranças na criação da EFA Paulo Freire (Acaiaca – MG), na Zona da Mata Mineira, que oferta o EMT a jovens camponeses da região.

Nesses três casos relatados, os sonhos dos egressos, desconsiderados como temas dos PPJs, tornaram-se ações concretas em suas vidas no futuro: a Egressa 13 tornou-se professora de uma escola do campo em seu município; o Egresso 9 criou uma empresa de prestação de serviços técnicos na área rural; e ainda o terceiro, que contribuiu para a criação de uma EFA em sua região. Os dois casos primeiros serão tratados nas trajetórias de vida dos egressos pós-EFA, na parte final deste capítulo.

Outro egresso avaliou que, à época, não tinha ainda o amadurecimento necessário para definir uma área de investimento. Na época, escolheu bovinocultura de corte, mas hoje avalia que talvez suas pesquisas tenham sido um tanto superficiais. Todos esses anos o levaram a

¹⁷⁸ O referido evento ocorreu de forma virtual com participantes de várias EFAs do Brasil e teve como objetivo debater os desafios e perspectivas das escolas na promoção dos PPJs. Disponível em: <https://www.youtube.com/@efapaulofreire271>. Acesso em: 21 dez. 2023.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@efapaulofreire271>. Acesso em: 21 dez. 2023.

conhecer melhor a realidade local, as demandas da região, levando-o a concluir que “Uma outra coisa seria mais interessante do que aquilo. [...] Quando a gente está fazendo, a gente já tem todo aquele desejo de colocar em prática e tal, e depois, quando a gente forma, que às vezes as coisas já não fluem tão assim como você imaginava” (Egresso 5, 28 anos, 2022).

Embora não tenham implantado os PPJs, os egressos 5 e 6 afirmaram que a aprendizagem em elaborar projetos foi importante para sua inserção socioprofissional e para o planejamento de outras ações em suas vidas. Os saberes adquiridos contribuíram/contribuem para eles pensarem e/ou executarem novos projetos, em áreas diferentes de seus PPJs. O Egresso 5, que atua na área da saúde, planeja a implantação de uma granja para comercialização de ovos na região; enquanto o Egresso 6, desde 2020, implantou um projeto de criação de gado de leite e corte, paralelamente ao trabalho de vendedor numa casa de produtos agroveterinários.

Três participantes entrevistados consideraram que seus *PPJs foram implantados*, sendo os egressos 10, 11 e 15. Seus relatos mostraram a execução de projetos nas áreas de captação de água da chuva, avicultura e permacultura.

Nas pesquisas do PE, o Egresso 10 identificou a escassez hídrica como um elemento dificultador da vida dos agricultores de sua comunidade. Partiu da hipótese de que, se os agricultores armazenassem a água, poderiam produzir mais e ter uma vida mais digna no campo. Dessa forma, seu projeto pautou pela construção de tecnologias sociais, visando a uma melhor convivência com o semiárido durante os períodos de estiagem, “Porque a gente sabe que chuva existe, nós não temos reservatório. E aí eu comecei a fazer o projeto de reservatório, de cisterna de captação de água da chuva” (Egresso 10, 32 anos, 2022).

À época, as referidas cisternas eram bastante conhecidas na região por causa da implantação do Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), criado nos anos 2000 pela Articulação do Semiárido (ASA)¹⁸⁰, que, posteriormente, tornou-se política pública mantida com recursos da União. Outros projetos passaram a compor esses esforços, como: o Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2) e Cisternas nas Escolas¹⁸¹.

O projeto do Egresso 10 visou à construção de uma caixa coletora de água em cada residência de sua comunidade, mas a construção dos reservatórios deveria seguir a metodologia da ASA, através de mutirões solidários das famílias. Já os recursos deveriam ser buscados através de acesso a créditos via Programa Nacional de Fortalecimento da

¹⁸⁰ A ASA é uma rede composta por várias organizações sociais cujas ações estão voltadas para a “[...] cultura do estoque de água, alimentos, sementes, animais e todos os elementos necessários à vida na região”. Fonte: <https://www.asabrasil.org.br/sobre-nos/historia>. Acesso em: 26 dez. 2023.

¹⁸¹ Mais informações, visitar: <https://www.asabrasil.org.br/acoes/p1mc>. Acesso em: 26 dez. 2023.

Agricultura Familiar (PRONAF¹⁸²).

Eu fiz um projeto que eles conseguissem captar água da chuva, armazenar em um reservatório e nos períodos mais secos, que as plantações precisavam de água, eles utilizariam essa água para poder molhar as plantas deles. Aí fiz todo o levantamento de preço. Na época ficava até mais acessível; hoje, infelizmente, está muito complicado, os materiais subiram, um preço absurdo (Egresso 10, 32 anos, 2022).

O Egresso 10 considerou que seu PPJ foi executado: “Eu considero que logo em sequência eu coloquei ele em prática”, mas não da forma como planejado. No ano seguinte a sua formatura na EFA, o egresso foi contratado pela Cáritas Diocesana de Araçuaí para atuar no P1MC como Animador Social, prestando “[...] assistência técnica na implementação de cisternas, das caixas de captação de água da chuva”. Dessa forma, segundo ele, o objetivo de seu projeto foi alcançado, com o atendimento às famílias de sua comunidade e de outras regiões do Vale do Jequitinhonha. As fotos abaixo são de caixas coletoras construídas a partir de sua assessoria no referido programa, em 2014.

Figura 30 – Cisternas de captação da água da chuva



Fonte: Imagens cedidas pelo Egresso 10 (2023).

Segundo o egresso, a elaboração do PPJ na EFA o capacitou para o processo seletivo e para o desenvolvimento do trabalho. Como principal resultado dessa ação, indicou a permanência das famílias beneficiadas no campo.

Primeiramente, se a gente fizer um levantamento nessa zona rural aqui do município, vou falar só daqui do município, e perguntar: “Como que estaria a sua situação hoje se você não tivesse esse reservatório de água?”. Te dou certeza que

¹⁸² Informações sobre o PRONAF, ver: [https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-programa-nacional-de-fortalecimento-da-agricultura-familiar-pronaf#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20de%20Fortalecimento%20da%20Agricultura%20Familiar%20\(Pronaf\)%20foi,produtor%20e%20de%20sua%20fam%C3%ADlia](https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-programa-nacional-de-fortalecimento-da-agricultura-familiar-pronaf#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20de%20Fortalecimento%20da%20Agricultura%20Familiar%20(Pronaf)%20foi,produtor%20e%20de%20sua%20fam%C3%ADlia). Acesso em: 28 dez. 2023.

70% ou 80% dessas famílias não estariam mais na sua região, na sua zona rural. Por quê? É raro hoje as nascentes para poder abastecer essas famílias. E eles não tinham condição de fazer algum reservatório para poder armazenar água. E nem se a prefeitura, igual aqui, a gente faz o abastecimento, que nem a gente entrega a água do caminhão-pipa, da COPASA, para essas famílias¹⁸³. Se eles não tivessem reservatório, onde que eles colocariam essa água? Então, assim, além de uma cisterna para colocar água para o consumo humano, ainda veio outra de 52 mil litros, que seria para a questão da produção. Então, muitos estão utilizando ela também para poder ajudar na questão de molhar suas plantas, que ainda produzem na zona rural. Além delas, vieram as trincheiras, barraginha, próprio tanque de pedra, que melhorou demais a situação das famílias na zona rural (Egresso 10, 32 anos, 2022).

As secas agudas que ocorrem na região semiárida do Médio Jequitinhonha, historicamente, têm estimulado a atuação de órgãos estatais e da sociedade civil organizada a implementar tecnologias alternativas ao abastecimento clientelista de urgência que tradicionalmente ocorre, sobretudo através de abastecimento com caminhão-pipa, como mencionou o Egresso 10. Sobre a importância dos reservatórios de água, Silva *et al.* (2020) afirmaram que as tecnologias implementadas são itens decisivos para sustentar o acesso à água durante os períodos de seca na região, combinando o uso de recursos disponíveis, a participação de organizações sociais e o poder de mobilização popular camponesa. Tais estratégias contribuem para amenizar o clientelismo¹⁸⁴ que se acentua na região em épocas de estiagem.

O segundo PPJ executado a destacar foi elaborado pelo Egresso 11, sobre a criação e a comercialização de galinhas caipiras. O projeto foi apresentado a uma banca avaliadora cujas sugestões foram incorporadas. A execução foi iniciada no ano seguinte à formação na EFA e contou com o apoio de uma tia, desde a definição do tema à execução do projeto.

E aí, depois que eu formei, eu peguei esse projeto do PPJ, levei lá em casa, apresentei pra minha tia, e aí nós colocamos ele em prática. [...] quando eu o apresentei lá, a pessoa que estava lá me alertou: "Oh, esse projeto é muito bom, mas se você adquirir as raças, vai ser um pouco complicado, porque você tem que comprar não sei na onde". E aí nós fizemos o seguinte, nós montamos com as próprias galinhas caipiras, no mesmo formato. E aí eu fiz até uma sociedade na época, lá em casa, né: que a metade do lucro da venda seria pra mim, a metade seria pra minha tia. E deu certo. Nesse início, a gente trabalhou com a venda de galinhas caipiras e fugiu um pouco daquela linha que era a linha de produção de ovos. [...] E aí, esse projeto que eu fiz na escola, eu só, digamos assim, só mudei algumas coisas, né, que é a questão das raças. Mas a estrutura do galinheiro, a questão da alimentação, a questão da comercialização, praticamente eu mantive. Só essa

¹⁸³ Neste caso, o egresso se refere ao trabalho desempenhado no momento da entrevista como Técnico em Agropecuária da Secretaria Municipal de Agricultura de seu município.

¹⁸⁴ O conceito de "clientelismo" usado aqui diz respeito a ações em que os camponeses, mediante a urgência da escassez hídrica, fazem pedidos de água a chefes políticos, vereadores, entre outros, de maneira informal, muitas vezes até se humilham. Quando atendido, o ato é visto como um favor "[...] sempre com o risco de priorização ou retaliação, enfim, de entrar nas trocas políticas associadas ao controle da distribuição" (Silva *et al.*, 2020, p. 18).

questão que eu mudei. Olha, **o resultado foi muito positivo. Principalmente que não faltou frango pra gente comer. Antes não tinha.** Antes, a gente não tinha muito frango pra alimentação. E o segundo, que contribuiu bastante [...] pra diminuir o gasto com a alimentação das aves, né, que às vezes a gente dava só milho, ração e quando eu fiz o PPJ, a gente colocou lá a questão da alimentação alternativa, de leucena, moringa, cana, capim-elefante, berdu égua e outras plantas que ajudou a minimizar. E o terceiro ponto é que a gente conseguiu ter um pequeno retorno. Não foi um retorno tão, podemos dizer assim, um retorno alto, mas foi um pequeno... E o último, que eu acho que foi fundamental, que foi experiência. Eu tive uma experiência muito bacana, porque eu imaginava uma coisa e na prática foi outra (Egresso 11, 27 anos, 2022; grifo nosso).

O egresso apontou quatro resultados do projeto: maior disponibilidade de carne para a alimentação da família, uso de alimentação alternativa para as galinhas, geração de renda e aquisição de experiência ao executar o projeto. As fotos abaixo são da execução do seu PPJ, em 2013.

Figura 31 – PPJ sobre criação de galinhas



Fonte: Imagens cedidas pelo Egresso 11 (2024).

A comercialização das galinhas caipiras foi encerrada em 2018, após chegar à conclusão da inviabilidade financeira naquele momento. Mas o projeto continuou suprimindo a necessidade de alimentação da família.

E aí, chegou um certo tempo, que a gente tinha uma escala grande de frango. A gente chegou a ter 180 frangos. E aí a gente colocou na ponta da caneta, que a gente estava tendo um trabalho maior, estava tendo um gasto grande com ração. O lucro que a gente estava tendo era só para pagar a despesa. Aí, a gente avaliou que, naquelas circunstâncias não daria, seria melhor criar para alimentação. Hoje, para alimentação, tem; agora, para a venda, não tem. E aí, a gente avaliou que se fosse para fazer a comercialização, a gente teria que ter capineira, a gente teria que ter um fornecedor mais em conta, do que a gente comprar aqui no mercado, porque, por exemplo, antes, nós estávamos comprando milho a 35, milho foi pra 80, quando a gente parou o projeto. Então, ficou muito inviável para a gente (Egresso 11, 27 anos, 2022).

Embora tenha havido descontinuidade, o egresso e sua tia (sócia) mantiveram o projeto com êxito por cerca de cinco anos, com geração de renda e fornecimento de carne para a alimentação da família, que também agrega valor. Quando entrevistado, o egresso estava planejando uma retomada do projeto para comercialização, buscando alternativas para aquisição dos insumos necessários de forma economicamente viável. A atitude do egresso expressa no depoimento reforça a ideia de que o PPJ é um recurso para a vida do jovem, que pode ser elaborado, reelaborado, implementado, encerrado e retomado em qualquer época de sua vida.

Já a Egressa 15, em seu PPJ, buscou fortalecer as ações de permacultura existentes em sua aldeia indígena, na área de plantas medicinais¹⁸⁵. Segundo ela, não houve dificuldades para definir o objeto de seu projeto: “Eu acho que quando teve a proposta, eu já sabia o que eu ia escrever. Eu acho que eu não tive nenhuma dificuldade de escolher o tema. Eu sabia que eu ia falar da aldeia e das coisas que a gente vivia aqui” (Egressa 15, 25 anos, 2022). A partir das pesquisas realizadas nos PEs, buscou escolher uma problemática vinculada à vida na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba (Araçuaí - MG), que, desde sua criação, luta para construir um território com base nos princípios da permacultura e agroecologia, a partir do conceito de “bem viver” como elemento estruturante de suas ações e métodos de sobrevivência (Liberato, 2018, p. 8). A foto abaixo mostra um local de encontros coletivos da referida aldeia.

A egressa visou fortalecer um projeto que era desenvolvido à época em sua aldeia:

Eu me lembro quando fui falar lá na frente para apresentar, foi bem natural, sabe? [...] E eu senti que era aquilo mesmo que eu sempre queria falar e escrever, porque eu não lembro muito bem dos detalhes, mas no geral, eu acho que algumas coisas já caminhavam. Desde a época da questão da permacultura, a aldeia aqui já foi planejada assim e pensada para trabalhar permacultura aqui dentro para preservação da biodiversidade (Egresso 15, 25 anos, 2022).

Ela considera que o projeto foi implementado no escopo de ações em andamento de sua comunidade, em especial num projeto de plantas medicinais em que ela atuava como técnica.

¹⁸⁵ Sobre o trabalho de permacultura na referida aldeia, ver Liberato (2018).

Figura 32 – Manejo de plantas medicinais no herbário da aldeia (2015)



Fonte: Liberato (2018, p. 192).

Os resultados consistiram no fortalecimento das ações de permacultura e agroecologia da aldeia.

[...] é uma questão que sempre está em movimento, mas a questão das hortas, do modelo do espaço, do que foi planejado e de não fazer queimada, por exemplo, não optar por queimada. Mesmo que alguma família ainda pratica, não vou falar por todo mundo, mas optar por isso, por não queimar, optar pela diversidade de culturas e do quintal, do quintal agroecológico também. Então são coisas assim da vida cotidiana (Egressa 15, 25 anos, 2022).

As EFAs, em geral, não têm uma ação coordenada para o trabalho com a permacultura em suas unidades produtivas. Logo, dentre as escolas pesquisadas, a EFA Araçuaí possui iniciativas sobre o tema, como a existência de dois banheiros secos em sua propriedade, uma das técnicas alinhadas aos princípios da permacultura. Também tem parcerias com o Centro de Permacultura do Vale do Jequitinhonha, implantado pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)¹⁸⁶, no Sítio Maravilha, em Araçuaí (MG). Anualmente, ocorrem atividades conjuntas envolvendo os estudantes da EFA, como Visitas de Estudo, palestras, onde ocorrem trocas de experiências. Além disso, existem, nesse mesmo município, as experiências de permacultura na aldeia indígena Cinta Vermelha Jundiba, citada anteriormente pela Egressa 15.

Esta temática poderia ser incorporada ao trabalho das EFAs no diálogo com a perspectiva da agroecologia adotada, tendo em vista que a permacultura e a agroecologia podem caminhar juntas “[...] na busca de soberania alimentar e uma vida com menos impacto ao planeta”, conforme Alves Domiciano e Grellert (2020, p. 1), temas de interesse do projeto educativo das EFAs.

Os três últimos relatos apresentados indicam experiências dos egressos que

¹⁸⁶ Mais informações sobre o CPCD, ver: <https://cpcd.org.br/>. Acesso em: 29 maio 2024.

conseguiram (de algum modo) implementar as ideias projetadas, alcançando melhorias sociais, econômicas e ambientais. Tais realizações estão mais próximas do que anseiam alguns professores entrevistados: que os estudantes concluam o curso de nível médio na EFA e que permaneçam no campo implantando seu PPJ: “A gente orienta eles que eles façam projetos voltados para o campo, né, para o meio deles e eles possam, né, depois executar esse projeto e permanecer, né, no meio rural” (Professor 1, egresso de EFA, 25 anos, 2022).

Foram identificados, nos depoimentos, outros três Projetos Profissionais de Jovens com *implantação em andamento*, mesmo depois de cerca de 10 anos da formação na EFA. Os temas estão relacionados com a criação e a comercialização de galinha caipira (Egressa 3) e com a produção de mel de abelhas (egressos 7 e 14).

Após a formação na EFA, a Egressa 3 e o Egresso 7 migraram, temporariamente, para outros estados e, posteriormente, voltaram a morar no campo e buscaram desenvolver atividades na agricultura familiar. Já o Egresso 14, no momento da entrevista, acabava de fazer o caminho inverso: depois de cerca de 10 anos morando e trabalhando na região do Médio Jequitinhonha, havia migrado para o estado do Espírito Santo para trabalhar como vendedor, com o propósito de angariar recursos para investir em seu PPJ. É nesse contexto que os egressos retomaram seus projetos.

A Egressa 3 afirmou que, desde sua formação na EFA, desejava materializar seu projeto, sonho esse adiado por carência de recursos para os investimentos necessários. Quando entrevistada, seu projeto estava sendo implantado graças à participação como beneficiária de um projeto coordenado pela EMATER local, que fornecia assistência técnica e apoio para a implantação de projetos em avicultura: “[...] **o sonho vai ser realizado**. Eu não sei bem te dizer o nome do projeto é... É uma coisa que é igual o meu PPJ, entendeu? Que eu tinha pensado 10 anos atrás” (Egressa 3, 29 anos, 2022; grifo nosso).

Em contato posterior à entrevista (via telefone), em dezembro de 2023, a egressa afirmou que a execução não teve o resultado esperado. Ela conseguiu adquirir a infraestrutura planejada para a criação aviária e o projeto implementado supria a necessidade de consumo próprio da família, mas o objetivo de comercialização não foi alcançado devido à interrupção do projeto pela EMATER.

Os outros dois projetos *em execução* (egressos 7 e 14) estavam sendo implementados na área de apicultura.

E aí, eu tô começando, comecei a atividade apicultura. Na verdade, meu projeto da EFA de Araçuaí era ampliação de apicultura. O PPJ, isso. Era ampliação de apicultura, por quê? Porque o pai já tinha... **O pai já desenvolvia a atividade, só**

que meio que ficava a desejar, né. Ele sempre foi aquela pessoa que ia lá mais na hora de colher o mel e tal, não dava assistência. Então, o meu PPJ foi sobre a apicultura. Só que aí eu formei, logo em seguida, de imediato, eu fui pro Espírito Santo e acabei não desenvolvendo. Mas aí eu cheguei e comecei a apicultura e mexendo com o gadinho. [...] agora que eu retomei mesmo o campo, eu estou realmente na atividade, desenvolvendo a atividade. Na verdade, agora não é nem só ampliação, é desenvolvendo a atividade mesmo. Digamos que eu comecei do zero, né, Gilmar, porque, na verdade, naquela época era ampliar, né, agora, assim, mesmo que eu trabalho com o pai também, ele me ajuda, eu ajudo ele e tal, mas agora eu estou mexendo pra mim, entendeu? (Egresso 7, 28 anos, 2022; grifo nosso).

E aí eu guardei o PPJ, tanto que agora no ano passado, comecei a colocar ele em prática, em junho do ano passado. Eu tinha saído do trabalho e aí eu parei e pensei: “Eu tenho que fazer alguma coisa. Eu já estou com vinte e poucos anos, tenho que ter alguma coisa, eu tenho que ter uma fonte de renda”. E aí, quando eu analisei a região, eu coloquei o meu PPJ, só que eu não estava lembrando do meu PPJ, eu estava terminando o meu TCC para apresentar e aí eu falei: “Eu tenho que ter alguma coisa” (Egresso 14, 27 anos, 2022).

Segundo o Egresso 14, a revisitação aos arquivos do PPJ foi motivada pela pesquisa de seu TCC realizada no curso de LEdoC – habilitação em Ciências Agrárias (LECCA), ofertado pelo IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, em parceria com a AMEFA. No estudo, ele pesquisou práticas de convivência com o semiárido, tentando identificar experiências de agricultores da região sobre manejo das lavouras, reservatórios de água, preservação do solo, entre outras. Os saberes adquiridos nesse processo levaram-no a considerar critérios agroecológicos em seu investimento, de forma que conciliasse processo de produção, geração de renda e conservação do meio ambiente. Foi com base nesses elementos que ele retomou seu PPJ.

E aí as práticas de convivência semiárida me mostraram que talvez a bovinocultura não seria uma fonte de renda tão adequada, devido ao alto gasto, à vasta quantidade de terra necessária e então eu lembrei do PPJ. E aí eu falei assim: “É isso, eu tenho que querer isso. Minha família tem área, não precisa desmatar; na verdade, necessita de mata. Já está acontecendo muitos problemas na região devido ao desmatamento, então eu acho que seria mais ou menos essa área que eu quero colocar em prática”. [...] Através do TCC, eu falei assim: “Não, tem que ter alguma coisa que traga uma seguridade para mim, que eu consiga produzir, **mas uma coisa que não cause tantos problemas igual a agricultura convencional vem causando na região com a aplicação de veneno, aplicação de defensivos, as queimadas, que ainda são muito comuns na região**”. [...] Aí eu dei uma melhorada no meu PPJ e comecei com a captura dos enxames em junho do ano passado. [...] Meu grande medo era que o pai não apoiasse, porque o pai sempre foi resistente, sempre quando eu falava com ele de abelha, ele: “Não, vai matar minhas vacas, vai matar meus cavalos, coisa e tal”. E aí, quando eu falei com o meu pai: “Eu vou mexer com abelha, se não der para ser aqui, eu vou caçar um outro lugar”. [...] E aí eu fui embora para a cidade, fiquei quase uma semana; quando eu voltei lá, ele já me chamou: “Vamos ali que eu vou mostrar ocê um lugar”. Aí eu fui, mas ele chegou lá e falou: “Aqui que você vai criar suas abelhas”. Isso, para mim, foi uma surpresa. E aí, nós selecionamos uma área, ele já cercou, fez a cercagem correta. É uma área bem bacana e eu pretendo produzir mel orgânico (Egresso 14, 27 anos, 2022; grifos nossos).

Os dois egressos são residentes do mesmo município, oriundos de comunidades vizinhas. Eles implantaram seus projetos em propriedades familiares, contando com o apoio deles. Mas para o custeio dos investimentos necessários, recorreram a reservas financeiras adquiridas em trabalhos anteriores. As caixas de abelha foram confeccionadas por eles mesmos, o que contribuiu para o barateamento da implantação dos projetos: “No PPJ lá, no caso, nós teríamos que comprar as caixas. E aí, o que nós fizemos? Eu comprei as máquinas de fabricação das caixas. O que acontece? As caixas se tornam mais baratas e melhor, [...] questão de qualidade, sabe?” (Egresso 7, 28 anos, 2022); “Disso eu já cortei a metade dos gastos. E outra, o que eu ganhei nesses meses que eu recebi da empresa, eu também investi” (Egresso 14, 27 anos, 2022).

As fotos abaixo são registros da produção apícola do Egresso 7.

Figura 33 – Produção de mel de abelha



Fonte: Imagens cedidas pelo Egresso 7 (2023).

No momento das entrevistas, início de 2022, o Egresso 7 contava com 30 colmeias instaladas, já o Egresso 14 tinha 20 caixas.

Ainda sobre os investimentos para a implantação dos projetos, os recursos decorrentes do trabalho sazonal consistiram numa alternativa para financiar a execução dos PPJs, seja para a implantação (Egresso 7) ou ampliação do projeto (Egresso 14). Mas isso ocorreu em tempos de vida diferentes: o Egresso 7 havia retornado do Espírito Santo e com os recursos adquiridos iniciou a implantação do seu projeto e já estava mais estabilizado na atividade, conciliando com outras atividades produtivas como agricultor familiar camponês. Já o Egresso 14 havia implantado o que definiu de uma primeira etapa do projeto e, no momento da entrevista (janeiro/2022), havia acabado de migrar para o Espírito Santo: **“Na verdade, o meu objetivo de eu estar aqui é porque eu quero investir no meu projeto de apicultura.**

[...] eu peguei e vim para cá para ter condição de investir um pouco mais e depois voltar para Virgem da Lapa para dar continuidade” (Egresso 14, 27 anos, 2022; grifo nosso).

De certo modo, a situação apresentada é uma contradição que repete a sina de muitos trabalhadores temporários da região do Vale do Jequitinhonha, ter de sair para permanecer, como foi evidenciado, no primeiro capítulo, sobre o “vôo das andorinhas” (Martins, 1986). Os jovens egressos precisaram migrar em busca de autonomia material para implantar seus projetos e, assim, permanecer morando e/ou trabalhando no campo e na região do VJ.

Os dois jovens egressos destacam o desafio de produzir mel numa região semiárida, com secas prolongadas e poucas floradas, como mencionaram anteriormente Santos *et al.* (2022). Perante essas condições, os egressos conseguem fazer de duas a três coletas de mel por ano. Eles mencionam como força a existência da Associação dos Apicultores do Vai Vi Mel (Virgem da Lapa – MG)¹⁸⁷, que se constitui como uma oportunidade coletiva importante para a produção e comercialização apícola no município. Ambos os egressos são membros da associação, sendo que o Egresso 7 atua como seu presidente.

Sobre a comercialização apícola, o Egresso 7 prefere juntar uma quantidade maior de mel e vendê-la no atacado, para, assim, receber um valor reunido. Na última venda realizada, ele comercializou cerca de 75 quilos de mel a R\$16,00 cada. Essa produção é baseada em 15 caixas que ele possuía à época; agora, ele dobrou o número de colmeias, portanto, a expectativa é que a produção possa também dobrar nas próximas coletas.

Todo o mel produzido pelos produtores é vendido através da associação por meio de atravessadores que vêm de outras regiões, que compram o mel e revendem para outros mercados. Essa é uma fraqueza da referida ação e das diversas organizações sociais do Vale do Jequitinhonha (cooperativas e associações) que produzem mel, pois “[...] os preços pagos pelos atravessadores são relativamente baixos [...]” (Santos *et al.*, 2023, p. 16) e concentram lucros exorbitantes em relação à compra direta com os apicultores.

A criação de abelhas no Vale do Jequitinhonha é uma atividade produtiva importante na vida de pequenos produtores dessa região. Mesmo num território caracterizado por temperaturas altas, estiagens prolongadas e chuvas mal distribuídas, como já ressaltaram Ribeiro e Galizoni (2013), a apicultura se apresenta como possibilidade de crescimento econômico, fomentando expectativas de emprego, geração de renda e preservação do meio ambiente em localidades com “[...] presença de flora, mercado consumidor regional e

¹⁸⁷ Na associação, contava-se com infraestrutura adequada para a produção do mel, como veículo para transporte das colmeias e equipamentos especializados para extração do mel (centrífugas manuais e elétricas, mesas perfuradoras, decantador etc.).

incremento no tempo de dedicação do apicultor na condução do negócio [...]” (Marinho *et al.*, 2021, p. 7). Nessa região, a maioria dos produtores concilia a apicultura com outras fontes de renda, principalmente da agricultura familiar camponesa.

Por outro lado, há desafios para a realização da apicultura no Jequitinhonha que dificultam seu desenvolvimento. Santos *et al.* (2022) pesquisaram sobre o tema e apontaram os principais: falta de assistência técnica para os produtores de mel aliada à escassez de alimentação para as abelhas, infraestrutura básica precária para a produção do mel e carência de políticas públicas de apoio a esse segmento produtivo, que poderiam ofertar mais acesso ao conhecimento na área, a créditos e incentivos para melhores condições de trabalho e comercialização. Mesmo com os desafios mencionados, percebe-se que há certa adaptação da atividade às condições climáticas da região.

Mesmo com os desafios ressaltados, os egressos consideraram o investimento na apicultura uma iniciativa promissora em suas vidas para que pudessem morar e/ou conseguir a sobrevivência no/do campo. Os egressos confirmaram, já nas primeiras coletas de mel, a capacidade de os investimentos gerararem ainda mais renda.

Em suma, este tópico sobre os PPJs dos egressos (não implantados, implantados e em implantação) revela que em parte as EFAs interferem na vida e sobrevivência dos jovens ao longo de suas vidas, para além da oferta de uma educação básica. Os PPJs consistem numa ferramenta que contribuem para isso, pois, quando executados, proporcionam experiência de vida, saberes e geração de renda na agricultura familiar camponesa. Consistem numa contribuição para tal, mas não é uma garantia. É mais uma contribuição e pode elevar sua potência se fortalecida por políticas públicas específicas que garantam autonomia material, somada a outras iniciativas no campo das parcerias com os diversos movimentos e organizações sociais. Nesse processo, cabe ressaltar novamente que existem desafios fundantes para a implantação dos PPJs. É nesse ponto que se pretende alongar um pouco mais.

Desafios para a implantação dos PPJs

Os dados apresentados tiveram como base a amostra de 15 egressos, conforme já afirmado anteriormente. Referente à execução dos projetos, três situações foram encontradas: PPJs não implantados (60%); implantados (20%); e em implantação (20%), conforme Gráfico 14.

PPJs não executados são a maioria dos projetos, situação que faz parte dos debates

coletivos do Movimento das CEFFAs já há algum tempo. Os projetos profissionais implantados ou em andamento se deram a partir de alguma parceria: a Egressa 3 iniciou a execução como participante de um projeto da EMATER local; os egressos 7 e 14 utilizaram recursos arrecadados em atividades profissionais anteriores e, no caso do primeiro, ele acessou crédito do PRONAF captado por seu pai; os egressos 10 e 15 tiveram inserção profissional em projetos que trabalhavam as ações de seus PPJs; e o Egresso 11 fez sociedade com a tia. É nítido como o apoio faz a diferença para a execução dos PPJs, principalmente no aspecto das condições materiais.

Para possibilitar a implantação dos PPJs, três desafios são apontados: falta de autonomia material do jovem e sua família para colocar o projeto em prática; delimitação dos temas abordados nos projetos; e saída do jovem de seu meio. Sendo assim, é necessário aprofundar estas questões:

a) As EFAs dão conta do processo pedagógico na elaboração dos projetos, inclusive acumulando experiências para executar chamadas públicas de ATER a beneficiários das EFAs e a outros camponeses¹⁸⁸, mas, quando se trata da implantação, os desafios são constantes, principalmente no aspecto do financiamento. Não se tem Política Pública para viabilização e fomento do PPJ com um crédito efetivo e de fácil acesso.

Freitas e Santos (2015) apontaram três aspectos que tentam esclarecer os desafios para a efetivação dos projetos dos jovens: o *saber*, o *querer* e o *poder*. Os jovens das EFAs têm formação adequada (*saber*) para implantar os projetos; muitos *querem* (têm disposição para gerar renda e permanecer no campo), mas não *podem* porque se esbarram na falta das condições materiais necessárias para tal, dado que a maioria das famílias das EFAs possui condições de fragilidade econômica, não tem autonomia material para arcar com os custos iniciais que os empreendimentos necessitam, seja pela falta de terra, água, instrumentos tecnológicos necessários para produção, condições de escoamento, entre outros.

Muitos egressos e estudantes se interessam por aplicar seus projetos, mas, sem apoio à vista, o projeto se inviabiliza, o que causa uma baixa autoestima para a elaboração do PPJ, tendo em vista que “[...] é muito difícil a gente encontrar perspectiva e apoio para viver no campo” (Egressa 8, 27 anos, 2022). Naturalmente, nem todos os jovens se sentirão motivados

¹⁸⁸ Em Minas Gerais, a AMEFA executou entre 2013 e 2015 um projeto de ATER para jovens rurais (estudantes das EFAs), financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Neste, um dos resultados esperados tratava-se da elaboração de PPJs, denominados de “Projeto de Estruturação Produtiva e Social Familiar”. Verificou-se, conforme relatório final do projeto, que foram atendidos 718 jovens, com 518 projetos elaborados. Contudo, no aspecto da execução desses, não se teve êxito, dada a vulnerabilidade das condições materiais necessárias para acessar mercados, créditos, etc. (AMEFA, 2015). A AMEFA acumula também experiências com a execução de chamadas públicas de ATER no atendimento a outros públicos: agricultores familiares, mulheres rurais e quilombolas.

a investir na elaboração de um plano futuro, sem uma autonomia material prevista para concretizar uma possível ideia¹⁸⁹, como abordou a Professora 6, com base na observação de sua EFA: “[...] foi uma coisa que, ano passado, eu fiquei bem entristecida, porque eu acho que o PPJ é o TCC do curso. E eu percebo que os estudantes não são empolgados em elaborar o PPJ” (Professora 6, egressa de EFA, 28 anos, 2022).

A preocupação da professora vai na contramão da perspectiva de García-Marirrodriaga (2010), que compreendia o PPJ como uma forma de motivação dos jovens referente ao seu processo de aprendizagem e com os resultados que o projeto poderia proporcionar; um instrumento que pudesse contribuir para a construção de processos de transformações pessoais e comunitárias, permitindo sua inserção socioprofissional.

b) O desafio apontado pelos egressos refere-se à definição do tema que pode ou não ser abordado no PPJ.

Historicamente, a maioria dos assuntos abordados nos Projetos Profissionais dos Jovens tratou da área produtiva típica da agricultura familiar camponesa e diretamente relacionada ao Curso Técnico em Agropecuária ofertado pela maioria das EFAs. Em geral, essas escolas têm como perspectivas que os PPJs contribuam para a geração de renda familiar, melhorando as condições de vida no campo e favorecendo a permanência daqueles que assim desejarem. É o que orienta o PPP da EFA Vida Comunitária (2018, p. 25): “O Projeto será um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família”, proporcionando uma alternativa de futuro.

Dados levantados confirmam a incidência dos temas de PPJs na área produtiva agrícola em várias regiões do país. No Movimento Nacional dos CEFFAs, encontram-se publicações, como as de Santos e Pinheiro (2005) e de Slongo e Schmitz (2005), que divulgaram experiências exitosas de PPJs implantados nas seguintes áreas: produção de mudas; olericultura; lavoura de produção de grãos; criação de galinhas; bovinocultura de leite; e aquisição de terra; entre outras.

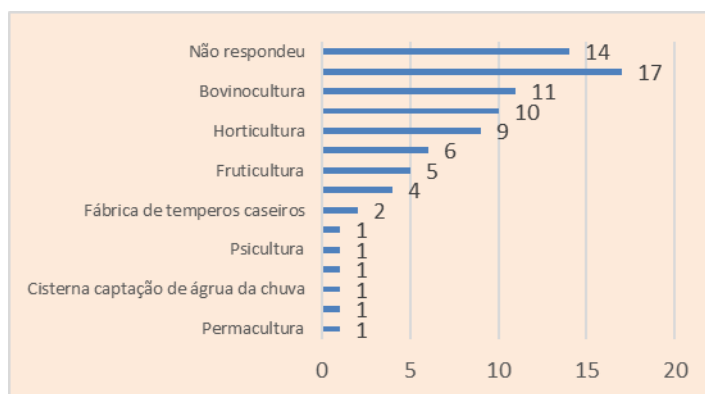
No Encontro Pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas da Bacia do Rio Doce – MG (2021), foram socializados projetos aplicados nas áreas de produção de hortaliças, conservas, apicultura, avicultura, cafeicultura orgânica, biodigestor caseiro e transição agroecológica.

A tendência de temas na área produtiva foi confirmada nesta tese na aplicação de

¹⁸⁹ García-Marirrodriaga (2010, p. 173) ponderou que, na elaboração do PPJ, é preciso que o processo leve os jovens a refletir sobre sua ideia a partir das seguintes perguntas: “[...] trata-se de uma ideia realista?; contará com o apoio da família e comunidade?; é viável tecnicamente?; e do ponto de vista econômico-financeiro?; sua rentabilidade futura justifica os esforços requeridos para colocá-lo em prática?...”.

questionários e entrevistas. Com base nos questionários respondidos em 2021 por 84 egressos das EFAs de Ensino Médio do Médio Jequitinhonha, em sua maioria, os projetos evidenciaram problemáticas predominantes em quatro atividades: avicultura, bovinocultura, apicultura e horticultura.

Gráfico 14 – Temas abordados por PPJs de egressos do Médio Jequitinhonha (2011-2013)



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Na fase de entrevistas com os 15 egressos, a maioria dos projetos está vinculada à apicultura (6 PPJs) e à avicultura (4 PPJs), além de 5 referentes a temas variados.

Observa-se, nos temas abordados por esse público, a ausência de temáticas referentes à produção especificamente agrícola, como o cultivo de hortaliças, de roças de mandioca, milho, abóbora, quiabo, feijão, entre outros, tão característicos da agricultura familiar dessa região, produtos facilmente encontrados em feiras livres da região, como descreveram Ribeiro *et al.* (2013). Essas atividades exigem maior disponibilidade de autonomia material, acesso à terra e água, maior esforço físico, maior exposição ao sol e muitas vezes contratação de mão de obra.

Em troca, os egressos preferiram, em sua maioria, a criação de animais (abelhas e aves), que, em tese, exige outro tipo de dedicação e manejo, pois pode ser feita também por familiares e ainda conciliada com outros tipos de ocupação, numa perspectiva pluriativa. Estas escolhas merecem uma avaliação da EFA junto às famílias face aos seus objetivos institucionais e indicam a necessidade de atenção aos diagnósticos da realidade realizados no âmbito dos PEs, bem como de arranjos produtivos que constituem potencialidades.

Em geral, notou-se que alguns jovens, quando entrevistados, teriam hoje escolhido outros temas para o PPJ, como os egressos 4, 5, 6 e 8. Existe aí o aspecto da maturidade e da capacidade de análise da realidade vivida naquele momento, que, certamente, conta com a assessoria da tutoria/orientação. Este também é um dado que interferiu na execução dos

projetos. Por exemplo, alguns egressos que não implantaram seus projetos naquela época, atualmente, tentam ou colocam em prática projetos em outras áreas: o Egresso 5, com a criação de bovinos; o Egresso 6 pretende implantar uma granja para venda de ovos; e a Egressa 8, que cultiva uma produção agroecológica e pretende certificá-la e comercializá-la como produção orgânica.

Em geral, os professores da EFA (tutores) e as famílias dos egressos foram os sujeitos que mais interferiram e influenciaram os jovens a definir o tema abordado nos PPJs. Essa realidade encontrada se aproxima do que recomendou García-Marirrodriaga (2010): a definição da ideia do PPJ deveria considerar o consenso entre o jovem, a família e a equipe de professores, sobretudo a respeito da conveniência dos esforços a serem empreendidos.

A Professora 6 participou do referido Encontro Pedagógico (2021) e avaliou como um avanço a discussão sobre o tema no contexto das EFAs, possibilitando, entre várias EFAs do país, a socialização de experiências, dos desafios, avanços e possibilidades. Concordou que o Movimento das EFAs precisa ressignificar a vivência desta mediação didática no cotidiano dos jovens estudantes, assim como demandou a Egressa 13: “Então, é a única ferramenta que, para mim, ela tinha que ser revista, tinha que ser reestruturada, visando também outros aspectos que não sejam voltados para a produção” (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Para a Egressa 8, que também já foi professora da Educação em Alternância, as EFAs não contam com uma orientação clara sobre o assunto¹⁹⁰. Em geral, há uma delimitação temática dos PPJs nas áreas produtivas agrícolas, desconsiderando que no campo há carências e possibilidades de várias ordens, atividades agrícolas e não agrícolas, demandas para a vida e para o trabalho no campo, em áreas como saúde, educação, cultura, lazer, entre outras: “O jovem também, se ele quiser ter uma oficina de moto, uma propriedade, ele pode ter. E ele, né, às vezes se orienta só nessa área técnica, né. Ou, às vezes, o jovem também pode ter uma farmácia alternativa na propriedade” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Não há uma imposição autoritária na EFA para a escolha do tema, para a egressa, contudo, a ausência de orientação para outros aspectos e dimensões da vida no campo acaba delimitando e podendo outras possibilidades de atuação dos estudantes em suas unidades de produção, comunidades e na sociedade como um todo.

c) Por fim, o terceiro motivo encontrado que favorece a não implantação dos projetos

¹⁹⁰ Sobre este ponto, há uma diversidade de práticas e concepções a respeito, mas não se encontrou uma orientação pedagógica comum para o PPJ no Movimento Nacional das EFAs. Como já mencionado no Capítulo 4, está em andamento a elaboração de uma coleção intitulada “Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância”, que contempla o PPJ, com produção de diversos sujeitos das EFAs do Brasil. É possível que se avance no debate aqui posto sobre a orientação do PPJ no cotidiano da EFA.

trata da não permanência do jovem no campo. A Egressa 8 fala do processo migratório campo-cidade que teve como consequência o esvaziamento de sua família e comunidade.

Antes era uma comunidade grande, mas hoje é o êxodo rural, né. Leva muitos pais de famílias, muitos jovens, assim como eu, a ir para os grandes centros, é a procura de uma vida melhor, vamos dizer assim. Hoje em dia, aqui está envelhecido na minha comunidade, são mais as pessoas idosas que ainda tentam, que lutam ainda permanecer, mas a juventude mesmo é raridade. Hoje em dia, você encontra jovens que não quis essa sucessão rural, assim vamos chamar, que não vê perspectiva de vida no campo. Os jovens geralmente vai pras panhas de café, né, no sul de Minas e para os grandes centros, para São Paulo. Meus irmãos, eles moram tudo em São Paulo. Todos. Só eu que vivo lá no meio rural mesmo, ainda. Só tem eu e minha mãe. E tem uma irmã mais nova que eu, que também já foi (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Segundo a egressa, baseado na sua experiência, este cenário dificulta a implantação do PPJ proposto pela EFA no intuito de gerar renda para a família e permanência, tendo em vista os entraves citados anteriormente, como a falta de recursos para tal. Dessa forma, os jovens se veem na situação de ter de sair para trabalhar. A docente entrevistada fala do desejo de não permanência dos jovens desde quando se ingressam na EFA.

[...] a gente vê aqui na escola, por exemplo, alguns alunos falam: “Eu quero formar, eu quero ir para tal lugar, eu já pensei em querer formar e querer ir embora”. Não tem essa perspectiva de permanecer. A gente costuma dizer que o campo, ele não precisa só de agricultor, ele precisa de médico que fala a língua do campo, ele precisa de advogado que fala a língua do campo, só que a gente vê que os jovens não estão querendo mais permanecer no campo, não sei se é por causa da dificuldade, né, que eles têm de manter as atividades lá. A maioria já chega com isso, a gente vê os meninos do Ensino Fundamental: “Eu vou só terminar Ensino médio, eu vou para tal lugar, eu já pensei”. E quando termina, se confirma a maioria saindo. E os que tentam ficar, às vezes até tentam, mas não conseguem, né, aí precisa sair também (Professora 9, egressa de EFA, 31 anos, 2022).

Uns saem pela sedução do mundo urbano, dos grandes centros, dos grandes projetos agropecuários (ou não) e outros por que têm de sair para produzir seu sustento. Conforme refletido no primeiro capítulo desta tese, os processos migratórios também acabaram por ser incorporados ao modo de vida de muitas famílias camponesas do Jequitinhonha, bem como às perspectivas de futuro das crianças, adolescentes e jovens, como um fetiche que representa uma ascensão social (Silva, 1999; Fonseca, 2015).

Para além dos três desafios apontados anteriormente (*a*, *b* e *c*), cabe ressaltar, nesse processo, a possibilidade da *participação das famílias* na elaboração e execução dos PPJs. Na definição do objeto dos PPJs, muitos egressos buscaram dar continuidade a atividades desenvolvidas por suas famílias à época.

O projeto do Egresso 2 foi elaborado junto com seu irmão (à época, também seu colega de turma na EFA), buscando realizar um sonho antigo de sua mãe: “Então, a gente criou um projeto de forma que ela imaginou que seria o ideal e a gente adaptou de acordo com a técnica” (Egresso 2, 29 anos, 2022). A Egressa 3 considerou a facilidade em fazer o projeto sobre algo que já era uma atividade familiar: “[...] minha mãe tinha e eu já tinha aprendido um pouco na escola, então achei mais fácil” (Egressa 3, 29 anos, 2022). Já o Egresso 11 considerou a proposta de sua tia em trabalharem juntos no PPJ.

Os membros da família do jovem se apresentam como participantes do processo que envolve a construção e a implementação (quando há) do PPJ, ficando claro assim o envolvimento da família no processo. Uma experiência encontrada na EFA Dom Fragoso (Independência – CE) apresenta elementos que dialogam com a situação encontrada aqui, o envolvimento da família no PPJ. Trata-se do “Projeto de Vida da Família Camponesa – PVFC”, que, conforme Araújo (2021), traz um olhar que vai além do aspecto produtivo e se insere em outras dimensões, como a área social, política, humana e outras demandas que o projeto camponês requer.

A transformação de PPJ em PVFC na referida EFA nasceu do debate sobre a necessidade de inclusão “[...] de toda a família no projeto, que passa a ser assumido, na prática, por todos os membros da família, e não apenas pelo(a) educando(a), sob essa perspectiva, fortalece os laços familiares, a permanência no campo, o trabalho cooperativo”. Além disso, propicia que o projeto seja implantado desde o início do Ensino Médio na EFA (Araújo, 2021, p. 15).

Tomando por base os dados coletados nesta tese, entende-se que a proposta acima traz elementos próximos dos desafios encontrados, como ponto de partida para as discussões sobre PPJ no Movimento das EFAs, embora se trate de uma experiência específica. A inclusão formal da família no processo do PPJ poderia elevar a aplicabilidade dos projetos.

A situação de PPJs sendo retomados e implantados cerca de 10 anos depois da formatura na EFA reforça que essa mediação didática pode ter múltiplos propósitos, não apenas como um requisito para conclusão do curso. Pelo menos três podem ser apontados: 1º) estabelecer um ritual acadêmico, que prepara o estudante para sistematizar ideias futuras, com habilidade para (re)criar e (re)elaborar outros e diferentes projetos em sua vida; 2º) proporcionar ao jovem a produção de um banco de dados que pode ser consultado ao longo da vida, seja para colocar o mesmo projeto em prática ou para uma nova ideia, como nos casos relatados aqui pelos egressos 3, 7 e 14; e, por fim, 3º) o PPJ também é parte de um processo de reflexão e interpretação da sua realidade de forma contínua, que não se esgota com a

finalização do curso na EFA.

A execução dos projetos do jovem e da família do campo não pode ser interesse só das EFAs, pois constitui uma ferramenta com poder de transformação social no campo. Os PPJs citados, na sua diversidade, executados ou não, são experiências em que se pode observar um ponto de convergência em sua maioria: a relação com a agroecologia no contexto da agricultura familiar camponesa. A base agroecológica é uma chave que os conecta e os une. Nos diversos projetos mencionados, nos depoimentos e nas narrativas dos jovens, sempre esteve presente a dimensão agroecológica. Este ponto em comum deve ressoar como um dado de unidade que desenha o Movimento das EFAs como um movimento de agricultura familiar camponesa, na perspectiva aqui defendida, conforme Petersen (2013a, b).

Os PPJs são elementos-chave para avançar neste propósito, mas condicionados ao apoio de uma política pública de crédito específica para o favorecimento de projetos elaborados por estudantes dos CEFFAs, contribuindo, dessa forma, para a autonomia material dos jovens do campo e para o fortalecimento da Educação do Campo, da agroecologia e da Pedagogia da Alternância.

Oportuniza-se, assim, transformar as condições de vida dos sujeitos do campo. Nesse movimento de uma possível resignificação do PPJ, sugere-se que algumas questões sejam problematizadas pelo Movimento EFA: que elementos e critérios comuns em nível nacional na elaboração dos PPJs?; Qual a visão de campo das EFAs a ser fortalecida?; O que se pensa com o termo “projeto de vida” dos estudantes: trata-se do projeto embalado pelas concepções neoliberalistas ou de emancipação dos sujeitos cunhada no movimento da Edoc?; Os projetos podem ser diversificados, mesmo num curso técnico em agropecuária?; Que aspectos da vida são possíveis abordar no PPJ: pessoal, social, acadêmico, profissional...?; A elaboração do PPJ deve ser obrigatória?; É formativo que os estudantes elaborem projetos não realizáveis, mediante o contexto de ausência de autonomia material?

Entende-se que, sem a garantia, apontar caminhos concretos de autonomia material para os jovens, diante da situação apresentada nesta tese, o PPJ pode provocar um efeito contrário da sua concepção, causando desânimo e desmotivação, mesmo compreendendo que a elaboração de projetos seja uma das atribuições do Técnico em Agropecuária.

Sendo assim, as questões levantadas acima devem ser problematizadas com os protagonistas desse Movimento, a partir de alguns princípios: adoção da práxis agroecológica como um dos pilares estruturais das EFAs; assunção de uma visão de campo a partir da análise da questão agrária; discussão de projetos que contemplem a perspectiva da pluriatividade (atividades agrícolas e não agrícolas) como possibilidades para os jovens das

EFAs que vivem no campo ou na cidade. A posição assumida, nesta tese, é na direção do debate empreendido no subitem 3.3.3 acerca de uma inflexão da prática formativa como um todo na direção de uma pedagogia da práxis transformadora, em que o PPJ assume uma concretude na autonomia juvenil e no desenvolvimento do campo, contrapondo os empreendimentos hegemônicos.

Mediante o contexto agrário de disputa entre projetos de desenvolvimento do campo, com hegemonia da agricultura capitalista, a opção pela agroecologia em seu plano de educação pode levar o projeto educativo das EFAs ao encontro direto com os anseios da humanidade, como um movimento de agricultura familiar camponesa. Logo, os PPJs são fundantes como perspectiva de transformação social a partir do protagonismo dos jovens e famílias do campo. Sendo assim, a relevância da questão não interessa somente a essas escolas porque deve ser também um compromisso do Estado brasileiro com a oferta das condições adequadas para o funcionamento das escolas de Alternância, com segurança jurídica e financeira, com financiamento seguro, estável e acessibilidade de créditos para que os jovens interessados possam realizar seus projetos de vida da família camponesa.

Este item apresentou informações acerca das mediações didáticas que marcaram a trajetória dos egressos entrevistados durante a formação na EFA, na vivência de intenso período de formação integrada (geral e profissional), mediado pela Pedagogia da Alternância, em tempos e espaços diferentes e complementares, a escola e o campo. Na última parte deste capítulo, a tese avança para uma nova fase da vida dos egressos pesquisados, os caminhos trilhados depois da formação na EFA.

4.4 “O que eu vou fazer? O que eu vou buscar?”¹⁹¹: a vida dos egressos pós-EFA - trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais

A presente tese continua a viagem que se propôs a fazer, analisando as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para a vida de jovens do campo. Neste item, priorizam-se informações sobre as trajetórias de egressos das EFAs do Médio Jequitinhonha com foco nos caminhos trilhados após a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Elegu-se como foco a discussão de seus percursos profissionais, trajetórias acadêmicas e participação social dos egressos, tendo em vista a ênfase dada por eles durante as entrevistas realizadas.

¹⁹¹ Fala da Egressa 13 (2022).

Os egressos entrevistados formaram-se no curso de EMT há cerca de 10 anos da participação deles nesta pesquisa. Após completarem com êxito a Educação Básica e com a conquista do diploma em mãos, iniciou-se a mudança para uma etapa diferente em suas vidas: o pós-EFA.

Para os entrevistados, esse foi um momento de travessia. Deixava-se a vida estudantil na EFA, um processo de formação organizado, rotineiro, disciplinado, com várias atividades previstas durante o ano letivo, e iniciava uma outra etapa da vida em que eles teriam de construir caminhos. Portanto, eram inevitáveis momentos de ansiedade, insegurança e, principalmente, mediante questões, como: “O que eu vou fazer? O que eu vou buscar?” (Egressa 13, 29 anos, 2022).

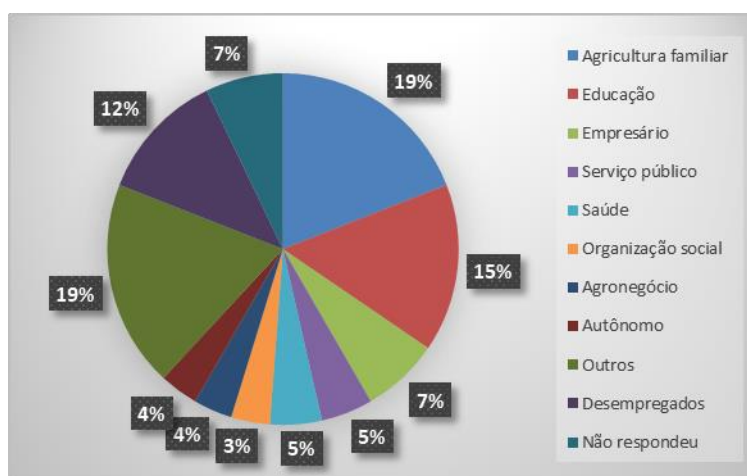
Os egressos afirmaram que, nessa etapa, a maioria desejava oportunidades de trabalho e de preferência na área de formação como Técnico em Agropecuária e na própria região do Vale e, assim, conseguir garantir os meios de sobrevivência. Mas dadas as condições de carências materiais dos jovens e suas famílias, não houve o poder de escolha do que queriam, não tiveram como assegurar a materialidade de seus sonhos e planos idealizados anteriormente, “[...] viam-se obrigados a concentrar todas as energias, sonhos e recursos no tempo presente [...]”, agarrando as oportunidades apresentadas na busca por “ser alguém na vida” (Alves; Dayrell, 2015, p. 386).

Nessa busca pela promoção da vida pós-EFA, três caminhos atravessaram a vida dos pesquisados e serão tratados a seguir: *a)* primeiro, as trajetórias de trabalho vividas pelos jovens a fim de garantir meios de sobrevivência; e, de forma secundária, *b)* a busca pela formação acadêmica como forma de ascensão socioprofissional; e *c)* a participação dos egressos em espaços, movimentos e organizações sociais. A partir destas categorias, serão evidenciados dados que tratam de contribuições das EFAs para a vida de seus egressos, jovens do campo.

4.4.1 Trajetórias profissionais percorridas pelos egressos

As trajetórias de trabalho percorridas pelos egressos pesquisados foram tratadas por eles como uma questão central em suas vidas após se formarem na EFA como Técnicos em Agropecuária. Os caminhos profissionais evidenciados contabilizaram, temporalmente, cerca de 10 anos após a formação na EFA.

Com base na aplicação de questionários com 84 egressos, verificou-se uma atuação profissional diversa, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Ocupação desenvolvida por egressos atualmente¹⁹²

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

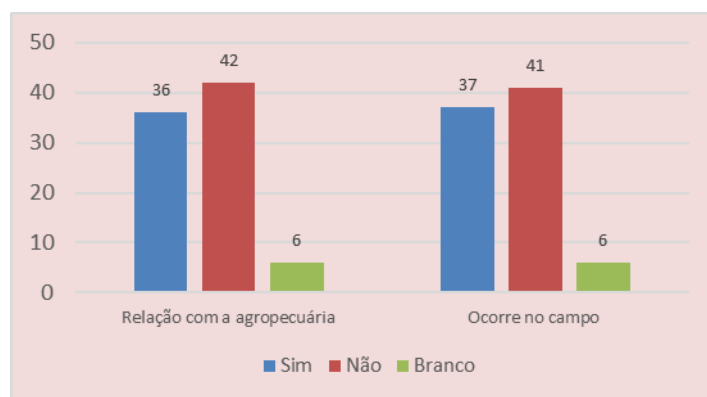
De acordo com os questionários aplicados, os egressos estavam inseridos numa diversidade de ocupações. Como se verá no item 4.4.1 deste trabalho, as trajetórias de vida dos egressos entrevistados mostram rotatividade de ocupações ao longo do tempo, casos principalmente dos egressos 5, 7, 9 e 10, alternando atividades na cidade, no campo e nos grandes centros urbanos. O Gráfico 15 mostra uma fotografia atual, conforme os questionários respondidos, destacando-se, nesta, que o contingente maior de ocupações se dá na agricultura familiar, mesmo cerca de 10 anos depois de concluírem o Ensino Médio na EFA. Este dado dialoga com os objetivos das EFAs de apoiar a permanência dos jovens e/ou o trabalho no campo.

O item *outros* agrega diversas atuações profissionais, como: agente do Programa Agroamigo/Banco do Nordeste¹⁹³, analista ambiental da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), jardinagem, empresa de exploração de lítio, usinas de pneus, empresa do setor energético, loja de produtos agropecuários, secretaria de escritório, recepcionista, vendas no comércio, entre outras.

Os dados apontam que, considerando os que responderam à questão, 46,15% dos egressos desempenham suas ocupações no campo e em atividades profissionais relacionadas ao Curso Técnico em Agropecuária realizado na EFA, como mostra o gráfico abaixo.

¹⁹² Os dados consideram a ocupação dos egressos no momento em que responderam aos questionários, entre final de 2021 e início de 2022.

¹⁹³ Sobre o programa Agroamigo, ver: <https://www.bnb.gov.br/agroamigo>. Acesso em: 4 out. 2023.

Gráfico 16 – Relação da ocupação do egresso com a área agropecuária e o campo

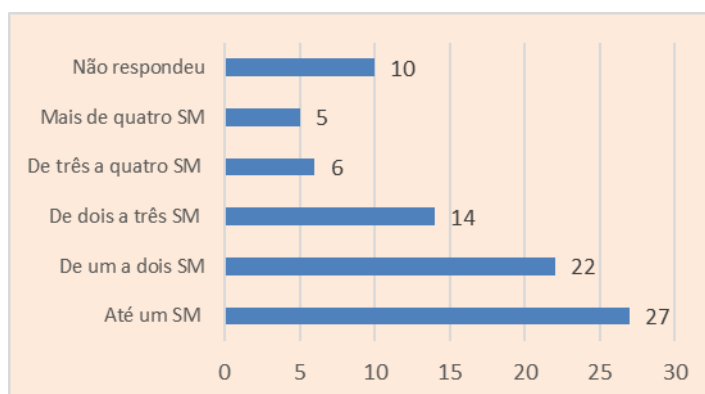
Fonte: FREITAS, Gilmar V. Pesquisa de campo (2021-2022).

Dois sujeitos indicaram que atuam tanto no campo quanto na cidade, sendo o caso de uma empresa de ATER e uma associação comunitária que desenvolvem atividades no meio rural e na cidade com atendimento no escritório.

Dado os processos migratórios evidenciados no Capítulo 1, em que havia uma tendência de migração para os grandes centros urbanos de forma temporária ou definitiva, considera-se relevante o percentual encontrado de egressos que têm atuação relacionada com a área de agropecuária, mesmo ainda sendo minoria na amostra pesquisada. Para esses egressos, a formação profissional na EFA direcionou sua atuação profissional, considerando os cerca de 10 anos percorridos após a formatura. Já os que responderam “não” (a maioria) refletem a inserção profissional nos diversos campos de trabalho em busca das condições de vida e ainda as dificuldades de viver e trabalhar no campo atualmente.

Alguns egressos se identificaram como desempregados, como visto no Gráfico 15, mas afirmaram, em seguida, que têm ocupação ligada ao campo/agropecuária, como demonstrado no Gráfico 16. Essa ocorrência se dá porque desenvolvem trabalho na agricultura familiar camponesa e não a consideram um trabalho formal. A resposta foi melhor compreendida através da fala do Egresso 4: “Bom, eu sou agricultor familiar, né, que mexe na agricultura, só que eu sou uma pessoa que sou desempregado, porque eu trabalho assim, por conta própria mesmo da família. Não tenho salário nem nada” (Egresso 4, 24 anos, 2022).

A maior parte dos egressos ganha entre um e três salários, 63 egressos (75%). Nesse público, estão inclusos os que se ocupam da agricultura familiar camponesa. Já os que dispõem de renda acima de quatro salários, em sua maioria, são empresários.

Gráfico 17 – Renda dos egressos na faixa do salário mínimo (SM)

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Esta tese não se aprofundou no aspecto do trabalho e da contabilização da renda, mas, a partir das entrevistas, percebeu-se que o público da agricultura familiar só contabiliza como renda a produção que é vendida, o mesmo não ocorre com o que é para consumo próprio. Ribeiro *et al.* (2014) denominaram esse processo de indústria doméstica e ponderaram que o autoconsumo derivado desse processo não é contabilizado pelos agricultores. Este é um fenômeno bastante disseminado e uma alternativa muito corriqueira na região do Jequitinhonha, com a conciliação entre o autoconsumo e a comercialização da produção nos mercados locais.

Em geral, a realização de entrevistas com os 15 egressos permitiu aprofundar as informações obtidas anteriormente com a aplicação dos questionários. Então, com base nos depoimentos dos entrevistados, a seguir, serão apresentados os caminhos profissionais trilhados pelos sujeitos.

A discussão será apresentada com base em quatro categorias, a saber: agricultura familiar como principal fonte de sobrevivência; agricultura familiar como complemento de renda para os egressos; atividades profissionais desenvolvidas com público camponês; e atividades desenvolvidas em outros segmentos profissionais. Para a identificação das categorias acima, utilizaram-se como critério as ocupações atuais dos egressos exercidas quando foram realizadas as entrevistas, em 2022. As atividades profissionais desenvolvidas antes desse momento e depois do término do curso na EFA também estarão presentes nas análises e são fundamentais para se compreender as trajetórias percorridas pelos egressos. Este conjunto (ocupações atuais e anteriores) está demonstrado nos quadros 9, 10, 11 e 12, no decorrer do texto.

a) Agricultura familiar como principal fonte de sobrevivência dos egressos

Conforme discutido no Capítulo 3, a agricultura familiar camponesa é, historicamente, uma das principais razões de ser das EFAs. É nesse contexto que os sujeitos forjaram uma escola do campo com vistas ao fortalecimento da juventude camponesa e a seu meio de vida e trabalho. O primeiro grupo reúne cinco egressos que se identificaram como agricultores familiares no momento das entrevistas. Como já explicitado, no Quadro 10, estão listadas também ocupações exercidas por eles no passado, no intervalo que se iniciou após concluírem o curso na EFA até a penúltima atividade profissional exercida antes da entrevista.

Quadro 10 – Trajetórias profissionais de egressos-agricultores familiares

Ocupação atual dos egressos no momento da entrevista	
Egressa 3	Agricultora familiar
Egresso 4	Agricultor familiar
Egresso 7	Agricultor familiar Apicultor
Egressa 8	Agricultora familiar
Egresso 12	Agricultor familiar
Experiências profissionais anteriores	
Egressa 3	Manicure Empregada doméstica
Egresso 4	-
Egresso 7	Vendedor ambulante Técnico em Agropecuária (EFA) Professor (EFA)
Egressa 8	Professora (EFA) Empregada doméstica
Egresso 12	-

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2022).

O quadro expõe, em síntese, o trabalho executado atualmente pelos egressos e as atividades profissionais vivenciadas nos cerca de dez anos após a formação. Os egressos 4 e 12 residem e trabalham como agricultores na mesma propriedade familiar desde que se formaram na EFA e fazem a “sucessão geracional” (Weisheimer, 2009, p. 23) do trabalho realizado anteriormente pelos pais, já falecidos: “**É a continuidade do serviço deles.** E eu gosto de lá, não quero vir pra cidade” (Egresso 12, 28 anos, 2022; grifo nosso). Ambos (egressos 4 e 12) gostam de morar e trabalhar no campo e não têm interesse em morar na cidade.

Após a formação no Ensino Médio Técnico (EMT) da EFA, o Egresso 4 foi o único

dos cinco irmãos a continuar morando na propriedade da família. Devido à escassez de água em sua comunidade, como já mencionou anteriormente, ele foca na produção de culturas agrícolas mais resistentes às condições climáticas da região.

Olha, o trabalho que eu desenvolvo lá é só mesmo na lavoura de milho, mandioca, feijão. Essas coisas. Que é uma agricultura que a gente tem mais, que aguenta mais tempo por causa do sol, né. A mandioca ainda é uma cultura que desenvolve mais na região, por causa que praticamente quase não se perde. Se ela nasceu, qualquer tempo, qualquer tanto ela dá. Agora o milho e o feijão sempre a gente perde. O gado é pouca coisa. É só umas seis cabeças, só pra mim mesmo, por causa da água, né, que é muito pouquinha. E aí lá na região é só nós que tem essas vacas lá por causa da água mesmo. E também tô criando cabrito que não é tão comum aqui na região¹⁹⁴ (Egresso 4, 34 anos, 2022).

A produção é destinada, sobretudo, ao consumo da família, que engloba esposa e filho. A colheita nem sempre é suficiente para a demanda de alimentação própria, principalmente, quando se vivem condições climáticas adversas, normalmente com períodos extensos de seca. À época da entrevista, janeiro/2022, a região do Médio Jequitinhonha estava passando por um período incomum de chuvas intensas¹⁹⁵, que, conseqüentemente, trouxeram prejuízo ao crescimento das plantações. Esse fenômeno interferiu na produção do egresso: “Esse ano mesmo do que a gente plantou foi praticamente zero. O que salvou foi só mesmo o mandiocal que nós plantamos. Choveu muito e a chuva matou as plantas. Plantou o feijão, o lugar era muito úmido, brejou muito, não deu nada” (Egresso 4, 34 anos, 2022). Para complementar a renda (quando necessário), o egresso também trabalha como diarista para outros agricultores da região ou faz troca de diárias. Além disso, nos períodos de estiagem, ele trabalha como garimpeiro em lavras próximas. O caso desse egresso enquadra-se no conceito de “pluriatividade”¹⁹⁶, que combina atividades agrícolas (a maior fonte de sua sobrevivência) e não agrícolas (garimpo) como forma de aumentar sua renda e amparar as atividades agrícolas desenvolvidas em sua propriedade.

O Egresso 12 é responsável pela propriedade da família desde o adoecimento e falecimento de seu pai, cuja produção visa ao consumo próprio e às vendas no comércio local.

Nós planta é o milho e o feijão, como é normal, mas é pouca coisa. É só pro consumo da casa. Existem as hortaliças, mas é tudo, praticamente, tudo que nós produzimos lá em casa é consumo da casa, da agricultura. Aí vem a criação. Nós criamos um porco também pro consumo e pra ajudar na despesa, né. Assim, nós

¹⁹⁴ A motivação para a criação de caprinos deu-se pela experiência no setor de caprinocultura da EFA, como estratégia econômica de convivência com o semiárido.

¹⁹⁵ Entre dezembro/2021 e janeiro/2022, o país como um todo foi afetado por grandes volumes pluviais, com enches de grandes proporções em vários locais, com destaque para a região do sul da Bahia.

¹⁹⁶ Sobre pluriatividade, ver Mattei (1999, 2007), Pietrafesa (2002) e Schneider (2007).

vende... Sempre que nós engorda um porco, tem pra vender. Nós tem pro consumo e pra vender o porco. E tem o leite. O leite aí é pro consumo e pra vender; no caso, é pra adquirir alguma renda, né. Mas a não ser o leite, as outras coisas é praticamente pra consumo, porque as plantações são poucas (Egresso 12, 28 anos, 2022).

A produção é feita de modo familiar, com a ajuda de sua esposa (também egressa de EFA) e sua mãe: “Os três trabalham praticamente junto” (Egresso 12, 28 anos, 2022). Eles buscam diversificar a produção e implementar as práticas aprendidas na EFA, em busca de uma alimentação mais saudável e com mais cuidado com o meio ambiente. Em geral, a produção local é a base da alimentação familiar.

Já os demais, egressos 3, 7 e 8, vivenciaram outras experiências profissionais antes de se estabelecerem como agricultores familiares camponeses. Em comum, está o fato de terem migrado para outras regiões em busca de trabalho.

Após se formar na EFA, a Egressa 3 migrou para o estado de São Paulo (cerca de 1.270 km de distância de seu município), onde atuou como manicure e empregada doméstica. Atualmente, ela trabalha como dona de casa e nas atividades agrícolas, junto com o esposo: “Hoje geralmente eu mexo mais no campo, mais rural. Eu planto feijão, milho, abóbora, guandu, mexo com horta... Muita coisa”. A produção também é destinada ao consumo próprio da família: “Tudo pra subsistência mesmo, não vende nada”. Eles trabalham também com a produção de leite para comercialização: “Antes eu fazia requeijão, aí depois eu dei um problema no braço, a gente tá vendendo o leite agora, entrega pro laticínio daqui de Comercinho” (Egressa 3, 29 anos, 2022).

O Egresso 7 iniciou sua trajetória profissional na EFA onde se formou. Atuou por um ano como professor da Educação em Alternância (EA)¹⁹⁷ (conhecidamente como monitor), e, em seguida, por três anos, como técnico agrícola responsável pelas unidades de produção da escola. Nessa última função, ele coordenava a propriedade com o intuito de abastecer o refeitório com alimentos produzidos *in loco* e comercializar o excedente na feira livre do município.

Em seguida, o egresso migrou para o estado do Espírito Santo (cerca de 640 km de distância), onde trabalhou por quatro anos como vendedor ambulante de uma empresa de roupas e utilidades. Ele descreveu o desenvolvimento da atividade: “Você chega, você convence a pessoa a pegar na sua mão para vender. Com tantos dias, com dois meses, você volta para fazer a cobrança. A pessoa, o que ela vendeu, ela tem que te prestar conta, ela tinha 30% de comissão”. Apesar do trabalho ter uma boa remuneração, o egresso confessou

¹⁹⁷ As informações acerca das experiências vividas pelos egressos como docentes nas EFAs serão trazidas no item 4.4.1.1.

insatisfeito, principalmente, com a inadimplência dos clientes com pagamento dos produtos vendidos, o que gerava muitos constrangimentos.

Em 2021, voltou para casa e decidiu morar e trabalhar no campo junto com seus pais, apesar de possuir uma casa na cidade. Ele justificou essa decisão devido a sua identificação com o espaço camponês: “Assim, como eu falei, a minha ligação, a minha relação com o campo, é grande. É o que eu gosto, é o que eu quero para mim” (Egresso 7, 28 anos, 2022).

A terra onde o egresso trabalha é de posse dos pais. Lá, ele tem uma produção diversificada, mas aponta como atividades principais a apicultura e a bovinocultura. Sobre a atividade apícola, já foi tratada no item 4.3.4.3 como decorrente do PPJ da EFA. Quanto à bovinocultura, o Egresso 7 iniciou a atividade com bovinos de corte, mas pretende ampliar também para a produção de leite. Segundo ele, com a produção de leite, seu pai retira o sustento da família há muito tempo: “Não é aquelas vacas, por exemplo, de 10 litros de leite, 12, 20 litros de leite, mas são as vacas que dão um leite razoável, entendeu? São as vacas comuns, vacas que exigem pouco manejo na verdade. E que te dá um retorno que, na verdade, dá pra sobreviver, entendeu?” (Egresso 7, 28 anos, 2022).

Ademais, o egresso também trabalha com outras atividades:

Suíno. Aves. Isso aí. Suíno é mais comercializado, tanto pro consumo nosso quanto comercializar. Agora, aves é mais pro consumo mesmo. Frango, ovos, fazer merenda, então, mais nessa área. Frutas, no caso, manga, laranja, tudo um pouquinho nós trabalha, sabe? Mandioca, fazer farinha, nós fazemos também. Tem a tenda, o local de fazer. Isso aí é tudo vendido na feira, Gilmar. Do leite, mãe faz queijo, faz requeijão, isso aí é comercializado na feira. Na feira e nas casas também, tem aqueles clientes que ligam, que encomendam, aí pai faz as entregas. Mas a maior parte é na feira mesmo (Egresso 7, 28 anos, 2022).

O egresso ainda não consegue contabilizar a renda de sua produção devido ao pouco tempo que começou a investir, pois, “Até você criar uma estrutura para você desenvolver e tirar uma renda do campo, não é rápido, não, entendeu?”. Compreendendo que os investimentos levam tempo para conseguir retorno, ele complementa com outras atividades que permitem renda imediata, como o trabalho de roçagem para outros agricultores da sua região, com uso de uma roçadeira a gasolina: “Hoje, um dia de uma pessoa para roçar está a R\$70,00. Um dia de maquininha é R\$140,00, R\$150,00. [...] mas isso aí é mais para auxiliar nessa experimentação de início, agora. Eu não quero pegar isso para mim direto, não. Tomara que não” (Egresso 7, 28 anos, 2022).

Tradicionalmente, os agricultores da região usam ferramentas como enxada, foice e machado para o desmatamento e preparo da área para plantio, entre outras finalidades, mas

muitos têm substituído essas ferramentas por roçadeiras (elétricas e a gasolina). O debate da tecnologia na agricultura familiar camponesa é fundamental, sobretudo, para a sucessão da juventude. É imprescindível a elaboração e adoção de tecnologias apropriadas para a área. Neste estudo, compreende-se que a tecnologia deveria, sim, estar servindo principalmente aos agricultores familiares deste país e fortalecendo a permanência de parte das juventudes no campo, com autonomia material para o trabalho no campo.

Para fazer os investimentos em sua propriedade, o egresso utilizou reservas dos trabalhos anteriores e teve acesso ao crédito do PRONAF, captado através de seu pai, com as condições de três anos de carência para iniciar os pagamentos e cinco anos para quitação total do empréstimo.

Por fim, o egresso falou a respeito das práticas aprendidas na EFA em sua produção. Segundo ele, as técnicas e saberes aprendidos lá na EFA são a base para a organização e gestão de sua propriedade. Contudo, ele faz uma distinção: as técnicas agroecológicas são usadas na produção com o intuito de prevenção de pragas e doenças, pois, “[...] quando há um ataque mesmo de carrapato, um ataque nas aves de boubas, de *Newcastle*, a gente aí tem que apelar para o químico. Mas, assim, eu vejo que dá pra desenvolver com uso das técnicas que a gente pega nas EFAs” (Egresso 7, 28 anos, 2022).

No ano seguinte à formação na EFA, a Egressa 8 migrou para Brasília-DF (cerca de 870 km de distância) onde trabalhou como empregada doméstica. Ela analisa essa experiência profissional em sua vida: “Eu não tive uma experiência muito boa, né, porque eu, pertencente da classe pobre, vamos dizer assim, trabalhar com pessoas ricas. A gente, muitas das vezes, é muito humilhado, né. Muitas das vezes não, sempre. Acabei não ficando lá, né. Vim embora” (Egressa 8, 27 anos, 2022), após cerca de oito meses de trabalho. Ela retornou para sua comunidade de origem, onde mora desde então com sua mãe.

Após o regresso, atuou por três anos e meio como professora da EFA onde havia se formado e, após desligamento, a mesma decidiu trabalhar junto com sua mãe na propriedade da família.

Como lá em casa é só eu e a minha mãe, a gente não planta pra comercializar, a gente só planta pro consumo próprio. A gente planta feijão, milho, as hortaliças, né. E amendoim, quiabo, abóbora, essas culturas assim. E também temos um pomar doméstico lá que a gente encontra várias plantas frutíferas, mamão, goiaba, tem acerola, temos carambola, graviola, manga (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Parte da produção foi retratada pela própria egressa nas fotografias abaixo.

Figura 34 – Produção agrícola desenvolvida pela egressa

Fonte: Imagens cedidas pela Egressa 8 (2023).

As imagens acima mostram parte da produção implementada pela egressa em sua propriedade familiar. A mesma tem como perspectiva de futuro a permanência no campo, sabendo que lá também é “lugar de vida e produção”. Nesse sentido, ela tem como perspectiva de futuro tornar suas unidades produtivas numa “[...] propriedade de produção orgânica, né. Eu prezo muito nessa questão de produzir de forma sustentável, sobretudo na agricultura de base agroecológica. E poder comercializar” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Vivendo e trabalhando no campo, a Egressa 8 espera fazer a sucessão rural em sua família, dando continuidade às atividades realizadas por seus pais. Mas pondera: sem tomar o lugar deles.

b) Agricultura familiar como complemento de renda para os egressos

O segundo grupo trata das trajetórias profissionais de dois egressos que conciliam, atualmente, vínculo empregatício na cidade com atividades produtivas no campo.

Quadro 11 – Egressos que conciliam vínculo empregatício e atividade produtiva no campo

Ocupação atual dos egressos no momento da entrevista	
Egresso 6	Atendente de loja agropecuária Criador de bovinos (corte e leite)
Egresso 14	Vendedor Apicultor

Experiências profissionais anteriores	
Egresso 6	Funcionário de empresa de plantação de eucalipto
Egresso 14	Professor (EFA) Fiscal de ATER

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2022).

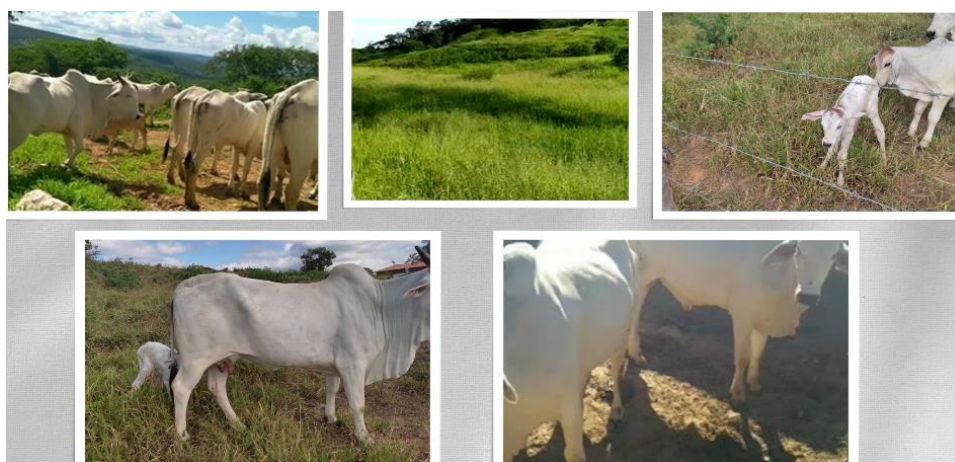
A renda principal desses egressos vem do emprego atual que possuem. Contudo, eles desenvolvem atividades produtivas em propriedades familiares, em suas comunidades de origem. Contam com o apoio da família, pois não estão cotidianamente no campo.

A primeira oportunidade de trabalho do Egresso 6 deu-se numa empresa de plantação de eucalipto, próxima de sua casa, por dois meses. Ele considerou um “bico” diante da necessidade de recursos, já que estava sem trabalho no momento.

Em seguida, o mesmo iniciou o trabalho de vendedor de uma loja de produtos agropecuários em seu município: “É onde que eu trabalho até hoje. É uma casa de ferragem, aviamento e armarinhos. É tipo a casa do homem do campo mesmo, tem enxada, foice, essas coisas assim. Em junho, intera nove anos” (Egresso 6, 26 anos, 2022).

Além dessa ocupação, em 2020, o egresso iniciou uma atividade produtiva na área de bovinocultura. Na propriedade de seu pai, cria gado de leite e “Lá no meu sogro é corte, aí fiz tipo associado com um cunhado. A gente compra bezerro leve, põe para engordar e depois abate. A finalidade é para renda mesmo” (Egresso 6, 26 anos, 2022). Os registros a seguir mostram parte da produção do egresso.

Figura 35 – Produção bovina do egresso



Fonte: Imagens cedidas pelo Egresso 6 (2023).

O manejo dos bovinos *in loco* é feito por ele aos finais de semana, alternando entre a casa do pai e a do sogro. Quando presente, participa, principalmente, quando tem vacinação;

em sua ausência, seu pai fica responsável pelo cuidado com os animais nas duas propriedades. Segundo o Egresso 6, seu pai aprendeu as técnicas agrícolas que ele e seus irmãos traziam da EFA para casa e isso facilita a criação dos bovinos.

O Egresso 14 teve sua primeira oportunidade de trabalho na EFA de Virgem da Lapa, onde permaneceu por sete anos. Durante um ano, atuou como Técnico em Agropecuária responsável pela produção da escola e, posteriormente, por seis anos, como professor da EA, ministrando disciplinas na área técnica. Após o trabalho na EFA, prestou serviços de ATER no estado da Bahia, contratado por uma empresa do Médio Jequitinhonha para um trabalho de fiscalização de serviços prestados a agricultores daquela região.

Nesse período, eu visitei 158 produtores, em 8 cidades. Eu preenchia um relatório com os produtores, fazia uma visita na propriedade, avaliava se o técnico estava colocando todo o projeto em prática, com base em 7 coisas que ele deveria fornecer ao agricultor, ao produtor. Eu fazia essa avaliação e isso gerava um laudo técnico e um relatório técnico enviado para a ANATER, que é a Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Egresso 14, 28 anos, 2022).

Devido a problemas no pagamento das atividades, ele interrompeu o vínculo após cerca de oito meses e retornou para sua comunidade de origem, onde, em 2021, deu início à implantação de um projeto de apicultura na propriedade de seu pai, como já foi descrito anteriormente no tópico 4.3.4.3, atividade decorrente do seu PPJ elaborado na EFA.

No início de 2022, o egresso migrou para o estado do Espírito Santo para trabalhar como vendedor numa empresa do ramo de utilidades (roupas, cama, mesa, banho etc.)¹⁹⁸. Ele apontou dois motivos para ir embora: *a)* são poucas as vagas de emprego existentes em seu município e região, considerando que, em sua área, “[...] tem uma quantidade enorme de técnicos agropecuários, tanto da EFA de Araçuaí, da EFA de Bontempo, de Itaobim e da EFA de Jacaré, em Itinga” (Egresso 14, 28 anos, 2022); *b)* desejo de ampliar a sua produção de apicultura: “Preferi vir para cá, **com o desejo de retornar** para dar continuidade no meu projeto que estava iniciando agora” (Egresso 14, 28 anos, 2022; grifo nosso).

O egresso repete o mesmo destino do Egresso 7 e de muitos trabalhadores migrantes temporários na história do Vale do Jequitinhonha, ter de sair para, futuramente, permanecer, como Martins (1986) evidenciou no Capítulo 1.

Como demonstrado nas trajetórias dos egressos 6 e 14, no momento das entrevistas, eles realizavam mais de uma atividade produtiva, idêntico ao entrevistado Egresso 4. Conceitualmente, há, nesses casos, um processo de pluriatividade, conforme Mattei (1999).

¹⁹⁸ Ressalta-se que, quando entrevistado (janeiro/2022), o Egresso 14 estava no primeiro mês de trabalho, no estado do Espírito Santo.

Contudo, há uma diferença, para o Egresso 4, pois a agricultura familiar é a atividade de maior renda; no caso dos citados acima, é o inverso, a agricultura familiar aparece como fonte secundária.

c) Atividades profissionais desenvolvidas com público camponês

O terceiro agrupamento trata de cinco egressos cujos trabalhos são desenvolvidos em espaços rurais com moradores e trabalhadores do campo, como demonstra o Quadro 12.

Quadro 12 – Egressos com trabalhos vinculados aos sujeitos do campo

Ocupação atual dos egressos no momento da entrevista	
Egresso 9	Empresário (ATER)
Egresso 10	Técnico em Agropecuária (prefeitura)
Egresso 11	Técnico em Agropecuária (assoc. comunitária)
Egressa 13	Professora efetiva (rede estadual – MG)
Egressa 15	Estudante de mestrado
Experiências profissionais anteriores	
Egresso 9	Professor (EFAs) Funcionário da construção civil Funcionário de sindicato de produtores rurais
Egresso 10	Professor (EFA) Agricultor Familiar Técnico de ATER (Cáritas e AMEFA)
Egresso 11	Técnico em Agropecuária (prefeitura)
Egressa 13	Diretora escolar (rede municipal) Vendedora (loja de roupas) Professora (EFA)
Egressa 15	Professora contratada (rede estadual – MG) Técnica em Agropecuária (aldeia indígena)

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2022).

O Egresso 9 vivenciou várias experiências profissionais após sua formação na EFA. Tendo concluído o EMT, entendeu que deveria ir para a cidade em busca de trabalho. Lá, trabalhou por cinco meses numa empresa de construção civil de seu município. Deixou a ocupação mediante a oportunidade de trabalhar na EFA de Virgem da Lapa como professor, onde permaneceu por cerca de três anos. Outra vivência nessa área ocorreu na EFA de Jacaré, também por cerca de três anos. Entre essas duas experiências, o egresso atuou profissionalmente também no Sindicato dos Produtores Rurais de Araçuaí por alguns meses.

Segundo o egresso, a trajetória profissional relatada proporcionou-lhe mais

convivência e conhecimento dos sujeitos que viriam a ser o público atendido por ele, atualmente, na Agrotécnica Araçuaí, empresa criada para atender agricultores familiares e produtores rurais¹⁹⁹.

Conforme já mencionado anteriormente no item 4.3.4.3, desde o início da elaboração do PPJ na EFA, o Egresso 9 já tinha como objetivo abrir seu próprio negócio. Durante e após o curso, esse propósito sempre esteve em seu horizonte de vida, mas foi sendo adiado pela ausência de condições materiais para os investimentos necessários: “[...] sempre com vontade de abrir a empresa. Só que, hoje, pra você montar uma empresa não é fácil. Além disso, você **não basta ter um sonho**, você tem que ter um giro de capital” (Egresso 9, 29 anos, 2022; grifo nosso). Ele assevera que a maturidade e as informações adquiridas durante as experiências profissionais vivenciadas, principalmente nas EFAs, bem como a formação em nível superior na LEdoC, permitiram-lhe melhorar seu projeto e aguardar um momento oportuno. Ele mencionou que as dificuldades financeiras vivenciadas como profissional das EFAs, atrasos salariais em especial, impulsionaram-no a abrir seu negócio em busca de uma melhor renda para sua sobrevivência.

Em janeiro de 2022, a Agrotécnica Araçuaí, criada por ele e por um sócio (ex-professor seu na EFA de Araçuaí), tinha cerca de cinco anos de existência. Ele pondera que “É muito bom sonhar, mas, se você sonhar junto, é melhor. Nós montamos a empresa e estamos até hoje”. A organização tem natureza empresarial com o intuito de gerar renda através dos serviços prestados ao público da zona rural, como afirma o egresso: “A gente tem uma linha. Qual é a linha hoje que nós estamos investindo? Na área de **assistência técnica e gerencial**. Entendeu? Hoje, nosso carro chefe é isso, assistência técnica e gerencial” (Egresso 9, 29 anos, 2022; grifo nosso).

Segundo o egresso, são atendidas diretamente cerca de 450 pessoas por mês oriundas, sobretudo, do Médio Jequitinhonha. São beneficiadas “[...] desde o pequeno até o produtor rural. Tem as duas demandas” (Egresso 9, 29 anos, 2022). O trabalho da empresa abrange também, geograficamente, municípios do Vale do Alto Rio Pardo e outros três estados: Bahia, Mato Grosso e Espírito Santo.

A Agrotécnica Araçuaí executa serviços a partir de editais de chamadas públicas e celebração de contratos.

¹⁹⁹ Para o Egresso 9, há diferenças entre estes dois sujeitos: “O trabalhador é mais voltado para a agricultura familiar, o produtor é mais patronal, entendeu? [...] Na prática, quando se fala de sindicato, mais patronal é o fazendeiro, que tem propriedades maiores” (Egresso 9, 29 anos, 2022).

Tudo aqui hoje, se pensar, **tudo está voltado pro homem do campo**, não tem voltado pra cidade aqui. Hoje, no Banco do Brasil, nós trabalhamos com o PRONAF, Programa Nacional da Agricultura Familiar. Nós trabalhamos com o PRONAMP, que é do produtor, que o juro é maior. Hoje, na ANATER, a gente trabalhou com o crédito fundiário e trabalhou com a assessoria do PNAE. NA ANATER foi crédito fundiário, [...] que é aquela Terra Brasil, Programa Nacional de Crédito Fundiário. [...] E temos o ATG, que é a Assistência Técnica e Gerencial via SENAR, esse foi um dos nossos primeiros trabalhos (Egresso 9, 29 anos, 2022; grifo nosso).

Com base no relato acima, infere-se que a Agrotécnica é um meio para fazer chegar aos beneficiários (agricultores familiares e produtores rurais) o acesso a programas governamentais e políticas públicas para acesso à terra, ao crédito rural e ATER.

Em 2023, verificou-se ainda que a Agrotécnica foi contratada pela Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER) para executar serviços de ATER Mulheres a 300 beneficiárias que desenvolvem trabalhos agrícolas em áreas rurais, urbanas e periurbanas, em região mineira que abrange territórios do Vale do Jequitinhonha e do Vale do Mucuri, com base em seleção realizada a partir do Edital de Chamada Pública de ATER, nº 001/2023, denominado “Mulheres Rurais: Autonomia, Alimentação e Vidas Saudáveis”, no âmbito do Programa de Organização Produtiva e Econômica das Mulheres Rurais do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)²⁰⁰.

Algumas das atividades realizadas pela Agrotécnica, neste projeto, podem ser visualizadas na Figura 36, a seguir. Os registros são de mulheres rurais dos assentamentos do MST assistidos pelo projeto, Nova Vida e Aruega, em Novo Cruzeiro (MG), região do Médio Jequitinhonha.

Figura 36 – Atividades desenvolvidas pela Agrotécnica Araçuaí no projeto ATER Mulheres



Fonte: Página da Agrotécnica Araçuaí no Facebook (2024)²⁰¹.

Como mostram as figuras, as atividades desenvolvidas no âmbito do referido projeto

²⁰⁰ Fonte <https://www.anater.org/index.php/chamada-publica/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

²⁰¹ Fonte: <https://www.facebook.com/agrotecnicaaracuai>. Acesso em: 30 maio 2024.

incluem formação e assistência técnica a mulheres rurais.

A referida empresa também tem sido um espaço de atuação profissional para egressos das EFAs da região. Assim, em janeiro de 2022, contabilizou-se o vínculo de seis ex-estudantes, além de três ex-professores de EFAs, como parte dos 30 funcionários dessa empresa. Para o Egresso 9, contar com egressos de EFA é segurança de responsabilidade no trabalho. “E outra coisa, é valorizar o nosso povo, né. Entendeu? Se eu não valorizar os meus colegas da escola, quem vai valorizar?” (Egresso 9, 29 anos, 2022). Entretanto, a participação de egressos nas seleções é mediada pela coordenação da escola.

A experiência citada acima pode servir como inspiração para o Movimento das EFAs nas discussões sobre acompanhamento de egressos, inserção socioprofissional desses sujeitos, de que é possível criar iniciativas envolvendo esse público. Embora seja uma iniciativa de natureza empresarial, que se fundamenta na aquisição de renda, ela proporciona trabalho para técnicos da área e atende demandas do público camponês da região. O Egresso 14 apresenta a sugestão de criação de uma cooperativa de egressos com a assessoria das EFAs:

A EFA poderia dar apoio ao ex-aluno em suas áreas de produção, fornecer cursos, porque ela pode solicitar cursos pelo SENAR, desde que ela se cadastre, ou por outras entidades. Então ela poderia fornecer informação para esses jovens, fornecer assistência técnica, extensão rural e, em troca disso, poderia receber recursos. Por exemplo, **as EFAs do Jequitinhonha e Alto Rio Pardo poderiam abrir uma cooperativa de ex-alunos**, fazer o bloco Jequitipardo. Dá para entender, né. Se elas abrissem uma cooperativa, abria espaço para os ex-alunos, para dar continuidade no ensino, porque ela fala muito de continuar, mas depois que acaba, acaba. Depois que acaba a formação, acaba o vínculo (Egresso 14, 27 anos, 2022; grifo nosso).

Discutiu-se, no item 4.3.2, a vida coletiva dos estudantes durante o curso da EFA. Assim, os saberes acumulados dessa vivência podem contribuir com iniciativas de auto-organização socioprofissionais de egressos, de forma solidária e cooperativa, como sugerido pelo Egresso 14. Portanto, o fomento a iniciativas de auto-organização dos egressos pelas EFAs do Médio Jequitinhonha constitui oportunidade de permanência desses sujeitos na região, contribuindo para o desenvolvimento do campo, tal como desejavam os sujeitos envolvidos na implantação dessas escolas. Em todos os PPPs das EFAs pesquisadas, estão presentes objetivos e temas formativos voltados para a inserção socioprofissional dos jovens, com fomento ao associativismo, cooperativismo e ações solidárias de forma geral.

Ainda é uma oportunidade de manter o vínculo entre EFA e egresso. Isso porque o sentimento expresso pelo Egresso 14, conforme depoimento acima, é de que, quando o estudante completa o Ensino Médio, há uma descontinuidade na relação com a EFA e seu processo formativo, afirmação compartilhada por outros depoentes (Egressos 2, 4, 7, 12 e 13).

Não há uma travessia entre a vivência da EFA durante o Ensino Médio para a inserção social, profissional e acadêmica na sociedade, o que torna a caminhada deles isolada e mais árdua para aqueles que desejam levar à frente projetos alinhados com a formação nessas instituições.

Conforme verificado, mais uma vez, nos PPPs das EFAs investigadas, estão estabelecidos objetivos acerca da formação básica e profissional dos jovens do campo numa perspectiva de formação integral e emancipatória, de forma que possam ser capazes de atender as necessidades do público da agricultura familiar camponesa como futuros técnicos em agropecuária. Para isso, levam-se em conta dimensões comunitárias, humanas, sociais, éticas, ecológicas, entre outras, na busca da valorização do campo e da região do Vale, valorização dos movimentos sociais, do conhecimento e da cultura popular, da agroecologia e segurança alimentar, entre outras. Esse perfil está na contramão dos sistemas produtivos hegemônicos capitalistas, conforme apresentado no Capítulo 1.

Dentro de suas possibilidades, as EFAs poderiam construir setores de acompanhamento e fomento dos egressos. Uma sugestão, nesse sentido, é dada pelo próprio Egresso 14:

Uma coisa que eu falo isso e eu tenho uma vivência mais ou menos no que poderia ser. A Escola Agrotécnica de Inconfidentes, ex-agrotécnica de Confidentes, agora o Instituto Federal, é um campus enorme, de nível de faculdade, são mais de 13 cursos superiores. E dentro do campus, tem um espaço destinado aos ex-alunos. Tem uma agroindústria que qualquer ex-aluno que sair de lá pode fazer parte dessa agroindústria. Ele pode produzir seu produto e levar lá para dentro. O Instituto fornece cursos de formação profissional para a área dessa agroindústria. Qualquer coisa que você produzir, você pode entregar na agroindústria. Agroindústria não, perdão, cooperativa. A diretoria é formada por ex-alunos e o campus fornece formação, fornece espaço. O que os alunos venderem lá deixam uma parte financeira para o campus. Então, o que eu acho que a EFA ganharia com essa vinda dos ex-alunos, primeiro, seria divulgação. Um dos grandes problemas das EFAs hoje, tanto da EFA de Virgem da Lapa como da EFA de Araçuaí, é a questão de divulgação (Egresso 14, 28 anos, 2022).

Iniciativas como essas devem protagonizar a participação dos estudantes e egressos das EFAs no processo de construção e podem ser debatidas como um projeto em nível estadual, tendo a AMEFA como indutora e captadora de recursos para tal. Assim, pode-se construir uma rede de projetos solidários envolvendo egressos das EFAs de Minas.

Sobre a trajetória profissional do Egresso 10 após a formação na EFA, todos os trabalhos sempre foram voltados para os sujeitos do campo. O mesmo afirma: “Eu nunca consegui adaptar um outro trabalho que não seja quanto à questão da agricultura [...]” (Egresso 10, 32 anos, 2022). Como já tratado no item 4.3.4.3, seu primeiro trabalho tinha

relação direta com o PPJ, a implementação de cisternas de captação de água da chuva, contratado pela Cáritas Diocesana de Araçuaí.

Ademais, ele atuou também como técnico de campo do projeto de ATER Jovem, coordenado pela AMEFA, no âmbito da Chamada Pública SAF/ATER nº 03/2012 – lote 05, por seis meses. Nesse projeto, ele prestou assistência técnica a jovens egressos da EFA de Jacaré, “[...] fazendo as capacitações, participando de alguns encontros em Belo Horizonte, visitando as propriedades dos jovens, visitando os PPJ na verdade, né, que tinha sido colocado em execução” (Egresso 10, 32 anos, 2022).

Em seguida, voltou a residir e trabalhar no campo como agricultor familiar na propriedade da família, por cerca de dois anos, “[...] produzindo, vendendo, fazendo viagem para eles lá, trazendo pessoal para a cidade” (Egresso 10, 32 anos, 2022). Posteriormente, atuou como professor da EFA de Jacaré por cerca de quatro anos, lecionando disciplinas de Zootecnia, Agricultura e Agroecologia.

Sua ocupação atual é como Técnico em Agropecuária da Secretaria de Agricultura de seu município, desde 2021. Para o êxito da atividade, ele considera que foi fundamental a sua passagem pela EFA, como estudante e professor, onde aprendeu a lidar com o público camponês nos processos de assistência e extensão rural.

Se você chegar impondo o seu jeito, você vai sofrer uma rejeição. Então a escola me capacitou em relação a isso, a observar mais o cidadão, ouvir mais o cidadão [...]. A própria mobilização, porque não é fácil hoje em dia você conseguir mobilizar uma pessoa só para conversar. [...] Mas a gente devido ter essa capacitação, a gente consegue fazer isso na maior facilidade (Egresso 10, 32 anos, 2022).

Em suas atividades, presta assistência técnica aos agricultores familiares, fomentando e orientando sua organização coletiva através das associações comunitárias e auxiliando-os no acesso ao direito, como no acesso ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Garantia Safra, entre outros. Essas são atividades voltadas “[...] **sempre para o agricultor, para o homem do campo**. Sempre ouvindo ele, vendo o que ele precisa, levando até o setor público, né, para que consiga algum recurso, para que ele permaneça com esse trabalho e não venha a sair do campo” (Egresso 10, 32 anos, 2022; grifo nosso).

Mesmo durante os referidos vínculos de trabalho mencionados acima, o egresso afirma que sempre manteve o vínculo com sua comunidade de origem e com a sua propriedade familiar. Seus pais se aposentaram e migraram para a cidade por necessidades de saúde, mas ele conseguiu deixar um tio cuidando da propriedade e, quando pode, ele está presente. Dessa forma, consegue manter uma produção agrícola para sua família (Egresso 10, 32 anos, 2022).

Após se formar, o Egresso 11 foi contratado pela prefeitura de seu município e cedido para atuar na Associação de Promoção Infantil, Social e Comunitária (APRISCO)²⁰² como Técnico em Agropecuária. Segundo ele, o recebimento do primeiro salário foi motivo de comemoração, depois de muitos desafios para se formar na EFA, “[...] para mim era um dinheiro que eu nunca tinha ganhado” (Egresso 11, 27 anos, 2022).

Após seis meses, o convênio com a prefeitura foi encerrado, sob a justificativa de falta de recursos para o pagamento dos salários, mas ele foi contratado em definitivo pela APRISCO. O egresso atua nesta mesma instituição até o momento. A partir de uma parceria, colabora como professor de agroecologia das EFAs de Virgem da Lapa e Araçuai. No âmbito da APRISCO, ele desenvolve diversas atividades, como narrado abaixo:

Aqui na Aprisco, eu atuo como técnico agrícola. Eu tenho a responsabilidade também de gerenciar uma equipe de cinco funcionários, né, que aí a gente desenvolve trabalhos nas comunidades, que é trabalhos de **assistência técnica** à família, reunião na comunidade com agricultores com o objetivo de passar informações técnicas de manejo de agricultura em si. E nós temos também trabalho de **recuperação de nascentes** em comunidades, palestras sobre **meio ambiente**, palestras sobre preservação, né, palestras sobre a importância da agricultura orgânica e outras palestras. Desenvolvemos também projeto de agricultura aqui da sede da Aprisco. Desenvolvemos hidroponia também, que são experiências que a gente reaplica em outras comunidades. Desenvolvemos criação de tilápia em caixa d'água [...]. E desenvolvemos, em parceria com a EFA, horta na EFA e plantio de milho, de feijão, para que a gente possa fornecer para famílias carentes ou utilizar aqui na alimentação dos jovens, quando vem aqui na Aprisco, e crianças. [...] E nós temos parceria com a prefeitura no viveiro, que a gente está fazendo agora, de mudas nativas, que vai fazer o trabalho de **recuperação aqui de áreas degradadas**, próximas dos córregos, rios e nascentes. Eu participo de 80% das atividades aí, né. [...] E tem uma também que a gente acaba esquecendo, que é hortas em comunidades e hortas nas escolas. A gente tem pequenas hortas, né, com pequenos grupos, pequenas famílias, que a gente desenvolve (Egresso 11, 27 anos, 2022; grifos nossos).

O Egresso 11 destaca que, através de sua atuação profissional, conseguiu conquistas importantes em sua vida, como: aquisição de casa própria, habilitação para dirigir e conclusão do curso superior de Licenciatura em Geografia. A conquista da graduação permitiu-lhe atuar como professor, outra ocupação que ele concilia com o trabalho na APRISCO. Desde 2018, “[...] eu conseguia lecionar em algumas escolas, né, dava algumas aulas em algumas escolas, pegava algumas licenças e conseguia ir trabalhar em praticamente todas as escolas aqui do Estado” (Egresso 11, 27 anos, 2022), incluindo escolas do campo. Essa experiência ocorreu por cerca de um ano e meio.

Depois de formada, a Egressa 13 trilhou um caminho profissional basicamente na área

²⁰² A APRISCO já foi citada neste trabalho, no item 3.1.1.1, como uma das instituições sociais parceiras da EFA de Virgem da Lapa.

da Educação do Campo, com exceção de uma breve experiência no comércio da cidade como vendedora de uma loja de roupas. Foram três experiências em escolas do campo: professora da EFA Araçuaí, diretora de uma escola municipal do campo e professora da rede estadual de Minas Gerais numa escola do campo.

A primeira oportunidade de trabalho ocorreu na EFA Araçuaí, onde se formou como professora de Língua Portuguesa e lá atuou por quatro anos. Em seguida, experimentou o trabalho de vendedora no comércio local, por cerca de um mês. Não era o que desejava, mas necessitava pagar as parcelas da sua casa financiada.

Posteriormente, foi convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de seu município como diretora de uma escola do campo, onde ficou por mais de um ano. Para ela, foi uma oportunidade de voltar a morar e trabalhar no campo. Esse trabalho foi interrompido devido à aprovação em concurso público e posse como professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais na área de Letras (Língua Portuguesa), ocupação que desempenha desde 2018 numa escola do campo de seu município.

Passei, graças a Deus, e fui trabalhar no Estado, na zona rural. Aí, eu tomei posse na Hilário Pinheiro, que fica no Graça, no Alfredo Graça, pertinho lá dos seus pais. E aí, eu estou lá até hoje, graças a Deus. É a escola que eu amo também, de paixão. É outra história, estou construindo outra realidade, mas eu também amo. [...] É como eu te falei, completamente diferente. **É outra realidade, são outros instrumentos.** [...] E é outra experiência que está me transformando, que está me moldando. [...] O nível de aprendizagem é outro. Então, eu tive que me reinventar, saber trabalhar, saber adaptar realmente o que eles precisavam. Mas é uma experiência ótima também. Graças a Deus (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifo nosso).

A egressa afirma que muitas vezes é questionada por ter sido aprovada no concurso tão jovem, mas as pessoas se surpreendem com sua participação, suas opiniões e contribuições. É comum ouvir: "Nossa, de onde vem tudo isso?". Para ela, sua atuação é reflexo das experiências e saberes acumulados em sua trajetória estudantil e docente na EFA, na vivência da Pedagogia da Alternância.

Isso tudo reflete da experiência que eu tive na EFA. Então, se não fosse a EFA na minha vida, hoje eu acho que não seria nada, nem como pessoa, nem como profissional [...]. Ela me representa. E as pessoas se surpreendem muito com isso, dessa experiência que eu tive. Quando eu conto, então, as pessoas ficam muito surpresas e conseguem entender onde eu estou hoje. Você sabe que na nossa região, a principal área que a gente acha trabalho mesmo é na área educacional. [...] Então, eu conseguir me destacar nesse ambiente para mim é muito importante (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifo nosso).

Mesmo com as singularidades da rede de ensino estadual, a egressa considera que sua

atuação está vinculada à Educação do Campo, com foco nos sujeitos do campo e inspirada na PA.

Principalmente, eu acho, porque eu atendo o público da zona rural. Isso, para mim, faz toda a diferença. Eles entendem muito das vezes o que eu estou querendo dizer. Os pais entendem a mensagem que eu quero transmitir para eles, porque hoje eu sinto que eu não tenho que trabalhar só gramática, só o Português. Quando eu vejo uma situação que eu preciso intervir com aquele aluno, que o problema dele não está na sala de aula, mas está em casa, eu **consigo aplicar muitas coisas que eu fazia na EFA** lá. Então, apesar dos instrumentos serem outros, mas a educação que liberta e transforma, eu consigo desenvolver na escola. As atividades, por exemplo, que eu dou para casa, eu tento muito buscar facilitar que o pai compreenda o que eu quero com aquela atividade. Por mais que, por exemplo, seja um conto, eu tento elaborar aquela atividade que o pai consiga participar, contando uma história, ajudando a escrever. Então, **eu tento muito aproximar a família daquela atividade que eu utilizo**. E também converso muito com meus alunos fora da sala de aula, sentir o que o aluno precisa. Eu tento oferecer isso sem ser uma pessoa íntima, porque na EFA isso favorece muito o convívio, o contato. Se você faz esse acolhimento com o aluno, você tem um embasamento para conseguir, vamos dizer assim, que essa relação seja saudável. [...] Então, eu tento fazer essa aproximação do que eu vivi na EFA do que eu gostaria que eles fizessem de acordo com a realidade deles e o contexto nosso (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifos nossos).

A atuação demonstra que os saberes e práticas vividas na EFA através da PA podem ser implementados (ou mesmo adaptados) em outras escolas do campo, mesmo na rede pública de ensino.

Por fim, a Egressa 15 relata que toda sua trajetória profissional se deu basicamente no movimento social indígena, pois atuou como técnica de um projeto sobre cultivo de plantas medicinais em sua aldeia, conforme já mencionado no item 4.3.4.3. Sua função consistia em elaborar relatórios e conduzir atividades, como: mobilização dos participantes para a realização de mutirões, oficinas de capacitação e produção de xaropes e planejamentos em geral.

A egressa atuou ainda como professora da escola de sua aldeia “[...] sobre a cultura daqui, do uso do território, que tem muito a ver com as questões territoriais. Também a gente pôde aplicar tudo que a gente aprendeu na EFA também, na propriedade e na língua. Fui professora de línguas também” (Egressa 15, 25 anos, 2022).

No momento da entrevista (janeiro/2022), ela estava aguardando a efetivação de novo contrato de trabalho. Enquanto isso, a egressa dava continuidade a sua formação acadêmica, dedicando-se aos estudos e à pesquisa do curso de mestrado em andamento.

d) Atividades desenvolvidas pelos egressos em outros segmentos profissionais

O último bloco reúne egressos de EFAs cujas ocupações atuais não têm vinculação com os sujeitos do campo, caso dos egressos 1, 2 e 5.

Quadro 13 – Egressos cujos trabalhos realizados atualmente não estão vinculados ao campo

Ocupação atual dos egressos no momento da entrevista	
Egressa 1	Agente de combate a endemias
Egresso 2	Coordenador de Casa de Acolhimento de Saúde
Egresso 5	Técnico de laboratório de exames de saúde
Experiências profissionais anteriores	
Egressa 1	Vendedora de loja de roupa
Egresso 2	Professor (EFA) Coordenador de transporte escolar municipal
Egresso 5	Funcionário em usina de cana de açúcar Funcionário de loja de irrigação Professor (EFA) Padeiro

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2022).

Os depoimentos apontam áreas de atuação diferentes da área de formação na EFA no momento das entrevistas, em 2022. Mesmo assim, todos os entrevistados frisam a importância das experiências nessa escola em suas vidas e carreiras. Na segunda parte do Quadro 13, é possível perceber que, ao longo de suas trajetórias, após a formação na EFA, os entrevistados exerceram atividades profissionais relevantes no campo, destaque para a docência na EFA e para o transporte escolar municipal com alunos do meio rural.

A Egressa 1, após concluir a formação na EFA, migrou para a cidade em busca de trabalho. Então, foi vendedora de uma loja de roupas por cerca de um ano e, em seguida, ingressou na prefeitura de seu município como agente de combate a endemias (dengue e leishmaniose), trabalho que ainda desenvolve. Embora, segundo ela, seu trabalho não tenha relação direta com a formação técnica da EFA, reconhece que valores morais e éticos aprendidos na escola estão presentes em sua atuação profissional.

Os outros egressos 2 e 5 tiveram uma experiência profissional em comum no passado, a atuação como professor de EFA. O Egresso 2 atuou na EFA Vida Comunitária e o Egresso 5, na EFA de Virgem da Lapa. Ambos lecionaram na área técnica. Ademais, cada um vivenciou outras oportunidades. Para o Egresso 2, a EFA foi sua primeira experiência profissional. Depois disso, desenvolveu cargos de gestão municipal. Primeiro, atuou como coordenador do setor de transporte escolar de seu município por cerca de um ano e meio, como descreve a seguir:

Foi muito fantástico o que eu vivi na Secretaria de Educação, apesar de muita coisa que eu ficava com muita raiva, muito chateado, mas foi uma experiência fantástica. Vamos começar pelo município. Eu conheço todo o município de Araçuaí, todo o município. [...] E conhecer o município que você mora não tem coisa melhor, você saber das dificuldades. [...] Aí você vai tirando deduções das desigualdades, enfim, um monte de coisa. Mas foi uma experiência muito bacana. [...] Acho que somou a experiência que eu tive na EFA, mais a experiência de monitor. Eu consegui um equilíbrio para lidar com as situações adversas que apareceram na Secretaria de Educação (Egresso 2, 29 anos, 2022).

Nesse trabalho, ele ressalta que a formação humana e ética recebida na EFA fez diferença em sua vida e contribuiu para a sua condição de gestor na resolução de conflitos e no enfrentamento de situações ilegais, como “[...] receber proposta de propina, coisas que eu nunca imaginava que iriam acontecer comigo”. Segundo o egresso, “[...] essas questões morais sempre falam muito alto e a EFA sempre ensinou isso a gente. Além do conhecimento técnico, ela sempre ensina essas questões ligadas à ética” (Egresso 2, 29 anos, 2022).

Em seguida, em 2014, ele se mudou para Belo Horizonte para cursar a faculdade. Lá, continuou vinculado profissionalmente à prefeitura de Araçuaí no cargo de coordenador de uma casa de acolhimento de saúde, espaço que acolhe pessoas de seu município em situação de tratamento de saúde na capital. A inserção profissional na área da saúde trouxe-lhe novas percepções, diferentes do que havia experimentado até então. Essa área requer um cuidado diferente, pois “[...] você tem um paciente debilitado, você tem uma família fragilizada, você tem uma cultura que carrega ali e traz tudo para o tratamento” (Egresso 2, 29 anos, 2022). Segundo ele, as experiências de liderança exercidas na EFA, na auto-organização estudantil através da associação de estudante, capacitaram-no para coordenar trabalhos de gestão como os que desempenhou.

Já o Egresso 5 passou por diversas experiências profissionais e por diversos estados brasileiros. Após se formar na EFA, foi ajudante, soldador e auxiliar administrativo numa usina de cana de açúcar no estado de São Paulo e Rio de Janeiro por pouco mais de um ano, no ramo do agronegócio. Em seguida, trabalhou numa empresa de irrigação no estado do Espírito Santo, com atuação na área de topografia. Encerrado o vínculo, retornou para sua comunidade de origem, quando surgiu a oportunidade de trabalhar na EFA. Devido a dificuldades financeiras na escola com atrasos salariais, o egresso decidiu migrar novamente, mas dessa vez para Curitiba (PR), onde trabalhou na área de padaria por dois anos e meio, até voltar para casa devido ao estado de saúde de seu avô.

Com o falecimento de seu avô, ele pensou em trabalhar na propriedade da família e dar sequência ao que era cultivado, contudo, entendeu que “[...] não era suficiente para mim,

até por conta de família e tal, não dava para mim ir para lá, abandonar tudo aqui e ir para lá mexer” (Egresso 5, 28 anos, 2022). Então, surgiu a oportunidade de trabalho num laboratório de exames da cidade, onde trabalha desde 2019 como técnico de laboratório, responsável por coleta, realização de exames e liberação de resultados.

O egresso trilhou caminhos diferentes e exerceu, em sua trajetória, múltiplas funções na busca pela produção da vida. Mesmo com o vínculo empregatício atual na área de saúde, ele ainda tem o desejo de trabalhar em sua área de formação na EFA e implementar o projeto de uma granja na região. Apesar de passar por diversos tipos de trabalho e de lugares, ele se estabeleceu em Araçuaí-MG, no Médio Jequitinhonha. Devido à proximidade, ele consegue frequentar sua comunidade novamente, assim como participar da associação em busca de melhorias para os moradores.

A análise das ocupações dos egressos das EFAs relatadas indica que 80% dos sujeitos entrevistados têm atuação profissional ligada (direta ou indiretamente) ao campo e aos seus sujeitos, mesmo cerca de 10 anos depois de formados. Apenas os egressos 1, 2 e 5 desenvolvem atividades com atendimento localizado no espaço urbano, todos na área de saúde. Contudo, anteriormente, conforme o Quadro 13, os egressos 2 e 5 desenvolveram trabalhos para esse público como professores de EFA e, no caso do Egresso 2, também como coordenador do transporte escolar municipal com um público inteiramente rural.

Assim como todos os 15 entrevistados, os três casos apresentados neste subitem mostram trajetórias de jovens que enfrentaram caminhos e descaminhos, idas e vindas entre campo e cidade, até estarem estabelecidos no momento da entrevista em postos de trabalho que atendem à sociedade em geral, na área da saúde. Todos eles vivenciaram experiências diferentes. No caso do Egresso 5, chama atenção a quantidade de atividades exercidas e em campos profissionais diferentes, que incluiu a atuação no agronegócio, na agricultura familiar e no mercado de padaria. São casos que dialogam com o Capítulo 2 desta tese, nas reflexões sobre juventudes do campo. Em geral, com base nos depoimentos aqui, são jovens que não tiveram o poder de escolha diante de um sistema capitalista em que se necessita de trabalho para sobreviver.

Conforme ponderou Castro (2016), os jovens do campo enfrentam desafios para sua autonomia e poder de escolher. Por isso, tentaram agarrar as oportunidades surgidas em busca de sobrevivência e da promoção de suas vidas. Seus depoimentos mostram desejos não realizados e sonhos futuros. A Egressa 1 desejava cursar Psicologia e não foi possível; o Egresso 2 não conseguiu acessar o curso de Ciências Sociais na universidade, mesmo tendo sido aprovado; mas todos eles têm sonhos mediante a trajetória percorrida, como o Egresso 2

em ser aprovado em concurso público na área de formação; e o Egresso 5 com o projeto de criar uma granja na região do Médio Jequitinhonha para geração de renda.

Na apresentação de suas trajetórias, fica claro o interesse dos jovens em atuar na área, mas nem sempre foi possível, por isso eles recorreram à migração para outras regiões em busca de condições materiais para viver no campo ou, o mais próximo possível, na região do Médio Jequitinhonha. Na presente realidade, entende-se que, para os egressos, o fato de residir numa cidade do Médio Jequitinhonha já é uma conquista para muitos deles, pois conseguem participar da comunidade, frequentar a casa dos pais e trabalhar na propriedade familiar, principalmente aos finais de semana, mesmo residindo na cidade.

Nas diversas trajetórias apresentadas, o trabalho docente nas EFAs é uma das ocupações que atravessou com intensidade os depoimentos dos egressos. Portanto, entende-se que é importante ouvi-los de forma mais atenta sobre essa experiência profissional, o que será feito no próximo subitem.

4.4.1.1 O trabalho docente na EFA na percepção dos egressos: vantagens e desafios

Historicamente, grande parte das equipes pedagógicas das Escolas Famílias Agrícolas é formada por docentes-egressos das próprias escolas. Pesquisas realizadas na área constataam que é uma tendência no Movimento das EFAs e nas escolas pesquisadas também. Algumas investigações mostram isso, como: Franca-Begnami (2010) verificou que 19% dos egressos pesquisados da EFA Bontempo atuavam como professores de EFAs; já Freitas (2015) identificou que 45,45% dos professores em atividade nas EFAs de Minas Gerais eram egressos.

Os dados coletados, em 2022, também corroboram tal afirmação: cinco sujeitos respondentes dos 84 questionários eram docentes nas EFAs; na fase de entrevistas, dos 11 professores entrevistados, nove eram egressos; dos três coordenadores entrevistados, dois eram egressos. Além disso, dos 15 egressos entrevistados, oito deles vivenciaram o cargo de docentes em EFAs do Médio Jequitinhonha em algum momento de suas trajetórias, sendo eles: os egressos 2, 5, 7, 8, 9, 10, 13 e 14. Com exceção do Egresso 2, todos os outros atuaram nas mesmas EFAs onde se formaram.

Em geral, os egressos (que são também ex-professores) valorizam a experiência de trabalho que tiveram nas EFAs e relembram-na como uma experiência singular em suas vidas. Dado que a organização do trabalho pedagógico através da PA exige também adaptação do docente, há vantagens quando as EFAs contratam egressos, para além de uma oportunidade de

trabalho para os jovens.

A *primeira* vantagem apreendida junto aos entrevistados diz respeito à facilidade de adaptação do professor ao trabalho na EFA, devido ao conhecimento prévio do território, da escola e da pedagogia utilizada, considerando ainda que muitos residem próximo à escola. O *segundo* benefício considera a vivência dos estudantes na Pedagogia da Alternância e os saberes acumulados nessa trajetória como uma formação inicial para o trabalho como professor da EFA. A experiência acumulada é uma vantagem, comparando-se a outros professores que iniciam a atuação na Alternância sem nenhuma formação específica da PA. Os egressos já conhecem as normas de convivência, o funcionamento das mediações didáticas e suas repercussões na aprendizagem a partir da ótica estudantil.

O *terceiro* elemento é a identificação dos jovens com a escola e o campo, construída e/ou fortalecida durante o curso.

Ah, **o vínculo que a gente cria** é muito grande e nem sempre nós estamos preparados para fazer essa ruptura. Quando eu me formei e nós fomos chamados para trabalhar, eu senti que tinha outras pessoas que também desejavam a mesma coisa, porque talvez nós não estávamos preparados para essa ruptura daquela experiência. Queria contribuir mais, queria poder participar, entendeu? Então, eu acho que o **sentimento de pertencimento** que é criado é muito grande. E você quer dar continuidade àquele ciclo. Você não está preparado para fechar esse ciclo com três anos. E eu ficava encantada com o projeto. [...] Enquanto vai se vivenciando ali como estudante, cria-se essa vontade de atuar do outro lado, como monitor (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifos nossos).

Eu acho que se identifica. Nós, como ex-alunos, que se tornamos monitor, acreditamos demais nas Escolas Família. E **a gente quer dar um pouquinho da gente**, contribuir um pouquinho para que isso continue, para que isso permaneça. Tanto que eu saí como monitor, mas eu cedi meu nome de novo para poder fazer parte como membro da associação. Então é essa vontade de que permaneça isso, que nossos jovens tenham essa mesma capacitação que a gente teve (Egresso 10, 32 anos, 2022; grifo nosso).

Os depoimentos sobre a identificação com a EFA e com o campo dialogam com questões trazidas por Arroyo (2007) referentes às políticas de formação de educadores do campo e critérios para atuação em escolas do campo. Em especial, exigem-se educadores que tenham uma visão positiva do meio rural, que compreendam suas especificidades e que se coloquem em prol de um projeto de campo, neste caso, através da PA. Ser professor, nesse lugar, significa uma continuidade para muitos egressos e uma contribuição para a formação de outros jovens do campo.

Professores entrevistados, também egressos, entendem que a contratação de egressos diminui a rotatividade dos professores nas EFAs, pois “[...] quando vem professor de outro lugar, que não conhece como que é o trabalho, infelizmente, já acaba não ficando. Enquanto

aqui tem alguns ex-alunos que já tem sete, oito anos, dez anos, que tá na escola” (Professora 9, egressa de EFA, 31 anos, 2022).

Essa fala é confirmada por outra entrevistada/gestora:

Isso melhorou bastante. Depois, depois dos egressos, né. Tanto da EFA, das licenciaturas [em EdoC]. Melhorou muito, muito, muito. **Acho que já tem pra mais de cinco anos que continua a mesma equipe.** Às vezes sai um ou outro, mas daquela forma que era, que às vezes dava o final do ano, trocava todo mundo, já não tem mais. E aí a questão salarial também, né. Acabou dando uma melhoradinha e as pessoas conseguem segurar por mais tempo. E os monitores, eles são todos daqui, exceto um. Os outros são todos aqui da cidade, então... Porque antes também a rotatividade era muito ligada a isso. Vinha muita gente de fora. Aí quando essas pessoas tinham oportunidade de trabalho lá na cidade deles, eles iam embora mesmo, né (Coordenadora EFA 2, egressa EFA, 2022).

Atribuem-se esses avanços na permanência dos professores das EFAs aos sentimentos de afeto pelo projeto e pela Educação do Campo construídos durante o curso, à formação nas LEdoCs, à melhoria salarial nos últimos anos e à proximidade da residência dos mesmos com a EFA. Sobre este último quesito, para Antunes-Rocha (2010, p. 9), esta deveria ser uma condição para educadores do campo, que sejam do campo, permaneçam o tempo necessário na escola do campo e que criem vínculos com o lugar e seus sujeitos. Aqueles que vão para o campo apenas para lecionar, “Em sua grande maioria, desconhecem a realidade social, política e cultural dos alunos e dos seus familiares e são portadores de representações que depreciam os modos de pensar, sentir e agir dos Povos do Campo” (Rocha, 2004).

Por outro lado, os depoimentos trazem memórias das dificuldades vividas durante esse trabalho. Em geral, a maioria era jovem quando iniciou a docência nas EFAs, mas muitos deles passaram a exercer o cargo imediatamente após a formação como Técnico em Agropecuária. Os egressos entrevistados elencaram pelo menos três desafios importantes.

O *primeiro* diz respeito à transição entre a fase de estudante para a atuação como professor na EFA. Esta travessia (estudante-professor) é acompanhada por insegurança por parte do novo professor e também pelos estudantes (ex-colegas). Para ambos, é difícil entender de imediato a mudança nas relações. O Egresso 2 diz que, quando passou a atuar no “outro lado da moeda”, exigiu-lhe muito esforço e equilíbrio: “Eu olhava o aluno, eu tentava enxergar o aluno como aluno. Como eu era muito novo, eu tinha que construir um respeito com os alunos. Tinha aluno que era mais velho do que eu, tinha aluno que era da minha idade” (Egresso 2, 29 anos, 2022). Segundo esse egresso, as experiências de liderança como presidente da associação estudantil na EFA contribuiu para que tivesse maturidade perante esse contexto.

A Egressa 8 se sentia pressionada a provar seu potencial junto aos ex-colegas, o que lhe causou mal-estar emocional e, por esse motivo, desistiu do cargo na EFA:

[...] porque eu era ex-estudante, e na verdade, eu já tinha convivido com os alunos de lá. E eles querendo ou não têm aquela certa resistência. Eu já fui colega deles e tal e eu encontrei muita dificuldade nessas questões de provação. **Toda hora eu tinha que provar que eu sabia**, que eu estava ali porque eu sabia. Era testada. E isso acabou me gerando um grau de estresse, né. E aquilo foi acumulando, foi acumulando e aí eu resolvi sair (Egressa 8, 27 anos, 2022; grifo nosso).

Já a Egressa 13 considerou que, apesar de desafiador, a transição de colega para professora foi vista como uma experiência positiva, por ter se sentido acolhida. Mesmo assim, por outro lado, ela achava estranho, pois “Dava aula para pessoas mais velhas que eu, dava aula para minha irmã, coisa que eu nunca imaginei” (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Percebe-se que cada um reagia de uma forma diferente na relação com os estudantes ex-colegas. Para uns, foi uma experiência formativa que fez crescer profissionalmente, já para outros foi motivo de adoecimento. A atuação de professores jovens, recém-formados, é uma preocupação também da gestora entrevistada:

O ex-aluno, Gilmar, ele também é... É um desafio dentro da escola. Não só aqui, mas em todas. Por que que é um desafio? Porque é um aluno, né, que ele sai da escola e volta para a escola. Geralmente ainda não fechou o ciclo de sair todos os alunos daquela sessão, por exemplo. Então, é um ex-aluno dando aula para um aluno. Entendeu? Então, isso também é desafio. Até que as pessoas aceitam bem isso, assim, o ex-aluno, ele sofre um pouquinho. Ele até dá uns pulinhos a mais, assim, para provar o contrário para as pessoas que estão desacreditando, assim, porque é um ex-colega que está ali e até a própria comunidade tem esse receio (Coordenadora EFA 2, egressa EFA, 2022).

Tais informações apontam para a necessidade de um cuidado das EFAs ao contratar egressos para a iniciação à docência, principalmente, quando jovens e recém-formados. São necessários formação, acompanhamento pedagógico e psicológico, de forma que ampare o jovem nas relações interpessoais e profissionais.

Atrelado à discussão sobre a travessia estudante-professor na EFA é que se apresenta o *segundo* desafio: a ausência de formação acadêmica para a atuação docente. A ausência de formação de nível superior aumentava a desconfiança para parte dos estudantes e deles próprios, pois “[...] às vezes não acaba acreditando no potencial que a gente tem” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

A fala da egressa acima indica alguns cuidados importantes para além da relação professor-estudante, sobretudo, compreendendo que a realidade camponesa exige uma

formação mais abrangente, ampliada e aprofundada sobre as contradições que cercam a questão agrária, a EdoC e seus sujeitos históricos. Com a atuação de educadores sem formação adequada nessas questões, por mais que tenham experiências na PA, corre-se o risco de não “[...] dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”, conforme orientou Antunes-Rocha (2010, p. 12).

A maioria dos egressos entrevistados deu início à docência na EFA logo que se formou no Ensino Médio ou pouco tempo depois, normalmente na área técnica em agropecuária, com exceção da Egressa 13, que lecionou Língua Portuguesa. Dos oito egressos, ex-professores, cinco deles iniciaram cursos superiores na área durante o trabalho na EFA, os egressos 7, 8, 9, 13 e 14. As informações sobre a formação acadêmica deles serão evidenciadas no próximo item deste estudo.

O *terceiro* desafio citado pelos depoentes trata das condições de trabalho para o trabalho docente na EFA. Em especial, os egressos colocaram como principais problemas a carga horária de trabalho e a questão financeira. No início do vínculo, o tempo de dedicação não era um problema, não os incomodava, mas, com o passar dos anos, começaram a sentir sobrecarga de trabalho e aumento do cansaço, causando insatisfação e fazendo-os repensar na continuidade do trabalho, como se vê no depoimento a seguir:

De monitor eu não quis ficar mais, eu acho que eu me envolvi demais e acabando que meu psicológico não ficou bom. Eu ia para lá na segunda-feira, só saía de lá na sexta-feira. E aí já chegava no final de semana, sábado e domingo, já praticamente esgotado, porque o [Ensino] Fundamental ele te esgota fisicamente e o [Ensino] Médio ele te esgota psicologicamente, [...] de uma forma que você não quer mais se envolver com aquilo (Egresso 10, 32 anos, 2022).

O Egresso 10 afirma que se sentia pressionado para atender a um alto número de demandas no cotidiano da EFA, além de sua capacidade, principalmente, quando era escalado para coordenar o dia. Esse período é comumente chamado de Monitor do Dia, quando o docente coordena o planejamento da escola junto aos estudantes, como: cumprimento de horários, realização de atividades domésticas, questões de saúde, disciplina e convivência, entre outras atividades, desde o acordar até o momento de dormir.

Nessa esteira, como consequência, os entrevistados não conseguiam conciliar o trabalho com suas vidas sociais/familiares, como relatou a ex-professora abaixo:

Você fica muito recluso. É uma dedicação muito exclusiva a um projeto. É tanto que vai passando o tempo, vai desgastando. Qualquer relação vai desgastando. [...] você fica tão preso, tão focado no projeto que você não consegue ver outras perspectivas, nem de relacionamento. Você fica muito focado naquela coisa que você está vivendo

ali. Entendeu? Talvez, eu acho que uma metodologia, não sei se é possível também, diante da dinâmica da EFA, mas uma carga horária que facilitasse ao monitor ter outras experiências²⁰³. Você também, o tempo todo, você é julgado. Você não tem a oportunidade de dormir numa cama só sua. O tempo todo você tem que dividir com alguém. Sua intimidade fica muito limitada. Por exemplo, a semana toda você acaba vivendo uma família. Você acorda e dorme com a pessoa que você trabalha. Um exemplo, se você ficou nervoso, chateado com uma pessoa, você acaba levando aquilo para o aluno. Não tem como, porque você não teve um tempo, você não foi para casa, conversou com outra pessoa que não seja nada voltado com a EFA. Então, vira uma relação muito pessoal e que ela traz, às vezes, benefícios, mas muitas desvantagens também. [...] Então, o tempo todo nós estamos abrindo mão do pessoal para viver o Projeto EFA, perdendo o aniversário dos filhos, situações que já aconteceram, formatura do filho, aniversário da esposa. E isso causa uma ruptura muito grande, porque quem está lá acha que aquilo é uma doação, é uma coisa benéfica que está fazendo e a pessoa que está do outro lado, que ficou em casa, pensa que está sendo egoísta, mas, na verdade, não é. Então, essa carga horária do monitor é muito extensa. Ela não proporciona você a ter uma vida social, vamos dizer assim, saudável nesse ponto (Egressa 13, 29 anos, 2022).

A fala da egressa mostra que, além do prejuízo pessoal e familiar, essa gestão de tempo docente causa danos às relações pedagógicas no cotidiano e, sobretudo, na saúde emocional do educador. Suas ponderações são ratificadas pelos depoimentos dos egressos 9 e 10, que apontaram essas questões como motivos para o desligamento do cargo de professor da EFA.

Essas questões apontam contradições entre uma escola que tem em seus propósitos político-pedagógicos a formação de sujeitos que lutam por direitos, mas, ao mesmo tempo, não consegue ofertar condições adequadas de trabalho aos docentes de sua equipe. Não consegue contratar uma equipe de educadores suficiente para atender às necessidades do projeto educativo proposto. Tal desafio nasce da precariedade do financiamento dessas instituições, compreendendo que se trata de uma escola com internato, em que estudantes e profissionais moram na escola, onde são ofertadas, no mínimo, cinco refeições ao dia, além de custeio de água, luz etc. Sendo assim, “[...] é preciso que outras lutas aconteçam e, principalmente, para que os órgãos governamentais competentes possam custear efetivamente os investimentos desse projeto” (Freitas, 2015, p. 2018) de forma adequada e suficiente.

Quanto à questão financeira, os entrevistados referem-se à instabilidade das EFAs para manter em dia os salários. O Egresso 14 pondera que, quando contratado, já foi informado sobre esta possibilidade: “[...] eles me falaram que o meu salário poderia atrasar até sete

²⁰³ Observa-se nas entrevistas com professores e gestores que este tema é uma preocupação discutida no cotidiano das EFAs do Médio Jequitinhonha. Busca-se construir um plano que dê condições ao docente de conciliar sua vida pessoal e ao mesmo tempo atender às necessidades da EFA. Por exemplo, na EFA Vida Comunitária, não é necessário que o professor durma mais todas as noites na escola: “A gente dorme na escola só uma vez por semana. Antes já foi mais vezes. Mas é isso, a gente fica mais uma vez só. Aí melhorou. Os demais pode ir para casa. Cada dia dorme dois monitor. E o dia que eu não durmo, vou pra casa quatro horas [da tarde]” (Professora 9, egressa de EFA, 31 anos, 2022).

meses. [...] Teve uma época que eu fiquei com 15 salários atrasados” (Egresso 14, 27 anos, 2022). Ele afirma que conseguiu se manter por sete anos na EFA porque era jovem, solteiro e não tinha compromissos financeiros. Além disso, passava a semana na EFA sem custos com alimentação e hospedagem. Mas, para outro egresso, a situação se tornou insustentável: “[...] pra mim, assim, como chefe de família, vamos dizer assim, não dava pra continuar, né. Então, infelizmente, chegou ao fim aquele ciclo ali [...]” (Egresso 5, 28 anos, 2022).

Aliás, observaram-se atrasos salariais recentes em 2022. Quando há demora no repasse dos recursos pela SEE-MG por quaisquer motivos, a EFA não tem condições de arcar com os salários dos docentes. Foi o que aconteceu com uma das escolas pesquisadas: “Na verdade, ontem que a gente foi receber o recurso e fazer os pagamentos. Então, a gente estava há quatro meses sem salário e sem recurso” (Coordenadora EFA 2, egressa de EFA, 2022).

A fonte de recursos que mantém o funcionamento das EFAs, incluindo os salários dos professores, vem, em sua maioria, do Fundeb, através da Lei Federal 12.695/2012. A busca por financiamento público é uma luta histórica do Movimento das EFAs e que consome a maior parte de suas articulações coletivas. Apesar de marcos legais conquistados na área, a chegada dos recursos à escola passa pela vontade política de gestores que ainda insistem em dificultar o acesso a direitos garantidos. Têm-se como consequências a “[...] vulnerabilidade e desequilíbrio na autonomia político-pedagógica, administrativa e financeira, tanto das unidades de ensino, quanto das Associações Regionais e da própria UNEFAB” (Santos *et al.*, 2019, p. 318)²⁰⁴.

Os depoimentos dos entrevistados revelam que essas escolas não contam com segurança financeira para gerir e ofertar condições dignas de trabalho aos educadores e profissionais em geral. Na fala abaixo, critica-se a distância entre o discurso bonito sobre a PA e as condições para ofertá-la:

[...] para mim, a pedagogia da alternância... Ela é muito bonita. Falar dela enche os olhos, emociona. Mas a gente sabe também dos desafios que tem isso. E aí eu falo não só dos desafios aqui da EFA, mas de forma geral. A gente vem acompanhando as discussões. E aí, primeiro, essa aceitação por parte do governo. Eu acho que, de certa forma, as escolas em geral, elas ficam muito à mercê disso. A gente estava há quatro meses sem receber. Então, eu acho que falta avançar nesse sentido, de leis que garantam, de fato, que essas pessoas que estão dentro da escola tenham essa **condição de trabalhar com dignidade**. Porque, primeiro que a Pedagogia da Alternância traz essa questão do internato e dessa vida dedicada à EFA 100%. Os profissionais acabam tendo que ficar na escola o tempo todo. E aí, para a gente ficar, eu acho que precisava dessa tranquilidade financeira, principalmente, de garantir que esse trabalhador ficasse, mas que ficasse de forma mais tranquila. Então, eu acho que falta avançar nesse sentido em leis que apoiem as escolas, em

²⁰⁴ Para informações sobre o financiamento das EFAs de Minas Gerais, ver Santos *et al.* (2019).

leis que garantam que as escolas consigam trabalhar (Coordenadora EFA 2, egressa de EFA, 2022; grifos nossos).

Nesse bojo, também se mencionou a insatisfação com a remuneração recebida²⁰⁵, cujo valor é aquém dos esforços necessários para o trabalho na PA. Os salários são definidos pelas AEFAs conforme as condições locais, mas se nota a ausência de orientações institucionais do Movimento ou mesmo um planejamento para tal, assim como afirma uma das depoentes: “Eu acho que a **falta também de um plano de carreira** para os monitores, para melhorar o trabalho da equipe. Eu acho que uma coisa leva a outra, né, quando uma coisa vai bem, aí tudo flui bem. Essas dificuldades influencia na qualidade do trabalho do monitor” (Professora 9, egressa de EFA, 31 anos, 2022) e, conseqüentemente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A questão coloca os gestores da escola, que são agricultores, numa situação difícil: se for ofertado um plano de carreira acima do orçamento existente, leva a instituição ao endividamento; do contrário, desvaloriza o trabalho do educador que é fundamental para o funcionamento desse sistema educativo. As AEFAs têm autonomia para definir questões contratuais, incluindo a remuneração dos profissionais, mas se crê que deveria haver um debate maior no Movimento das EFAs no aspecto da valorização de seus educadores, dada a importância histórica deles na construção da PA, que pudesse redundar em diretrizes e orientações da carreira desses profissionais.

Entre vantagens e desvantagens, a discussão, neste tópico, aponta que as experiências como docente da EFA marcaram as trajetórias profissionais dos egressos entrevistados. Em geral, a busca por trabalho foi concretamente a principal ação dos egressos após a formação nas EFAs do Médio Jequitinhonha. Isso ocorreu não por falta de outros objetivos e anseios, mas pela carência material deles e de suas famílias para trilhar caminhos como a formação acadêmica. Foi a partir da inserção profissional que muitos egressos iniciaram uma outra etapa em suas vidas, a continuidade dos estudos em nível superior, tema a ser abordado no item seguinte.

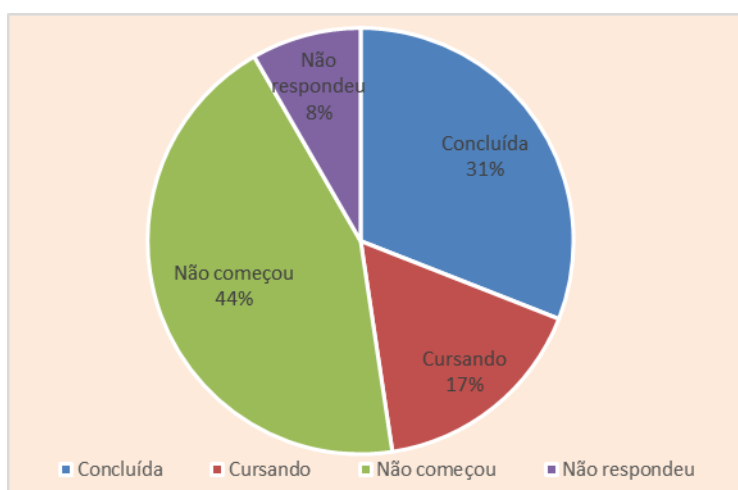
²⁰⁵ Foram analisados dois editais de seleção de EFAs pesquisadas, o Edital 11/2023 da EFA Vida Comunitária e o Edital 01/2024 da EFA de Jacaré, ambos publicados em suas redes sociais institucionais. No primeiro edital, consta que o salário seria acordado com a associação gestora no momento da seleção; já no segundo, propôs-se como salário inicial o valor de R\$ 2.129,34 por 44 horas semanais de trabalho. Calcula-se que esse valor corresponde a 46,48% do valor mínimo do piso salarial dos professores da educação básica do Brasil, definido pelo MEC, em 31 de janeiro de 2024, pela Portaria Ministerial nº 61/2024.

4.4.2 “Trabalhar um pouco e estudar depois”²⁰⁶: percursos de vida acadêmica dos egressos

A inserção dos egressos no ensino superior não ocorreu de forma imediata após a conclusão do Ensino Médio na EFA. Primeiro, eles tiveram de trabalhar, adquirir recursos para sua sobrevivência e, posteriormente, apoiar o acesso aos estudos. Esta dinâmica foi seguida por todos os egressos entrevistados que acessaram um curso superior após a formação na EFA. Isso porque suas trajetórias acadêmicas nasceram em geral após a inserção profissional, reunindo, assim, condições mínimas para suprir os custos demandados.

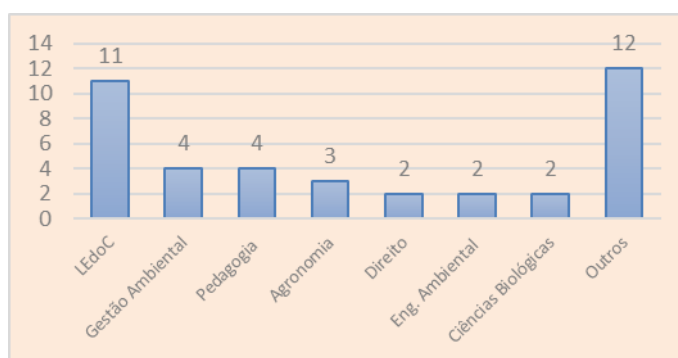
Constata-se que mais da metade dos egressos que informaram nos questionários sobre o acesso ao ensino superior ou já concluiu ou estão cursando uma graduação. O Gráfico 18 mostra a inserção acadêmica dos 84 sujeitos e o Gráfico 19, os cursos mais acessados por eles.

Gráfico 18 – Acesso dos egressos ao nível superior



Fonte: FREITAS, Gilmar V. Pesquisa de campo (2021-2022).

Gráfico 19 – Cursos acessados pelos egressos (concluídos e em andamento)



²⁰⁶ Fala do Egresso 14 (2022).

Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Metade dos egressos (20 sujeitos) concluiu ou está cursando uma graduação em áreas afins à formação da EFA em cursos da LEdoC, Gestão Ambiental, Agronomia e Engenharia Ambiental. Nesse bojo, o maior percentual de acesso se dá em Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs). Mas o acesso dos egressos ao nível superior em áreas afins se deu devido à influência do curso de Técnico em Agropecuária realizado na EFA, o que foi perceptível na fase de entrevistas. Mesmo aqueles que não conseguiram cursar uma graduação ou fizeram em outra área gostariam de ter cursado o nível superior na área, como forma de dar sequência à formação adquirida na EFA, como é o caso dos egressos 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 e 14. Todos estes citados gostariam de ter se graduado em cursos como Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. Os cursos realizados na área, conforme o gráfico, implicam a formação de profissionais egressos das EFAs, possibilitando a continuidade dos estudos e a atuação profissional em diversos espaços da sociedade.

Referente ao item “outros”, os egressos assinalaram cursos de bacharelado (Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Administração, Enfermagem, Ciências Contábeis e Serviço Social), de licenciatura (Geografia, História, Letras e Educação Física) e tecnologia (Análise e Desenvolvimento de Sistema, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Tecnológica em Logística). Ademais, dois egressos concluíram uma segunda graduação, ambos em Licenciatura em Educação Especial e outro está cursando Licenciatura em Pedagogia.

No âmbito da pós-graduação, três egressos concluíram cursos de especialização *lato sensu*. Já na *stricto sensu*, dois estão cursando o mestrado: um egresso da EFA Bontempo, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB); e uma egressa das EFAs de Virgem da Lapa e Araçuaí, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, na UnB.

Para além do público pesquisado, observaram-se, também, nas EFAs pesquisadas, outros cinco egressos envolvidos em cursos de mestrado: um egresso da EFA Bontempo e uma egressa das EFAs Bontempo e Vida Comunitária, ambos concluíram o Curso de Mestrado em Educação e Docência pela UFMG, em 2022; uma egressa da EFA de Virgem da Lapa e Araçuaí concluiu o Mestrado em Geografia, em 2023, pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); e dois egressos da EFA de Araçuaí cursam o Mestrado Associado UFMG-UNIMONTES em Sociedade, Ambiente e Território²⁰⁷, iniciado em 2022.

²⁰⁷ A inserção dos dois egressos no curso foi resultado de uma ação de parceria entre as Instituições de Ensino

Desses citados acima, quatro atuam nas EFAs como professores ou assessores regionais. Este é um dado importante, considerando a elevação do nível de conhecimento produzido pelos próprios sujeitos que atuam no Movimento, formando novos intelectuais orgânicos, tal como preconizou Gramsci (2001). Para além disso, consiste em canais de formação continuada para os educadores dessas escolas. A ascensão dos sujeitos ao aprofundamento teórico no ensino superior e pós-graduação contribui para uma reflexão ainda mais profunda da Alternância.

Na perspectiva de ampliar a compreensão acerca da formação acadêmica dos egressos das EFAs, considerou-se a escuta dos próprios sujeitos, através das entrevistas. Dos quinze egressos entrevistados, nove informaram a conclusão de uma graduação, um interrompeu o curso e cinco não tiveram acesso ao nível superior. A maior parte dos cursos concluídos foi frequentada no Médio Jequitinhonha, na modalidade de Educação à Distância (EaD); um segundo grupo cursou em “regime de Alternância”²⁰⁸ em Instituições de Ensino Superior (IES) fora do território e apenas dois egressos estudaram presencialmente.

Os cursos frequentados no Médio Jequitinhonha englobam seis egressos. Desses, uma egressa cursou o ensino público federal, no IFNMG, Campus Araçuaí e os demais (cinco jovens) aderiram à EaD (quatro concluíram o curso e um deles interrompeu). Os cursos em EaD foram realizados numa IES de caráter particular, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), polo de Araçuaí²⁰⁹. As mensalidades e outras despesas foram custeadas com recursos próprios, oriundos da inserção profissional deles.

A Egressa 15 deu sequência aos estudos alguns anos depois de formada na EFA e cursou Gestão Ambiental no IFNMG, Campus Araçuaí. Após um ano, matriculou-se no curso de Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), na UnB, Campus Planaltina²¹⁰.

A egressa considera que seu trajeto acadêmico seja resultado também da elaboração de seu Projeto Profissional do Jovem na EFA: “E eu **vejo muito do meu PPJ que falava do bem viver**, da permacultura, então eu sempre carreguei isso pra vida toda, desde a graduação

Superior (IES) envolvidas e a AMEFA.

²⁰⁸ A expressão “regime de Alternância” foi utilizada por Begnami (2019b, p. 214-215) como uma forma de explicar a formação por Alternância desenvolvida pelas LEdoCs. Segundo o autor, o processo é desenvolvido “no alternar dos tempos-espacos escola-comunidade” e, necessariamente, não assume princípios e mediações próprias do Movimento CEFFAs, contudo, não deixam de implementar uma “formação por Alternância”.

²⁰⁹ A UNOPAR oferta cursos na modalidade EaD no polo Araçuaí desde a primeira metade dos anos 2000 e, a partir daí, constitui-se como a principal porta de entrada para o acesso ao ensino superior na região para a classe popular que não consegue (ou não quer) deslocar-se para outros centros de estudo.

²¹⁰ A oportunidade de cursar o mestrado surgiu da participação social da egressa em atividades do movimento indígena. Conheceu o MESPT durante um curso de extensão sobre incidência política dos povos do cerrado, em 2019, na UnB. Posteriormente, participou da seleção e foi aprovada.

até agora, no mestrado” (Egressa 15, 25 anos, 2022; grifo nosso). Segundo ela, a discussão na EFA de temas como “campo”, “sustentabilidade” e “meio ambiente”, em diálogo constante com sua realidade, direcionou seu interesse acadêmico para áreas afins. Por isso, tem a experiência da EFA como base para a continuidade dos estudos acadêmicos.

Como pessoa indígena, o acesso a uma graduação na área ambiental tornou-se uma oportunidade de resistência em prol dos povos originários e comunidades tradicionais do Vale do Jequitinhonha, como aborda a seguir:

Eu acho que os desafios eram de me fortalecer enquanto aluna da graduação, junto com outros colegas, para barrar um pouco do que a gente vive aqui no Vale do Jequitinhonha: **a questão da mineração** e dos **impactos dos grandes empreendimentos** nos territórios tradicionais, sabe? E do quanto que nós da Gestão Ambiental poderia contribuir com isso. E a gente não via muita gente empolgada em fazer parte disso, um pouco dessa mudança e dessa consciência da luta dos povos do Vale de Jequitinhonha (Egressa 15, 25 anos, 2022; grifos nossos).

A egressa estuda o tema e milita junto aos movimentos sociais de luta contra o cerco imposto pelo capital no Vale; em especial, diante dos eventos recentes com a crescente exploração mineral do lítio, como tratado no primeiro capítulo desta tese.

No mestrado, sua pesquisa busca registrar a trajetória de seus ancestrais, dois povos indígenas que se encontraram no Médio Jequitinhonha, Pankararu e Pataxó. Dessa forma, destaca a resistência desses povos “[...] com todos esses processos de mineração e a monocultura de eucalipto, que encurralam os territórios”, tendo como “Como ponto-chave, o bem viver, como projeto de vida e contra todos esses projetos hegemônicos que vêm ameaçando a vida de nós, povos indígenas” (Egressa 15, 25 anos, 2022). A trajetória da egressa no mestrado foi acompanhada nesta pesquisa, a convite dela, com participação na banca de qualificação de sua dissertação (agosto/2023) e na banca final (dezembro/2023) em que foi aprovada²¹¹, através do *Google Meet*.

O trabalho da egressa constitui uma referência a temas citados e deveria ser socializado e problematizado com os sujeitos das EFAs e movimentos e organizações sociais do campo do Médio Jequitinhonha. No que concerne às EFAs, contribuiria como formação para os estudantes e para maior aprofundamento e conhecimento da realidade agrária da região; com os movimentos e organizações sociais em geral (que incluem as EFAs), forneceria elementos para o campo de luta e disputa com o capital agrário e a reinvidicação de

²¹¹ Durante a entrevista, a egressa informou também que suas duas irmãs, também egressas das EFAs de Virgem da Lapa e Araçuaí, estavam dando sequência aos estudos: uma delas fazia o Curso Técnico em Agroecologia (Ensino Médio Integrado) no IFNMG, Campus Araçuaí; e a outra cursou a graduação em Gestão Ambiental, nesse mesmo IF, e cursava o mestrado em Geografia, na Unimontes, Campus Montes Claros.

políticas públicas.

Já os demais, os egressos 1, 6, 7, 11 e 13, cursaram graduações na modalidade EaD, na mesma faculdade, a Unopar. A Egressa 1, inicialmente, desejava cursar a faculdade de Psicologia, mas não foi possível devido à inexistência do curso em sua região e por falta de condições para custear as despesas longe de casa. Segundo ela, cursou Serviço Social por falta de opção, não gostou da formação e também não atuou na área. A mesma tem interesse em continuar os estudos em área diferente.

O Egresso 7 cursou Gestão Ambiental. Dentre as opções possíveis, escolheu-o pela ligação com o campo e também porque, à época, necessitava de um curso superior para ser habilitado pela SEE-MG a lecionar na EFA. Ele analisou que teve um aproveitamento precário do curso, devido à forma de EaD, evidenciando dificuldades em lidar com a tecnologia. O egresso ressaltou que ainda tem interesse em cursar Medicina Veterinária.

O Egresso 11 cursou a Licenciatura em Geografia e tem atuado na área como docente, conciliando com outra ocupação, como já mencionado anteriormente. Além disso, ele afirma que fez outros cursos livres em áreas de horta, bovinocultura, administração rural, associativismo, agricultura sintrópica, entre outros. Tem o sonho de cursar Agronomia para ampliar sua atuação na área.

Ao finalizar o Ensino Médio, a Egressa 13 participou do Enem e conseguiu ser aprovada para cursar Jornalismo e Letras (duas áreas de seu interesse), em universidades públicas do Brasil. No entanto, todas as oportunidades a levavam para longe de casa, em outros estados. Então, optou por permanecer próxima à família e aceitar a proposta de trabalho da EFA para a docência. A solução que lhe permitiu estudar e trabalhar ao mesmo tempo em sua região foi o curso de Letras, na modalidade EaD, como a mesma avalia: “Era o mais apropriado naquela época” (Egressa 13, 29 anos, 2022).

Dessa forma, a egressa conseguiu evitar a migração para os grandes centros, que muitas vezes não tem caminho de volta, e se estabelecer na profissão docente com aprovação posterior em concurso público como professora efetiva da rede estadual de ensino. A mesma pretende continuar os estudos na pós-graduação *lato sensu* e no mestrado, preferencialmente na área da EdoC. Durante a entrevista, pediu informações de como participar das seleções e sobre o funcionamento de um curso de mestrado.

O depoimento da egressa mostra que os jovens do campo nem sempre querem sair de seu lugar de vida, seja para trabalhar ou estudar. Têm preferência por ficar o mais próximo possível de sua família e comunidade de origem. Nesse caso, há a influência da EFA para sua permanência, pois, segundo ela, com a vivência na Alternância, nutriu afeto e vontade de

colaborar com seu contexto, o Vale do Jequitinhonha.

Como já apontado anteriormente, quando da implantação das EFAs nessa região, um dos objetivos era desenvolver o campo no Vale através da atuação dos egressos. Um dos entrevistados avaliou que as EFAs da região contribuíram, historicamente, para a diminuição da migração de jovens, principalmente para o corte de cana, mas, na atualidade, cumpre pouco este papel dado às dificuldades encontradas pelas escolas, sobretudo com equipes pequenas para o trabalho interno e externo, junto a movimentos sociais de luta.

Pelo menos daquilo que eu tenho acompanhado, eu vejo muito bacana esse trabalho, entendeu? Da EFA junto com os estudantes, né, uma das propostas da EFA, junto aos estudantes e às famílias. Eu acho que é um pouco além do estudante em si. Você tem uma proposta que ela é maior, né. Às vezes a gente percebe que a EFA não dá conta disso. Talvez eu esteja equivocado na minha percepção. Eu... Às vezes eu vejo que a EFA não dá conta disso. Mas que a proposta, ela é interessante, é, né. Mas às vezes eu vejo que não dá conta porque não tem pernas para fazer esse trabalho. Então, assim, quando a gente vai ver, às vezes, os próprios recursos das EFAs, né, os monitores, quando você vai ver o trabalho de um monitor, deveria ser o trabalho de dois ou três, porque... É um desgaste enorme, às vezes, para um monitor só. Mas eu acho que fica, assim, um pouco isso. E percebo que às vezes... algumas EFAs perderam um pouco. Toda essa discussão, às vezes, de... [...] A gente percebe um esforço enorme, entendeu? Mas, como falar, a prática nem sempre ela é de acordo à vontade e ao esforço da gente, né. Então, eu vejo, assim, essa dificuldade, essa falha no sentido de não ter perna para dar conta daquilo que é a proposta (Parceiro 1, CPT-MG, 50 anos, 2022).

Considerando a amostra de egressos selecionada nesta pesquisa, produzir a vida e o trabalho no campo é um desafio das EFAs e dos próprios entrevistados. Em geral, eles desejavam a permanência e o trabalho na região e percebe-se uma luta também nesse sentido. Mesmo se encaminhando para outras regiões, construíram pontes para voltar para mais próximo da sua terra. Conforme depoimentos de dois presidentes de AEFA, agricultores familiares, a preocupação maior das EFAs hoje é oportunizar ao jovem a possibilidade de escolher (ou não) o campo e não serem forçados a sair.

Além de ele sair profissional, além de ser um profissional, ele sai com uma mentalidade diferente de formação, de educador, de compromisso, de aproveitamento mais das coisas, de ser um jovem politicamente inserido nas coisas. E eu falo o seguinte, sempre quando eu falo com eles, eu falo que eles não estão perdendo nada. Eles ganham muito com isso. De valorização dele, do outro, do respeito. Então, acho que só isso aí. Além dele sair com a formação dele. E também do incentivo dele não parar. De ele escolher o curso que ele quer. Às vezes ele estudou os três anos na escola. E eu sempre, desde o início, eu falei isso, desde o princípio. **O jovem vem pra escola, pra família, não é obrigado a ficar no campo. Ele vai escolher o local que ele vai, mas ele sabe que o campo é possível de a gente viver.** Mas dentro do período de saber avaliar qual o curso melhor pra ele. O curso que ele vai continuar é esse aí, mas ele vai ser um jovem preparado. Com diploma na mão (Presidente AEFA 2, agricultora familiar, 2022; grifos nossos).

Todos dois, hoje, foram pra fora. Não tá aqui em casa, não tá aqui na roça, não. Eles hoje estão morando em Valadares. Então, hoje, o trabalho deles em Valadares é um trabalho de vendas, eles trabalham com venda de roupa em Valadares. Então, nenhum quis ficar aqui. Mas... Eu sempre falava com eles, olha, vocês vão aprender, mas é o seguinte, a gente sabe que **quem estuda na EFA, a pessoa formou, ali, ele é livre de escolher uma atividade que ele queira**. Eles acharam melhor sair pra trabalhar com essa atividade de venda de roupa, né. (Presidente AEFA 3, agricultor familiar, 2022; grifos nossos).

O último entrevistado destacado aqui que acessou o ensino superior na região do Médio Jequitinhonha foi o Egresso 6. Ele iniciou a Licenciatura em Geografia, contudo, interrompeu-a depois de um semestre devido à dificuldade de conciliar com o trabalho. O curso exigia um encontro presencial por semana, mas, como ele morava a cerca de 30 quilômetros do polo, tinha dificuldades de horários para tomar o ônibus que levava os cursistas. Ele tem o desejo de no futuro cursar Medicina Veterinária devido à atividade produtiva que mantém na área de bovinocultura.

Ressalta-se que todos os egressos acima mencionados conciliaram a faculdade com o trabalho. Com recursos da atividade profissional, conseguiram manter-se no ensino superior, custear as mensalidades (caso da faculdade particular) e outras despesas com a logística (transporte, alimentação e estadia). Sem trabalho, eles afirmam que não seria possível cursar o ensino superior.

Os depoimentos dos últimos cinco egressos apontam também que eles gostariam de ter feito outro curso, mas tiveram de optar dentro da realidade vigente e das condições que tinham. Em geral, os cursos pretendidos não eram ofertados na região do Médio Jequitinhonha, o que dificultava ainda mais. Atualmente, a região do Médio Jequitinhonha conta com um campus do IFNMG, em Araçuaí²¹², a primeira IES pública federal implantada depois de séculos de existência do território. Essa instituição consiste numa esperança de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Nas outras sub-regiões do Vale, também existe o campus de Almenara (Baixo Jequitinhonha) e Diamantina (Alto Jequitinhonha), ambos do IFNMG. Recentemente, foi anunciado pelo Governo Lula o projeto de implantação de um campus quilombola, em Minas Novas, na região do Alto²¹³.

Em “regime de Alternância”, três egressos cursaram LEdoCs: a Egressa 8 e os

²¹² Implantado em 2010, esse IF oferta cursos de nível médio (forma integrada) nas áreas de Agrimensura, Agroecologia, Informática e Meio Ambiente e cursos superiores em Administração, Gestão em Saúde, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharia Agrícola e Ambiental. Em sua história, ofertou também o curso de Gestão Ambiental, já desativado. Fonte: <https://www.ifnmg.edu.br/aracuai>. Acesso em: 14 fev. 2024.

²¹³ Fonte: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/671-portal-noticias-2024/33742-vem-ai-o-campus-quilombo-em-minas-novas-no-vale-do-jequitinhonha>. Acesso em: 14 fev. 2024.

egressos 9 e 14²¹⁴. O Egresso 9 cursou a LEdoC, com habilitação em Ciências da Natureza, na UFVJM, Campus Diamantina, a 307 quilômetros de seu município. Ele se ingressou no curso quando era professor da EFA de Virgem da Lapa, mas, quando concluiu, atuava na EFA de Jacaré, conforme trajetória profissional apresentada anteriormente.

Ele avalia que o acesso ao curso superior numa universidade pública foi uma conquista que lhe permitiu conhecer outras pessoas e experiências na área. Por outro lado, relembra algumas dificuldades. E uma delas é que sentia falta de um acompanhamento acadêmico mais próximo por parte da universidade e dos docentes, tal como ocorre a tutoria na EFA. Lá, o professor “[...] quer chegar e dar sua aula e ir embora, não quer saber de vida do aluno, nada” (Egresso 9, 29 anos, 2022).

Outra dificuldade relatada por ele diz respeito a carências financeiras durante a permanência no Tempo Comunidade, na sede da universidade:

Falar pra você que até fome eu passei em Diamantina. Teve uma vez lá que eu estava na Licenciatura e eu estava trabalhando nessas EFAs aí. Essas EFAs tinha seis meses que não pagava salário. E aí fui comendo macarrão, macarrão, macarrão, macarrão, aquilo começou a me dar uma azia rapaz. Aí fiquei dois dias com fome. Aí eu falei assim: "Você quer saber de uma coisa? Eu vou embora". Aí meu irmão pegou, me ligou e mandou um dinheiro pra mim. Aquela história de falar que a universidade federal ela é pra pobre, é a pura mentira (Egresso 9, 29 anos, 2022).

As dificuldades eram acentuadas pelos atrasos salariais em seu trabalho nas EFAs. Ele pretende continuar os estudos no mestrado na área de Medicina Veterinária ou Zootecnia. Além disso, matriculou-se no Curso Técnico em Mineração (IFNMG, Campus Araçuaí). Tais iniciativas visam melhorar os serviços de sua empresa.

Os egressos 8 e 14 cursaram a Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA).

Esse curso, ele foi pensado pra monitores de EFA, porque a AMEFA vinha percebendo que nas EFAs tinha uma defasagem com os monitores da área técnica, né, era só com técnico agropecuário. E pensando em dar uma melhorada nessa área técnica, eles decidiram criar esse curso pra monitores de EFA. Então, o curso foi pensado nesse sentido²¹⁵. E na época que eu entrei no curso, eu trabalhava na EFA e

²¹⁴ Os egressos 8 e 14 quando foram entrevistados (janeiro e fevereiro de 2022) estavam prestes a concluir o curso. Constata-se que a colação de grau ocorreu sem demora em 18 de março do mesmo ano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFzgwx4x38o>. Acesso em: 14 fev. 2024.

²¹⁵ Nessa lógica de formação dos professores das EFAs na área técnica, uma nova ação foi iniciada em 11 de março de 2024, com o Projeto "Formação Continuada em Agropecuária nas Escolas Família Agrícola de Minas Gerais", conforme *live* no YouTube. O projeto é fruto de uma parceria entre o IFNMG e a AMEFA, com apoio do mandato do Deputado Federal Leonardo Monteiro (PT-MG). Este visa atender 90 professores das EFAs que atuam na área da agropecuária, com o objetivo de ofertar formação continuada, confecção e publicação de referências para o trabalho docente na área. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SaybPu2vgqI>.

aí eles me fez o convite pra que eu pudesse participar e fazer esse curso (Egressa 8, 27 anos, 2022).

O referido curso proporcionou formação superior a jovens camponeses, egressos e professores das EFAs e docentes de escolas do campo. Para Vital *et al.* (2019), este é fruto de um projeto construído de forma coletiva e compartilhada entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) e a AMEFA²¹⁶. A proposta pedagógica tem como enfoque os princípios agroecológicos. Seu funcionamento foi organizado levando em consideração o funcionamento nas EFAs, “[...] por alternância também. A gente ficava um mês lá no IF e meses em casa. **É igual a EFA**, né. A gente trazia os conhecimentos de lá pra cá, levava de cá pra lá e depois juntava e tentava melhorar e mudar alguma coisa ali” (Egressa 8, 27 anos, 2022).

Para a Egressa 8, esse curso também foi uma conquista, considerando:

[...] ser uma jovem que veio do campo, que vive no campo, estar inserida em uma instituição federal e futuramente poder contribuir, né, com o desenvolvimento local do município. Eu acho que, para mim, isso é bastante importante. Essa parte dessa **licenciatura ser em Alternância** é o mais importante ainda, porque **se não fosse assim, talvez eu não teria conseguido ingressar**, porque a gente sabe que, hoje em dia, é muito difícil a gente entrar em uma instituição, né, vindo da onde que a gente veio (Egressa 8, 27 anos, 2022; grifos nossos).

O fato de a oferta ser em Alternância possibilitou aos egressos ingressar e permanecer até o final na formação, mesmo porque a sede do IFSULDEMINAS fica a cerca de 1.000 quilômetros da região deles. Permitiu também continuar trabalhando e morando no Médio Jequitinhonha.

Licenciada para atuar como educadora do campo, a Egressa 8 ainda não sabe se quer seguir a carreira. Por um lado, tem ciência de que foi convidada para fazer o curso com o intuito de fortalecer a formação dos jovens camponeses nas EFAs, no entanto, não tem vontade de retornar ao trabalho como professora da EA devido às dificuldades relatadas anteriormente. Seu desejo futuro é ampliar os conhecimentos desenvolvidos na EFA e no LECCA²¹⁷ e, como mencionado em sua trajetória profissional, melhorar sua propriedade agrícola e colocar em prática seu projeto de produção orgânica.

O Egresso 14 também cursou o LECCA. Antes disso, segundo ele, após a formação na

Acesso em: 11 mar. 2024.

²¹⁶ O curso LECCA foi ofertado em caráter de experiência pioneira e seu sucesso ensejou a abertura de nova turma para 2024, conforme anunciado em reunião realizada pelo IFSULDEMINAS e AMEFA, através do *Google Meet*, no dia 31 de outubro de 2023.

²¹⁷ Após concluir o LECCA, verificou-se que a egressa cursou a pós-graduação (*lato sensu*) em Questão Agrária, Ambiental e territórios, pela UNIMONTES, com conclusão em dezembro de 2023.

EFA, conseguiu aprovação para cursar Agronomia na UFMG, Campus Montes Claros, mas “Acabei não tendo condição de ir na hora. Minha família estava passando por uma necessidade financeira e aí surgiu a oportunidade de trabalhar naquela época”. Ele teve de priorizar o trabalho em detrimento dos estudos: “trabalhar um pouco e estudar depois” (Egresso 14, 28 anos, 2022). Nesse contexto, para o egresso, o LECCA foi uma oportunidade vital, que lhe permitiu estudar e trabalhar. Como mencionado no item 4.3.4.3, as pesquisas realizadas no curso, especialmente no TCC, serviram de base para que o egresso retomasse seu PPJ e o implantasse na área de apicultura, considerando princípios agroecológicos. Ele tem como perspectiva de futuro a continuidade dos estudos em nível de mestrado voltado para a área agrícola.

Em suma, os três egressos se ingressaram em LEdoCs quando eram professores de EFAs do Médio Jequitinhonha na perspectiva de fortalecer o trabalho dessas escolas como educadores do campo. Nenhum deles permaneceu no cargo ao fim do curso. Para além disso, os egressos tiveram assegurado o direito de acesso ao nível superior numa IES pública; nenhum deles precisou migrar para o local de estudo ou para outras regiões, devido ao curso ser ofertado em Alternância e, concomitantemente, conseguiram trabalhar. Também a formação contribuiu para a inserção profissional dos três egressos em atividades relacionadas ao campo.

O Egresso 2 foi aprovado para cursar Ciências Sociais, na Unimontes, em Montes Claros, mas desistiu após a matrícula por dificuldades logísticas e para se manter no curso. O interesse pela área jurídica nasceu de sua atuação como gestor da área de transporte escolar em seu município, quando teve de se dedicar à leitura da legislação. Ele cursou a faculdade de Direito na faculdade particular Newton Paiva, em Belo Horizonte, assistido pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Durante a formação, conciliou-a com o trabalho. Atualmente, dedica-se aos estudos preparatórios para concurso público, em busca de estabilidade econômica e reconhecimento, segundo ele. Também almeja continuar os estudos, cursar uma pós-graduação e mestrado.

Os demais, os egressos 3, 4, 5, 10 e 12, não tiveram acesso ao ensino superior até o momento das entrevistas. Eles apresentam perspectivas diferentes a respeito: o Egresso 5 informou que havia acabado de se inscrever no vestibular para cursar Biomedicina, na Unopar/Polo Araçuaí; a Egressa 3 revela a vontade de continuar os estudos, se surgir uma oportunidade, mas sem ter de sair de sua casa; o Egresso 10 tem interesse na área de Agronomia, desde que consiga conciliar com o trabalho; o Egresso 12 pondera que já se interessou em cursar uma LEdoC, mas, devido a sua dedicação diária ao trabalho agrícola,

tem dificuldades para se ausentar para os TCs. Além disso, ele pondera que seu interesse maior seria cursar Medicina Veterinária; já o Egresso 4 revela que já desistiu de fazer uma faculdade, pois entende que já passou o seu tempo.

4.4.3 Participação social dos egressos

A temática participação social foi discutida no Capítulo 2 como um espaço de fortalecimento e reconhecimento da identidade dos jovens do campo, de conhecimento e construção de reivindicações de políticas públicas, de acordo com Castro (2016).

O elemento de interesse neste subitem é a participação dos egressos em espaços, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo. Na escuta dos egressos, percebe-se que, durante o curso na EFA, os estudantes vivenciaram uma intensa vida social, seja na própria EFA, nos espaços de auto-organização, ou mesmo na comunidade através de Viagens e Visitas de Estudo, Atividades de Retorno e em seminários, audiências e manifestações públicas em lutas sociais e eventos em geral promovidos pelo Movimento das EFAs e pelos movimentos sociais parceiros. A intensa participação nos diversos debates levou-os ao envolvimento com as causas defendidas pelos povos do campo e, dessa forma, muitos deles se tornaram lideranças em seus espaços de vida.

A história das EFAs do Médio Jequitinhonha, evidenciada no item 4.1, por exemplo, apontou momentos de luta que contaram com o protagonismo dos estudantes, como a luta pela terra e contra o fechamento de escola no campo, na EFA Bontempo; a luta contra a violência no campo, na EFA de Jacaré; ou mesmo a luta por água, pela agroecologia, por financiamento público e pela sobrevivência da PA, que envolve todas essas escolas.

A participação nesses momentos de lutas sociais durante o curso na EFA constituiu-se como matrizes formativas para os estudantes. “Na verdade, isso me ajudou muito, porque todo movimento que tem aqui, que eu vejo que causa injustiça, eu participo” (Egresso 11, 27 anos, 2022). Tais experiências contribuem para a formação de sujeitos sociais preocupados e sensíveis aos problemas vivenciados no campo e na sociedade como um todo.

Por outro lado, ao finalizar o curso e se tornar egresso, houve uma ruptura nesse processo de participação dos jovens nos movimentos e lutas sociais propiciados pela EFA. Alguns entrevistados afirmaram que, ao se desligarem da escola como estudante, também se desligaram das lutas sociais empreendidas nesse espaço, como a luta pela EdoC, pela agricultura familiar camponesa, pela agroecologia, pela reforma agrária, pela preservação do meio ambiente etc. Não há mais envolvimento, pois passaram a não se envolver ou mesmo

nem ouvir falar mais das lutas sociais. O depoimento a seguir da egressa releva esse distanciamento dos egressos.

Até essa integração, até esse conhecer quando a gente sai da EFA, ele se perde um pouco. **A gente deixa muito de conhecer as causas.** De saber o andamento, como que pode ajudar. Eu sei que não pararam, porque o tempo todo na EFA, quando a gente está lá, nós temos essa participação, temos essa discussão das ações, por exemplo, do sindicato, o que está acontecendo, como a gente pode ajudar. E depois que eu saí de lá, isso se perdeu, entendeu? Eu acho que é outra realidade que eu fui inserida, é outra realidade. E é como eu te falei, os movimentos sociais hoje também têm essa... Se você não é de dentro, se você não está lá, você não conhece a luta, entendeu? Se por algum motivo você não faz parte daquele momento ali, você não consegue acompanhar mais. Eu sei que eles estão fazendo trabalho, eu sei que eles têm alguma ação, mas fica muito naquele mundinho, muito naquela perspectiva de só o movimento, só quem é do movimento (Egressa 13, 29 anos, 2022; grifo nosso).

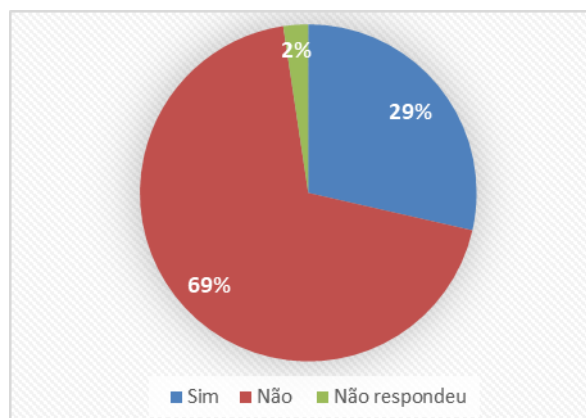
A crítica da egressa diz respeito ao distanciamento das atividades da EFA depois de formada, incluindo a participação nos movimentos sociais. Ela levanta a questão de que a escola pouco divulga suas ações, seus problemas, suas lutas e que não há um trabalho contínuo junto aos egressos para que possam também contribuir com as lutas dos povos do campo que experimentaram durante o processo formativo. Nesse sentido, considera a EFA como um lugar fechado em si.

A dificuldade de acompanhar e participar do trabalho interno da EFA e suas questões foi mencionada nas entrevistas dos Parceiros 1 e 2 e dos Egressos 4, 7 e 12. Tal observação se estende à demanda por um acompanhamento efetivo dos egressos de forma geral, como já foi mencionado anteriormente.

Verificou-se que, de fato, as EFAs pesquisadas não têm um trabalho efetivo e coordenado de acompanhamento aos egressos. Contudo, é importante ponderar que essas escolas contam com equipes docentes sobrecarregadas mediante várias demandas da escola, inclusive a articulação e a participação nos diversos movimentos de luta da região de forma intensa e contínua. As condições materiais e humanas disponíveis para o funcionamento dessas EFAs são insuficientes, uma vez que elas sobrevivem com recursos aquém das necessidades, equipes reduzidas, como enfatizado anteriormente pelo Parceiro 1. Isso reforça a cobrança desta tese por uma melhoria das políticas de financiamento das EFAs de forma satisfatória e regular, considerando sua natureza de escola integral e com internato. Com a melhoria das condições de funcionamento dessas escolas da Alternância, eleva-se a potência de formação aos camponeses neste projeto educativo.

No trabalho de campo desta tese, os 84 egressos respondentes dos questionários informaram sobre sua participação social em movimentos ou organizações sociais e sindicais.

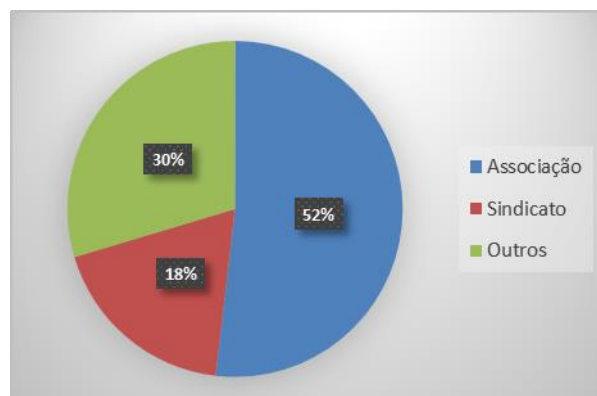
Gráfico 20 – Participação social dos egressos após conclusão do Ensino Médio na EFA



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Com base nos 29% dos respondentes (conforme gráfico anterior), que indicaram alguma participação social, o Gráfico 21 aponta em quais espaços.

Gráfico 21 – Espaços de participação dos egressos



Fonte: FREITAS, Gilmar Vieira. Pesquisa de campo (2021-2022).

Desses espaços sociais, sobressaiu-se a participação dos egressos em associações comunitárias, seguida da inserção em STRs da região. As organizações associativas são predominantes, na sua maioria associações comunitárias de seu local de origem ou de moradia, assim como associações quilombolas e de apicultores. Nesse bojo, incluem-se egressos que desempenhavam o papel de diretores associativos em cargos de presidente, vice-presidente, tesoureiro, vice-secretário de associações e como associado.

O espaço sindical é outro lugar de destaque para a participação social dos egressos. Ressalta-se a participação de egresso como Coordenador Regional da Juventude Rural do Baixo e Médio Jequitinhonha pela FETAEMG e como vice-presidente de STR local. O item

outros engloba participação em distintos espaços, como: membro do Centro de Assessoria aos Movimentos Populares do Campo e Cidade do Vale do Jequitinhonha, movimentos de Educação do Campo, Escola Família Agrícola, Levante Popular da Juventude, grupos religiosos da Igreja Católica, campanhas de doações para necessitados etc.

A amostra selecionada para a etapa de entrevistas reafirma os dados citados acima. Dos 15 egressos entrevistados, apenas três afirmaram não ter participação social em nenhum lugar, sendo os egressos 1, 2 e 12. Considerando as informações dos outros 12 egressos, destaca-se a participação associativa, sendo as associações comunitárias os espaços de atuação de nove deles. Desses, três sujeitos atuam em associações quilombolas e dois em associações da comunidade formada por produtores de mel. Também foram citados outros espaços sociais: Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS), EFA, STR e movimento indígena. Três desses egressos afirmaram participar em mais de um espaço.

Os egressos entrevistados afirmaram participar dos espaços citados como forma de contribuir para a melhoria de suas comunidades e como resistência frente aos problemas enfrentados. No depoimento abaixo, o egresso fala da sua participação e da luta de sua comunidade pela terra onde vive.

E nós passamos por um problema agora muito sério, né, porque minha comunidade é quilombola e minha comunidade tem a Chapada. E a Chapada, em 2014, o governo fez um contrato de aluguel para a empresa, que trabalha com eucalipto. E quando foi em 2014, nós sentamos a cerca lá na Chapada, duas mil e quinhentas hectares de terra. Nós cercamos com arame farpado em tudo e aí foi pra justiça. Foi pra justiça, as comunidades quilombolas, o Ministério Público Federal, que tem o objetivo de vir e garantir a lei, que o mais fraco não seja desfavorecido. O Ministério Público Federal esteve aqui, nós recorremos várias instâncias, até pro STJ. Por que o que acontece? A lei diz o seguinte, que a comunidade quilombola não é reconhecida, não só pelo lugar que a comunidade vive, mas todo o território onde a comunidade necessita e precisa para sua sobrevivência. E a Chapada lá, ela era e é essencial pra nossa sobrevivência, principalmente pra gente que dependia de extrativismo de vassoura, de pequi, de mangaba. E aí nós fomos pra justiça, nós fomos pra Teófilo Otoni, nós fomos pra Belo Horizonte, nós fizemos manifestação em cima na Chapada. A empresa, ela tinha sete advogados, nós tínhamos um. Veio o pessoal da Fundação Palmares aí de Brasília pra poder acompanhar o movimento, o sindicato, deputados, né. Todos acompanharam aqui, as comissões parlamentares aí de Belo Horizonte acompanhou essa questão aí e nós estamos esperando que o INCRA, né, pra que a terra seja, como a terra pertence ao Estado, a gente tá aguardando que o INCRA venha e faz a titulação da terra e passa pra comunidade, mas até agora não fez não, e a gente continua na luta, né. Estamos lutando aí. Olha, **eu era presidente da associação Quilombola**, mas eu afastei. Pedi pra me afastar porque já tinha oito anos que eu era presidente da associação. [...] você tem que estar pra você, como presidente você tem que responder pela comunidade. **A empresa montou um processo no meu nome**, você entendeu? [...] inclusive, eu fui chamado no fórum de Belo Horizonte pra prestar esclarecimentos, em 2017 (Egresso 11, 27 anos, 2022; grifos nossos).

O conflito agrário relatado pelo Egresso 11 diz respeito à luta pela terra que envolve a

sua comunidade de origem e uma empresa de eucalipto, no município de Virgem da Lapa. É mais um caso de conflito no Vale do Jequitinhonha, violando os direitos e a reparação histórica dos povos quilombolas. Este tipo de processo confronta comunidades de camponeses com poucos recursos *versus* grandes empresas que insistem em expulsá-los de seu território para assim forjar ainda mais seus lucros. Este conflito foi tratado no Capítulo 1, especialmente através de Moura (1988), que identificou, em seus estudos, no Jequitinhonha, a prática tanto de processos judiciais quanto de costumeiros acordos, que, em ambos, os camponeses levavam prejuízo perante os capitalistas e fazendeiros.

Neste caso específico do Egresso 11, foi importante a resistência da comunidade liderada por um egresso de duas EFAs da região. Segundo ele, a experiência de resistência vivida na EFA Bontempo, como estudante, em que a escola lutou para não perder sua sede, como tratado no item 4.1, foi decisiva para sua participação no enfrentamento desse conflito em sua comunidade e em outras ações de insustança: “Na verdade, isso me ajudou muito, porque todo movimento que tem aqui, que eu vejo que causa injustiça, eu participo” (Egresso 11, 27 anos, 2022).

Sobre a atuação dos egressos nas diversas associações, algumas informações já foram apresentadas no decorrer da trajetória de vida dos entrevistados neste capítulo. O Egresso 6 participou da criação da associação comunitária de sua comunidade e atua como vice-secretário.

Depois que eu formei, agora que nós veio criar uma associação na comunidade. E aí eu participei da articulação dessa associação. Teve a chapa, eu tô até participando, sou o vice secretário. E a gente já conseguiu alguns projetos lá, é uma associação nova, uma associação recente, que criamos recentemente. Meu papel é lavrar a ata quando a secretária não está e ajudar na elaboração dos projetos. Nós já conseguimos o cercamento da barragem comunitária, a terra pra fazer a sede da associação, um carro de saúde pra comunidade. O último projeto nosso agora foi arrecadação de caixa coletora de água para os associados. É tipo assim... é discutido lá e vê a necessidade do pessoal, da comunidade, né, a necessidade que é mais votada, a gente corre atrás [...] (Egresso 6, 26 anos, 2022).

Segundo esse egresso, a comunidade tem conseguido os benefícios citados junto a agentes políticos do município e região, seja através da prefeitura local, vereadores, emendas parlamentares e políticas públicas disponíveis. Os demais entrevistados relatam sua participação em diferentes associações, sindicatos e conselhos municipais. Em geral, os relatos mostram a diversidade de experiências e níveis de participação em sindicatos e movimentos sociais.

A Egressa 15 avaliou que sua experiência na EFA fortaleceu seu vínculo com os

movimentos sociais de luta da região do Vale do Jequitinhonha, principalmente a luta pelo território na contramão das mineradoras e empresas capitalistas que tendem a se instalar na região para exploração dos recursos naturais. Percebe-se que as questões agrárias tratadas no Capítulo 1 estão presentes na dinâmica das EFAs. Assim, a PA proporciona ao estudante e à própria escola o confronto com as contradições existentes na questão agrária do Vale do Jequitinhonha.

Nossa, eu tive acesso a muitos espaços... De mobilizações, de movimentos sociais. E a minha consciência já era uma outra consciência. E essa é a contribuição, com certeza, que a EFA me deixou. E tive acesso a muitos lugares. Eu pude contribuir em alguns projetos aqui da aldeia também [...] por causa de várias experiências da EFA também (Egressa 15, 25 anos, 2022).

Vê-se que a egressa é participante atuante das causas defendidas no movimento indígena.

Por fim, para finalizar, a Egressa 13 destacou o desafio de participação nos movimentos sociais entre 2019 e 2022, visto o período de repressão vivido a partir de uma política autoritária implementada no país. Para ela, muitos estavam sendo ridicularizados em seu município e isso assusta os jovens, uma vez que “As pessoas têm muito medo de participar, de divulgar, de ir à rua. Isso aqui eu acho que ficou bem nítido. Não está tendo esse espaço, não está tendo essa abertura para se movimentarem, se articular” (Egressa 13, 29 anos, 2022). A entrevistada cita, por exemplo, o Levante Popular da Juventude como espaço de luta dos jovens de sua região.

Entre caminhos e descaminhos, construíram-se as trajetórias dos egressos pesquisados, jovens do campo que acessaram as Escolas Famílias Agrícolas do Médio Jequitinhonha para frequentar o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Aqui, a tese faz uma parada em sua viagem iniciada no Doutorado em Educação, em 2020, para, enfim, concluir o trajeto de pesquisa que se propôs a percorrer, sem esgotar as questões tratadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui se materializa a conclusão de uma viagem iniciada em 2020, no Curso de Doutorado em Educação, no PPGE/UFG. Foi um percurso motivado por outros caminhos anteriores no campo da vida, do trabalho e dos estudos. Como toda viagem, este é um percurso que envolveu diversas sensações, reflexões, angústias e trabalho derivado de “[...] um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (Gramsci, 2001, p. 51).

As experiências de vida, trabalho e estudos foram intensas durante este processo e atravessadas por fenômenos inesperados como a pandemia de COVID-19, além de períodos difíceis na política, com a eleição e gestão de políticos autoritários, que ameaçam a vida e os direitos da classe trabalhadora. Tudo isso causou desconforto, angústia, ansiedade no processo da pesquisa e escrita da tese, embora tenha sido um processo de perseverança às adversidades encontradas.

Somado a isso, outro limite importante se impôs no processo, a realização da pesquisa no Médio Jequitinhonha, território localizado a cerca de 1000 quilômetros da residência do pesquisador (Luziânia - GO). O uso das TICs foi o canal de ligação ao campo de pesquisa e que possibilitou a coleta de dados (com pontos positivos e negativos, conforme identificados na introdução desta tese). Este foi um processo de descoberta, experimentação e de aprendizagem. Como fruto das contradições deste tempo, o uso das tecnologias de comunicação tem sido cada vez mais incorporado ao modo de vida atual para além da questão acadêmica. Por outro lado, as dificuldades encontradas foram muitas e indicam a fragilidade do uso de internet na região pesquisada, principalmente no campo.

Sendo assim, o afastamento da realidade pesquisada foi sentido e consistiu num desafio, sobretudo, pela natureza “jequitinhonhense” do pesquisador que demanda contato e relações mais próximas com as pessoas, o objeto e a realidade analisada. Certamente, por esse lado, outras observações, reflexões e sentimentos que poderiam acompanhar o presente trabalho foram limitados. Portanto, é um trabalho fruto deste tempo histórico.

A escolha por este *locus* e objeto de pesquisa materializa a realização de um sonho e uniu duas paixões de vida, empiria e estudos: o pertencimento ao Vale do Jequitinhonha e o conhecimento de uma das mais potentes práticas pedagógicas que pôde conhecer, experimentar e estudar na área educacional, a Pedagogia da Alternância.

Aliado a isso, esta jornada fez sentido ao ser trilhada por um pesquisador que também foi jovem do campo, experimentou o trabalho familiar na agricultura e a feira livre aos sábados desde criança; recorreu à migração campo-cidade ainda criança como meio de continuar os estudos. Muitos dos desafios narrados pelos egressos nesta pesquisa foram também fatos da vida do pesquisador como sujeito do campo. Portanto, o percurso da tese foi também um processo de reminiscências como autor da pesquisa, sujeito do campo, o que contribuiu para o envolvimento com o tema, a apreensão e compreensão dos dados.

A presente tese, denominada “*O campo, para mim, me define quem eu sou*”: Escolas Famílias Agrícolas e suas contribuições para a vida de jovens do campo no Médio Jequitinhonha – MG”, trata de uma pesquisa acerca das trajetórias de vida dos egressos das EFAs que ofertam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, entre 2011 e 2013, através da Pedagogia da Alternância.

Estabeleceu como objetivo investigar e analisar as contribuições das EFAs do Médio Jequitinhonha para a promoção da vida de jovens egressos, evidenciando desafios e possibilidades desta prática educativa através da PA. Para tanto, analisou: a realidade sócio-histórica do Vale do Jequitinhonha, território onde estão inseridas as EFAs pesquisadas, no diálogo com a questão agrária; os sujeitos da pesquisa (egressos), a partir do conceito de juventudes do campo; o trabalho da EFA e suas interfaces com a Educação do Campo; e as trajetórias de vida dos egressos a partir da inserção nas EFAs.

A tese organizou as informações em quatro capítulos. Inicialmente, inspirado pelo modelo da PA executado nas EFAs, especialmente o Plano de Estudo, o Capítulo 1 da tese analisou o Vale do Jequitinhonha com vistas ao contexto sócio-histórico e à realidade concreta existente onde estão inseridas as EFAs investigadas, como já tratado anteriormente. Essa é a base da construção do conhecimento nesta tese.

Os estudos históricos desse território o colocam como uma região singular na história mineira, que vivenciou, desde o século XVIII, um processo de espoliação marcado pela invasão, ocupação e exploração de suas riquezas e sua gente. A partir daí, as lógicas exploratórias de dominação, marcadas pela lógica de modernização agrícola, de modo persistente expressaram oficialmente indicadores sociais precários, levando a região do Vale do Jequitinhonha à alcunha de “Vale da pobreza”, como evidenciado no Capítulo 1, algo que vem sendo alterado pouco a pouco para o “Vale da Cultura Popular”.

A partir dos estudos no campo agrário, viu-se uma região marcada historicamente por processos de expropriação dos camponeses, tendo como consequências a expulsão e a intensa migração de seus trabalhadores do campo (Moura, 1988; Silva, 1999). Aliado a isso, viu-se a

implantação de ineficientes e contraditórias ações governamentais com a perspectiva modernizante do Vale, que nunca visaram sanar a ausência de direitos básicos de seus povos, como o acesso indistinto à educação, saúde, infraestrutura, estradas, entre outras.

Por outro lado, foram evidenciadas (Re)Existências (Mendonça; Pelá, 2011; Araújo; Mendonça, 2023) de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, que resistem a partir das práticas socioculturais e políticas existentes e que fazem frente à expansão do capitalismo agrário e minerário na região, que têm cercado e extinguido territórios camponeses. Consideram-se as EFAs como uma das (Re)Existências do Vale, que vêm contribuindo para a construção e o fortalecimento da EdoC e das juventudes camponesas.

A discussão neste capítulo cumpriu o objetivo específico estabelecido e apontou caminhos para a tese na perspectiva de olhar para o objeto de análise nas questões que envolvem a realidade apresentada dos sujeitos e a questão agrária. A discussão sobre o Vale evidenciou que as escolas e os egressos pesquisados constroem suas vidas num território de disputas, conflitos, lutas e resistências que envolvem a questão agrária.

Então, a partir das discussões evidenciadas, entende-se ser importante que as EFAs, como escolas camponesas, construam seus Planos de Formação (currículos) com base na reflexão e problematização de seu território à luz da questão agrária do Brasil. Ressalta-se assim a importância de priorizar debates sobre campesinato, luta pela terra, reforma agrária popular, migração e processos de resistência empreendidos pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e seus fóruns de participação. Este é um meio de fortalecer a luta por direitos e o controle social de políticas públicas na construção de um projeto de campo que venha fortalecer a agricultura familiar camponesa e, conseqüentemente, o trabalho das EFAs.

Compreende-se que a problematização das contradições existentes na questão agrária brasileira e também no Médio Vale do Jequitinhonha (MG), no contexto da PA (e EdoC), contribui para adentrar e superar questões fundamentais no meio de vida dos estudantes, na perspectiva do território (Santos, 2000; Fernandes, 2008, 2014), seus espaços de vida, trabalho, conflitos e disputas. Portanto, estes temas devem ser centrais na conjuntura de formação dos estudantes das EFAs, precedidos por um plano de formação dos educadores e famílias.

O Capítulo 2, por sua vez, tratou dos sujeitos desta pesquisa, os jovens do campo, egressos das EFAs. Então, a partir dos conceitos de juventude e juventudes do campo, como categorias diversas relevantes do ponto de vista social e político, foi possível situar o perfil dos egressos pesquisados como parte da diversidade das juventudes do campo. Desse modo,

faz sentido o esforço por uma educação diferenciada no campo nesta região, com práticas político-pedagógicas que fomentem seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem em Alternância.

Esta discussão contribuiu para um olhar diferenciado deste pesquisador para os sujeitos da pesquisa (egressos), cujas trajetórias de vida mostraram caminhos percorridos e situações juvenis diversas e por vezes complexas. É, pois, um convite para que as EFAs, a partir de suas equipes pedagógicas e gestores, percebam, capturem e considerem isso em seus processos pedagógicos e relações sociais, mesmo diante de um público na sua maioria jovens do campo.

A discussão dos egressos da EFA como juventudes do campo, ressaltada desde o título da tese, avança no debate de suas trajetórias de vida como sujeitos diversos, inseridos social e politicamente no território.

O Capítulo 3 discutiu a EFA como escola do campo que implementa a PA há mais de meio século no Brasil e que, nesse percurso histórico, acumulou práticas, reflexões e se materializou como um projeto de escola *do* e *no* campo, uma das práticas educativas da Educação do Campo.

A compreensão adquirida nesta discussão contribuiu para entender que as práticas e fundamentos das EFAs são plurais e estão em constante (re) construção. As relações com os sujeitos da EdoC são importantes para seu futuro, no sentido de avançar para uma leitura da realidade numa perspectiva da práxis educativa transformadora. Dessa forma, contribuem para a legitimação da PA como outra forma de produção de conhecimento e de fundamentos teóricos pautados pelo reconhecimento dos diversos saberes.

Na linha histórica de construção deste encontro (PA e EdoC), as EFAs surgiram primeiro. Brotaram da experiência das *Maisons Familiales Rurales* (MFR) na França (1935) e estão presentes na educação brasileira desde 1969 (Nosella, 2012). Iniciando pelo estado do Espírito Santo, chegou em Minas Gerais em 1983 e no Vale do Jequitinhonha em 1990. Experimentaram décadas de práticas da Alternância no Brasil, constituindo a Rede CEFFA do Brasil (e em nível internacional), fortalecendo e disseminando os princípios defendidos pelo Movimento da EdoC, constituído em 1998.

Historicamente, a EFA é uma escola dedicada ao público camponês, oriundo da classe trabalhadora do campo, cujas famílias atuam na agricultura familiar camponesa. Todavia, a pesquisa mostrou um fenômeno emergente de estudantes oriundos do espaço urbano, com algum vínculo rural. Não se pode negar que, por conta do processo migratório campo-cidade, muitos camponeses passaram a morar nas cidades.

O projeto da EdoC é um instrumento de compreensão e transformação da realidade no campo a partir da tríade *campo, educação e políticas públicas* (Caldart, 2012), direcionando a luta coletiva dos povos do campo. No capítulo, foram discutidas inter-relações, questionamentos e possibilidades entre PA e EdoC, compreendendo que se tratam de paradigmas diferentes que em dado momento da história se encontraram num ponto comum: a luta dos povos do campo.

A convergência entre PA e EdoC foi discutida no subitem 3.3.3 com o intuito de apontar perspectivas de reflexões e revisões dos fundamentos teóricos do projeto-EFA na direção da filosofia da práxis transformadora, conforme problematizou Begnami (2019b), repensando suas bases de origem, com uma releitura da PA praticada na realidade brasileira.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foram vistos sinais de aproximação com a perspectiva da EdoC, na menção a músicas, místicas, nos temas debatidos no cotidiano das EFAs. Isso muito impulsionado pelos professores que já detêm formação na área, principalmente nas LEdoCs, e pela participação no Movimento das EFAs e demais movimentos sociais. Porém, no Plano de Formação das EFAs, como observado nos PPPs, cruzando com os depoimentos dos egressos, há uma intencionalidade de formação voltada para a inserção profissional dos estudantes que os adaptem ao mercado capitalista, com o fomento de iniciativas econômicas individuais na área da agricultura familiar, sem se amparar numa concepção de luta da classe camponesa.

Essa intenção pode ser lida a partir da oferta de disciplina sobre “Empreendedorismo” em seus currículos, como base para a elaboração dos projetos dos jovens, com o fim de formar empreendedores rurais. Tais questões contradizem a natureza coletiva e comunitária proposta pela EFA e suas práticas agroecológicas como modo de produção. Portanto, pode-se afirmar que as EFAs possuem atualmente fundamentos teóricos e práticas pedagógicas ecléticas, híbridas. Logo, são importantes as interfaces com o Movimento da Educação do Campo (Telau, 2015).

A defesa da EFA como escola do campo na perspectiva da EdoC coloca-a na defesa da agricultura familiar camponesa e a aproxima também do Movimento da Agroecologia, como ciência, prática e movimento social (Petersen, 2013b). Os fundamentos teóricos da EdoC de base marxista tensionam o projeto de desenvolvimento proposto pela PA e em contrapartida se retroalimentam da prática alcançada no contexto dos CEFFAs.

Como a EFA construiu uma forte empiria com as práticas de Alternância, consegue aproximar e diagnosticar a realidade do estudante e seus problemas e assim construir ferramentas metodológicas para sua transformação. É vital investir na formação inicial e

continuada dos educadores da Alternância na presente perspectiva, com a inserção de estudos teóricos de autores clássicos, como Marx, Engels, Pistrak, Gramsci, entre outros, que pensam a sociedade e a educação na perspectiva de uma práxis transformadora. De algum modo, essa formação está em andamento, principalmente através da inserção de seus professores e egressos em cursos de LEdoCs e em cursos *stricto sensu*.

Após essas leituras e debates, chegou-se ao ponto central desta pesquisa: investigar as contribuições das EFAs para a vida de seus egressos. Para tanto, a elaboração do Capítulo 4 apoiou-se nos dados de campo, coletados, principalmente, através de questionários e entrevistas.

Este Capítulo 4 apresentou dados de campo integrados às discussões teóricas anteriores. Assim, a partir das trajetórias rememoradas pelos egressos, após cerca de 10 anos da formação na EFA, foi possível investigar, analisar e identificar contribuições do processo formativo das EFAs para a vida profissional, acadêmica e social dos egressos nas escolas pesquisadas, bem como desafios e perspectivas.

A discussão partiu do levantamento de fatos importantes na história das EFAs do Médio Jequitinhonha durante o processo de implantação e funcionamento dessas escolas, conforme item 4.1. Nesta busca, foi importante perceber o protagonismo dos agricultores familiares, suas organizações sociais e sindicais, associações comunitárias e instituições parceiras, como prefeituras, ONGs, entre outras. A participação dos camponeses na gestão associativa é uma marca destas escolas e a base de seu funcionamento desde sua gênese, como mostrou Granereau (2020).

A história das EFAs face às questões discutidas nos capítulos anteriores mostra um campo fértil para uma discussão sobre a questão agrária no Vale do Jequitinhonha. Estas escolas não podem perder de vista seus trabalhos de base e suas histórias de luta, que, como tal, devem ser incorporados aos processos intencionais de formação das juventudes do campo, até porque, como mostraram os dados, alguns egressos passaram por processos semelhantes em suas trajetórias de vida, conforme relatos dos egressos 11 e 15. Desse modo, poderia haver maior intencionalidade nos Planos de Formação das escolas pesquisadas, com ações de formação continuada acerca do tema com educadores, estudantes e suas famílias, de forma que compreendam e aprofundem as contradições do território.

A busca por identificar contribuições das EFAs para a vida dos jovens pesquisados ocorreu durante todo o curso de doutorado, nos primeiros contatos com os participantes, na coleta dos dados de campo e, em especial, na fase de escrita desta tese. Antes de iniciarem o curso na EFA, os egressos cresceram e viveram no campo, em municípios do Médio

Jequitinhonha, e participavam do trabalho na agricultura familiar junto a suas famílias. Em geral, vivenciaram desafios para acesso e permanência na escola no/do campo, como: moradia na cidade para continuar os estudos; deslocamento diário a pé ou via transporte escolar para escolas nucleadas na cidade ou no campo em comunidades longe de casa; falta de adaptação à escola; evasão escolar. Esses são problemas historicamente enfrentados pelos sujeitos da EdoC, que justificam a luta por uma educação *do* e *no* campo e a contrariedade ao fechamento de escolas no campo, conforme discutido no Capítulo 3. O apontamento dessas condições denunciam a ausência histórica e a negação e dificuldade do direito à educação aos sujeitos do campo, bem como a expulsão das juventudes de seu lugar de vida e trabalho.

Nesse quadro precário e inadequado de escolarização, a EFA surgiu na vida deles e, no início, atendeu às necessidades mencionadas anteriormente, com uma proposta pedagógica diferenciada, a Alternância. Propiciou que continuassem ou voltassem aos estudos, concluíssem o Ensino Médio e ainda acesassem uma formação profissional voltada para o trabalho no campo. Em suma, a formação na EFA significou para os entrevistados: permanecer na escola; continuar morando no campo durante o Ensino Médio; evitar ter de sair para o corte de cana ou outros centros urbanos à época; sequenciar os estudos em Alternância iniciados no EF-II na EFA.

Conclui-se que um dos objetivos cumpridos pelas EFAs como prática da EdoC em Alternância está na maior facilidade de acesso e permanência na escola como direito dos povos do campo. Não foi feito um levantamento sobre evasão escolar dessas escolas, que é necessário, mas as narrativas dos egressos entrevistados apontam a diferença em suas vidas, comparando com as experiências escolares antes e após a inserção na EFA.

O ingresso dos egressos nas EFAs mobilizou expectativas em pelo menos três eixos: a continuidade dos estudos e conclusão da Educação Básica; desenvolvimento pessoal e melhoria das condições de vida de suas famílias; e formação técnica na área da agropecuária e desenvolvimento do trabalho na propriedade familiar e/ou a inserção profissional em empregos na área. Suas aspirações estavam alinhadas aos propósitos iniciais dos sujeitos envolvidos na implantação das EFAs nessa região, como retratado no item 4.1., o que demonstra que as Escolas partiram de um diagnóstico concreto das condições juvenis na região. As questões registradas também dialogam com as reflexões trazidas por Castro (2005, 2016), discutidas no item 2.2.

A vivência do curso na EFA trouxe novas perspectivas para os egressos. Com a implementação dos Planos de Estudo na EFA, os problemas existentes em suas comunidades passaram a ser vistos como saberes, como ponto de partida para o processo de ensino-

aprendizagem em Alternância, mas que, ao fim, puderam desenvolver Atividades de Retorno. Esse processo levou-os ao engajamento social em suas comunidades e serem reconhecidos como lideranças, consultores de questões técnicas agrícolas (combate a pragas e doenças, uso de métodos alternativos, castração animal, inseminação artificial, composto orgânico, entre outras).

Durante o Ensino Médio na EFA, ainda foi destaque a forma de vivência dos estudantes durante a Sessão Escolar. Isso porque os egressos destacaram a convivência em grupo, o fazer junto as atividades, de onde surgiu a aprendizagem de viver em comunidade, aprender a dividir, ser solidário, trabalhar em equipe e lidar com os sujeitos diferentes. Nesse processo, foram importantes os espaços de auto-organização estudantil (associações de estudantes, grêmios estudantis etc.), que possibilitavam o trabalho coletivo, conforme Pistrak (2000).

A organização do trabalho pedagógico da EFA, a vida no internato, as demais atividades praticadas nesse ambiente, bem como a forma como a escola trabalha essas relações, propiciam elementos para a formação humana, solidária, social e política, que permitem ao estudante uma visão crítica diante da realidade vigente. Nesse sentido, confronta-se o modo de vida atual fundado no sistema capitalista, onde impera a individualidade, a concorrência e a intolerância.

A partir da formação na EFA, os egressos alteraram sua concepção de campo como um lugar de vida e trabalho. Este é um ponto interessante da história de vida dos entrevistados que pode ser mais aprofundado pelo autor em trabalhos futuros, consistindo numa questão fundamental a ser explorada: como a EFA e o movimento da PA contribuem para mudanças das representações sociais de campo dos estudantes? A contribuição deste trabalho neste tema é que, a partir da formação na EFA, a experiencição das práticas, as reflexões nos círculos de debates no âmbito das mediações didáticas da PA e o intercâmbio com movimentos sociais e outras experiências mudaram as representações sociais em relação a este espaço e provocaram neles um interesse em viver e trabalhar no campo, ainda que, futuramente, nem todos tivessem conseguido.

Durante o curso, foi fortalecido o vínculo dos egressos com o campo. Como se discutiu no Capítulo 2, a identificação dos jovens com o campo é um passo importante para a promoção da vida nesse espaço ou mesmo para sua participação social e reivindicação de políticas públicas para a melhoria de vida dos povos do campo. Todos os egressos entrevistados, independentemente de onde residem ou trabalham, falaram do campo como seu lugar e mantêm o vínculo.

A potencialidade da formação nas EFAs, através da PA, foi destacada como forma adequada aos jovens do campo no acesso à Educação Básica no/do campo, mantendo o vínculo com a terra, a comunidade e a família. O apreço à escola, como demonstrado pelos egressos, é algo fundamental na educação, pois aproxima os estudantes a um melhor rendimento escolar e à permanência no curso. Na dinâmica da Alternância, os jovens sentiam falta da EFA quando estavam em casa e saudades de casa quando estavam na escola. A Alternância é também um movimento de saudades que aproxima e une os espaços e tempos formativos.

A Alternância coloca o estudante em movimento e o provoca a participar das diversas atividades seja na escola ou na família/comunidade. Os estudantes se sentiram sujeitos sociais mais atuantes, engajados e interessados nas atividades, nas causas defendidas pela escola, o que reverberou na sensibilidade e indignação diante dos problemas sociais que os cercam. Então, o estudo destacou três mediações didáticas nas narrativas dos egressos como marcantes na formação em Alternância: Plano de Estudo, Caderno da Realidade e Projeto Profissional do Jovem.

Os egressos destacaram a pesquisa do PE como um princípio educativo importante para o processo de ensino-aprendizagem durante o curso, sendo o principal instrumento de transformação como jovem do campo. Isso porque os levou a pesquisar os problemas vividos por suas famílias e comunidades, construir conhecimento, fortalecer as relações e o vínculo com o meio rural e assim buscar melhorias para os problemas encontrados, seja na propriedade familiar, na produção do camponês vizinho ou na organização comunitária.

O modo como são implementados os PEs leva os estudantes a viver experiências de iniciação científica no processo da Alternância. Esse movimento resulta em relatórios de pesquisa sistematizados individual e coletivamente pelos estudantes, com dados concretos sobre o meio vivido, as unidades produtivas, a comunidade, o campo, de acordo com um respectivo tema gerador.

Os dados poderiam ganhar corpo em espaços de socialização e publicação científica em eventos acadêmicos, periódicos etc., promovidos em IFs e universidades da região e espaços constituídos pelo Movimento das EFAs. Um exemplo disso será a realização do V Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância do Brasil e a II Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (II CONPAB), previstos para ocorrer em novembro/2024, em Belo Horizonte-MG, cuja programação prevê a apresentação de trabalhos acadêmicos. Dessa forma, ampliar-se-ia o ciclo de investigação da realidade: PE, Colocação em Comum, relatórios, Atividade de Retorno e socialização/publicação dos resultados.

O Caderno da Realidade foi tratado pelos egressos entrevistados como um símbolo de lembranças e afeto pela EFA. O registro do Caderno levou-os a ter mais responsabilidade e zelo pelo processo da Alternância, consistindo também na oportunidade de desenvolver a capacidade de produção textual através da escrita de relatório técnico, dissertação, textos artísticos, imagéticos etc.

Já o Projeto Profissional do Jovem foi a mediação rememorada pelos egressos entrevistados que dividiu opiniões, sendo, para uns, uma oportunidade de avanço profissional e, para outros, um instrumento a se rever no sistema da Alternância.

Todos os depoentes elaboraram seus projetos, orientados por um professor/tutor. A elaboração de qualquer projeto pressupõe sua execução, bem como monitoramento e avaliação sobre o alcance dos objetivos propostos. Contudo, a maioria dos entrevistados (60%) não implantou seus projetos. Não foram encontrados estudos institucionais do Movimento das EFAs do Brasil que registraram a taxa de implantação dos PPJs, mas, conforme observações, esta é uma realidade e uma preocupação estendida às EFAs como um todo.

No entanto, alguns entrevistados (20%) consideraram ter colocado os PPJs em prática. Essa ação ocorreu por que contaram com apoio externo (inserção profissional e apoio familiar). Por fim, outra parcela (20%) de egressos estava executando seus projetos, depois de cerca de 10 anos da formação na EFA.

Considera-se que estes achados apresentam casos importantes e podem ser problematizados como experiências exitosas e caminhos para um aumento do interesse dos estudantes. Todavia, no contexto geral, são números baixos e que refletem as dificuldades relatadas pelos egressos, tal como discutido no subitem 4.3.4.3. Com base nos depoimentos, esta é a única mediação didática que parte dos egressos mostrou insatisfação e que apontou necessidade de mudanças. Sendo assim, esta é uma preocupação que se estende ao Movimento das EFAs como um todo.

Algumas questões apontadas dificultam a execução desta mediação didática: ausência de recursos suficientes e adequados para implantação; dificuldades para acessar créditos advindos de políticas públicas; escolha de temas que não interessam aos jovens; não permanência no campo; e inserção profissional em outras áreas.

A discussão evidenciada no item 4.3.4.3 indica que as EFAs possuem uma ferramenta importante à disposição das juventudes camponesas, os PPJs, mas são, na maioria das vezes, inviabilizados pelas condições juvenis precárias no campo (Dayrell, 2007), onde se destaca a ausência de autonomia material (Weisheimer, 2009) para construir e efetivar ideias que

possam apoiar esses sujeitos na sua inserção profissional, social e acadêmica.

Sobre a ausência material, aponta-se a necessidade de demandar no campo políticas públicas por linhas de crédito específicas para as juventudes dos CEFFAs do Brasil, com o objetivo de financiar a implantação dos projetos. O financiamento deveria ocorrer desde a elaboração no Ensino Médio e durante a execução dos projetos, resguardando a autonomia dos sujeitos quanto ao acesso (ou não) ao crédito. Ademais, deveria contemplar subsídios para iniciativas solidárias de egressos com assessoria das EFAs, como cooperativas, associações. Tal proposição sinaliza a importância de uma ação em formato contínuo e elaborado a partir das condições juvenis dos jovens das EFAs, levando em conta critérios como agilidade, diversidade e gratuidade dos investimentos.

Nesse bojo, aponta-se a necessidade de envolvimento formal da família como modo de potencializar a execução do projeto, inclusive, na ausência dos jovens. Com base na presente pesquisa, evidenciou-se que a maioria das famílias dos egressos permanece morando no campo, enquanto seus filhos saíram. Além do mais, os entrevistados apontaram a necessidade de orientação institucional quanto ao processo de elaboração e implantação dos PPJs no contexto das EFAs, com critérios mais claros, específicos, acerca desta mediação.

Observou-se que a falta de perspectivas para a execução dos projetos e o alto índice de projetos não implantados geram angústia, desinteresse e descrédito no envolvimento com essa mediação didática. Estes argumentos apontam o enfraquecimento do PPJ como mediação didática da PA que é apresentada aos estudantes como instrumento de transformação de suas vidas.

Em geral, os PPJs contribuem para o direcionamento e organização das suas perspectivas de futuro dos jovens. Assim, foi possível perceber vantagens aos sujeitos que implantaram ou estavam executando os projetos, como geração de renda, melhoria na alimentação da família e experiência profissional. Estas são experiências que apoiam e contribuem com os egressos e suas famílias. Todavia, considerando os dados apresentados, esta mediação não pode ser tratada como uma garantia da melhoria de vida dos egressos.

Ademais, mesmo com tais desafios e limites, o PPJ constitui um processo de aprendizagem de elaboração de projetos, um banco de dados para a vida, para pensar novas ideias no futuro, seja para reformular o mesmo projeto ou trabalhar com outro tema. A experiência com o PPJ também proporciona capacitação para elaborar projetos de pesquisa acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, quando aliado às experiências do PE. A pesquisa indica que o PPJ não é apenas um trabalho para a conclusão do curso, uma vez que incide, provoca e proporciona múltiplas possibilidades no decorrer da vida dos sujeitos do

campo.

Em suma, a partir da análise da trajetória dos egressos, foram percebidos elementos da formação na EFA que permanecem em suas vidas, como: forte vínculo com a vida no campo; trajetórias profissionais ligadas ao campo e ao espaço da agricultura familiar camponesa, direcionadas pela formação no Curso Técnico em Agropecuária realizado na EFA; trajetórias acadêmicas influenciadas pela formação na EFA; em sua maioria, continuam participando de ações sociais de organização camponesa através do associativismo comunitário.

Na fase pós-EFA, a pesquisa priorizou informações que englobaram três áreas principais: a inserção profissional, a formação acadêmica e a participação na sociedade.

Os depoimentos dos egressos pesquisados mostraram que, nos cerca de 10 anos após se formarem na EFA, a inserção profissional, tal como tratada no subitem 4.4.1, foi uma questão central em suas vidas na busca pelas condições de sobrevivência. Assim, a formação no curso técnico foi um ponto de partida e uma direção para a busca por trabalho. Esta trajetória não ocorreu de forma linear, pois houve uma rotatividade da atuação desses egressos em diversos tipos de trabalho, atravessados por processos migratórios.

Como discutido no Capítulo 2, as juventudes do campo possuem perspectivas de vida e trabalho diversas e que necessariamente não se restringem ao campo ou às atividades agrícolas. Concorde-se com alguns depoentes que apontaram a necessidade de as EFAs diversificarem sua oferta na formação profissional, considerando eixos tecnológicos afins, fundamentais também para a vida e o trabalho no campo, em áreas como agroecologia, agroindústria, meio ambiente, entre outras.

A situação encontrada no momento das entrevistas, como mostraram os quadros 10, 11, 12 e 13, apresenta uma fotografia do momento, mas não se trata de uma situação definida na vida deles, com base na trajetória anterior percorrida. Quer dizer que quem atua na agricultura familiar, por exemplo, pode, futuramente, exercer outra ocupação e vice-versa. Nesse percurso, alternaram atividades profissionais na cidade, no campo e nos grandes centros urbanos; na agricultura familiar, no agronegócio e em demais áreas. As trajetórias profissionais dos egressos entrevistados se mostraram inconstantes e numa intensa busca.

Na inserção profissional, ficou clara uma dicotomia entre os pesquisados: atuar em atividades ligadas à área de formação, no campo e, por outro lado, as oportunidades existentes no mercado de trabalho que se apresentaram. Mesmo com os desafios evidenciados, os dados revelam que os egressos têm buscado e acessado experiências profissionais ligadas ao Curso Técnico em Agropecuária concluído.

A maioria dos egressos entrevistados atua em atividades no campo ou com sujeitos do

campo, seja com agricultura familiar como atividade principal, como objeto de atuação em instituições que prestam serviços a esse público, como atividades pluriativas ou em setores da EdoC. Mesmo ocupando atividades profissionais voltadas para o público urbano no momento da entrevista, três egressos manifestaram que a formação na EFA foi importante para que eles pudessem se desenvolver nessas funções.

A continuidade dos estudos no nível superior não ocorreu de forma imediata ao término do Curso Técnico em Agropecuária, visto que, primeiro, precisaram inserir-se no campo profissional, conseguir manter-se financeiramente e angariar recursos para custear os estudos. No acesso à graduação, destacaram cursos na modalidade EaD realizados no Médio Jequitinhonha e Formação por Alternância, através de LEdoCs, cujas sessões formativas ocorriam em regiões distantes desse território. Porém, a maioria dos graduados desejava ter feito outro curso, preferencialmente em áreas afins à formação na EFA, mas tiveram de recorrer às oportunidades possíveis. Os cursos em Alternância possibilitaram unir trabalho e estudo, sem precisar recorrer à migração para outras regiões. Tal panorama revelou que a região do Vale ainda carece de alternativas para o acesso ao Ensino Superior e com condições de permanência, mesmo com a expansão universitária nas últimas décadas. Destacou-se o acesso de egressos e outros sujeitos das EFAs à pós-graduação em nível de mestrado, o que contribui para a formação de intelectuais na área.

Foi constatada ainda uma participação social dos egressos, sobretudo em associações locais de comunidades rurais tradicionais, quilombolas e de produção de mel, alguns exercendo cargos de liderança. Além do exercício de cidadania, estas instâncias têm obtido melhorias na área da saúde, escoamento e comercialização da produção agrícola, lazer etc., contribuindo para o bem-estar dos moradores.

Em geral, percebeu-se a ausência dos entrevistados em movimentos de luta da região, com exceção de uma das egressas entrevistadas, pessoa indígena, que atua na defesa do território indígena, do meio ambiente e contra o avanço de empresas capitalistas no Vale. Na experiência da egressa, pesquisas do PE, debates, reflexões e vivências coletivas na EFA foram fundamentais para que ela pudesse inserir-se e fortalecer sua atuação nos movimentos sociais da região, campo que em seguida foi se tornando também objeto de estudos acadêmicos.

As EFAs são fruto dos movimentos de resistência e resiliência no Vale, como citados no subitem 1.2.1.3, e estão integradas a esses movimentos. Essas escolas podem fortalecer-se ainda mais nas redes existentes, contribuindo com suas práticas pedagógicas e somando forças para suas demandas na perspectiva de luta pelas juventudes do campo e pela agricultura

familiar camponesa. Nesse bojo, destaca-se a atuação dos sujeitos pertencentes a diversos movimentos e organizações sociais do campo, como o CAV, Cáritas Diocesana, ITAVALE, MAB, associações comunitárias, CEBs, ONGs, movimento de mulheres, movimentos culturais, STRs, associações de artesãs, a chegada recente do MST na região etc., os quais são movimentos sociais de resistência e resiliência.

Outro aspecto que se mostrou como um desafio trata-se da relação EFA-egresso, uma vez que foi observado um afastamento dos sujeitos com a escola após a conclusão do curso, que se inicia normalmente com o encerramento do curso na EFA. Este momento de travessia da EFA para o pós-EFA merece atenção por parte da escola.

Os depoimentos em geral apontaram a ausência de ações coordenadas das EFAs no acompanhamento de seus egressos após sua formação, pois, ao findar o curso de Ensino Médio, há uma descontinuidade na relação. Já os egressos apontaram que essas escolas colaborariam para suas vidas com a continuidade de oferta de outras formações, cursos na área técnica, social, cultural, que pudessem contribuir para a inserção no mundo do trabalho e outros espaços da vida. Assim, uma das alternativas veiculadas incide no fomento a iniciativas de economias solidárias com a assessoria das EFAs, formadas por técnicos egressos, como a implantação de cooperativas, associações, ou outro formato que pudesse fortalecer a atuação dos mesmos, seja na comercialização da produção, na oferta de serviços de ATER, entre outros.

Um exemplo (e inspiração), nesse sentido, foi socializado a partir do empreendimento de um dos egressos entrevistados, a Agrotécnica Araçuaí, tal como foi tratado no Capítulo 4, que fornece serviços de ATER, gerida numa perspectiva empresarial. Ela permitiu geração de renda ao egresso envolvido, conquistando melhores condições de vida e ainda auxiliando agricultores familiares da região através do desenvolvimento de atividades oriundas de políticas públicas na área.

Como contextualizado na introdução do trabalho, a coleta de dados realizada em campo contemplou diversos sujeitos da EFA, embora, no decorrer do processo, tenha focado nos discursos dos egressos. Esse movimento produziu material cuja análise transcendeu a capacidade aqui alcançada. Então, outros temas podem ser aprofundados futuramente em outros trabalhos acadêmicos na sequência pelo pesquisador na área de EdoC, como: relação e permanência dos jovens no campo; avaliação dos egressos sobre as EFAs e a PA; perspectivas de docentes e egressos em relação à PA; sistema de produção familiar; sucessão rural; entre outros.

Frente à problemática apresentada na tese, torna-se inevitável e urgente a discussão de

políticas públicas, em nível local, estadual e federal, que possam garantir o financiamento das EFAs com regularidade e de forma satisfatória, como escola que funciona em tempo integral, que oferta o Curso Técnico em Agropecuária e que necessita de infraestrutura adequada para atividades teóricas e práticas na escola. O fortalecimento das EFAs no Vale e no estado de Minas Gerais é tarefa de todas as forças sociais do campo, em especial da Educação do Campo.

A atual conjuntura das EFAs do Médio Jequitinhonha, do Vale e de Minas Gerais como um todo, impõe pensar no modo de lidar com as contradições inerentes às disputas de projetos de desenvolvimento do campo, estabelecendo em seus Projetos Político-Pedagógicos sua opção política, na direção do fortalecimento da agricultura familiar camponesa, como contextualizado nesta tese a partir de Petersen (2013a, b).

Por fim, cabe dizer que as conclusões apresentadas aqui são provisórias, baseadas nas amostras de determinado tempo histórico. Consistem em mais uma contribuição e oportunidade de debates, reflexões e provocações para avanços na oferta da Educação do Campo em Alternância nas EFAs.

A defesa desta tese é que a formação nas EFAs do Médio Jequitinhonha trouxe colaborações importantes para a vida dos egressos pesquisados, formados entre 2011 e 2013 no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio através da Pedagogia da Alternância, com o acesso à Educação Básica e Profissional, a inserção profissional com geração de renda na cidade e no campo, formação acadêmica e participação social. Assim, foram fortalecidos o projeto da Educação do Campo e a agroecologia no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais e no Brasil, através da agricultura familiar camponesa, mesmo com desafios e limites historicamente enfrentados pelo Movimento das EFAs que dificultam sua consolidação no país.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AEFAMBAJE. **Ata da Assembleia de Fundação e Aprovação do Estatuto da Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha – AEFAMBAJE**. Itaobim, MG, 22 out. 1999.
- AHUMADA, Miguel A.; SARAIVA, Roberto. **32ª Missão do Migrante em Padre Paraíso Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, 21 a 28 de janeiro de 2017**. São Paulo: Serviço Pastoral dos Migrantes – SPM, 8 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://spmigrantes.wordpress.com/2017/02/08/32a-missao-do-migrante-em-padre-paraiso-vale-do-jequitinhonha-minas-gerais-mg-21-a-28-de-janeiro-de-2017-2/>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- ALENTEJANO, Paulo. Questão Agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, Ano 27, n. 36, v. 1, p. 69-95, jan./jun. 2011.
- ALENTEJANO, Paulo; CHRISTÓFFOLI, Pedro; MARTINS, Adalberto. Jornada Universitária: Reforma Agrária Popular: em defesa da natureza e de alimentos saudáveis – JURA, 2023, 10 anos. In: MST. **Subsídios para a compreensão da questão agrária no Brasil atual**. MST / Coordenação da Articulação dos/das Professores/as Universitários/as com o MST, abr. 2023.
- ALMEIDA, Clebson S. de. **Território da água, território da vida: comunidades tradicionais e a monocultura do eucalipto no Alto Jequitinhonha**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, 2018.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- ALVES DOMICIANO, Samuel; GRELLERT, Ana P. Permacultura e Agroecologia, aprendendo e ensinando através de um grupo de estudo em São Lourenço do Sul – RS. **Cadernos de Agroecologia - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/3954/2865>. Acesso em: 28 maio 2024.
- ALVES, Francisco J. da C. **Modernização da Agricultura e sindicalismo: lutas dos trabalhadores assalariados rurais da região canavieira de Ribeirão Preto**. Tese (Doutorado em Economia). Campinas, SP – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, , 1991.
- ALVES, Maria Z. **Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ALVES, Maria Z.; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio

rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ALVES, Ricardo P.; PIATTI, Célia. Projeto Profissional do Jovem da Escola Família Agrícola: a relação trabalho e educação na emancipação do jovem. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, 2022, p. 93-106. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/39741>. Acesso em: 3 jan. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/810/820>. Acesso em: 3 jan. 2024.

ÂNGELO, Simone F. Plano de Estudo e sua relação com a práxis, uma categoria do pensamento freiriano. In: FOERSTE, Erineu *et al.* (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019. p. 141-155.

ANGULO, José L. G. **Mercado local, produção e desenvolvimento**: estudo de caso da feira de Turmalina, Vale do Jequitinhonha, MG. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras - UFLA, Lavras, MG, 2002.

ANJOS, Rafael S. A. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 375-391, ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102810>. Acesso em: 5 set. 2022.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. A construção histórica da escola no meio rural. In: FRANCA, Marinalva J.; BEGNAMI, João B.; SANTOS, Idalino F. dos. **Escola Família Agrícola; construindo educação e cidadania no campo**: história dos 20 anos (1983-2003) da caminhada das EFAs em Minas Gerais e 10 anos da AMEFA (1993-2003). Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004. p. 13-15. (Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local, n. 2).

ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo**. Belo Horizonte, 2010. Não publicado.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. Prefácio – 2. ed. In: JUSTINO, Érica F.; BEGNAMI, João B. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2023. p. 29-31.

ARAÚJO, Ana M. A. **As mediações da Pedagogia da Alternância integrativa**: educando em mutirão. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Câmpus Fortaleza, Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ARAÚJO, Flávio M. G. de; MENDONÇA, Marcelo R. Mutações na forma de Existir e (Re)existir: a natureza das resistências no Brasil contemporâneo e as perspectivas políticas. In: CPT. **Conflitos no campo – Brasil 2022**. Goiânia: CPT Nacional, 2023, p. 201-217. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14302-livro-2022-v21-web>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ARAÚJO, Sandra R. M. de. Estudos sobre os CEFFAS no Brasil: estado da arte e perspectivas contemporâneas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 193-218, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10772>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (orgs.). **Coleção por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999. p. 12-29.

ARROYO, Miguel G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º maio 2023.

ARROYO, Miguel G. Prefácio: memórias de Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice A. dos; KOLLING, Edgar J.; ROCHA, Eliene N.; MOLINA, Mônica C.; CALDART, Roseli S. (orgs.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 11-29.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). 5. ed. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-18.

ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE COMERCINHO - AEFACOM. **Ata da assembleia geral extraordinária de eleição e posse da nova diretoria e mudança estatutária da Associação de Moradores do Setor Funil**. Comercinho, MG, 2000.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA - AMEFA. **Relatório descritivo de execução física**: prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) com jovens Rurais no estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, arquivo de circulação interna, 2015.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - AMEFA. **E a mulherada falou**. Belo Horizonte: O Lutador, 2009.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS- AMEFA. **Agenda 2011**: Escola Família Agrícola e Agroecologia. Belo Horizonte, 2011.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS- AMEFA. **30 anos da AMEFA**: semeando saberes/fazeres agroecológicos, transformando vidas pela Educação do Campo em Alternância. Folder de divulgação. Belo Horizonte/MG, 2023.

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.

BEGNAMI, João B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Belo Horizonte, MG: Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BEGNAMI, João B. A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras** – memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019a. p. 49-67.

BEGNAMI, João B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2019b.

BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância**: mediações de pesquisas e compartilhamento de saberes. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, v. 1, 2023.

BEGNAMI, João B.; JUSTINO, Érica F. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2023.

BEGNAMI, João B.; PEIXOTO, Luiz da S. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. *In*: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de. (orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizónia, GO: UNEFAB, 2013. p. 263-269.

BEGNAMI, João B.; SANTOS, Idalino F. dos; FRANCA, Marinalva J. Histórico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA. *In*: FRANCA, Marinalva J.; BEGNAMI, João B.; SANTOS, Idalino F. dos. **Escola Família Agrícola; construindo educação e cidadania no campo**: história dos 20 anos (1983-2003) da caminhada das EFAs em Minas Gerais e 10 anos da AMEFA (1993-2003). Belo Horizonte: Editora O Lutador, n. 2, 2004. p. 59-71. (Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local)

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva J. F. **Inserção socioprofissional de jovens do campo**: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BENÍSIO, Joel D. (org.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Piúma, ES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

BENZAQUEN, Júlia F. Reflexões a respeito da ideia de (r)existências do Sul. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 20, p. 1-7, 2014 Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revsocio/article/view/235554>.

Acesso em: 2 mar. 2024.

BERRY, Wendell. A solução pelo padrão. *In*: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 58-68.

BOEHM, Camila. Produção sustentável de alimentos depende da reforma agrária, diz MST. **Agência Brasil**, São Paulo, maio de 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-05/producao-sustentavel-de->

[alimentos-depender-da-reforma-agraria-diz-mst](#). Acesso em: 15 maio 2023.

BORGES, Danilo M. L. **O agroextrativismo nas feiras livres e comunidades rurais: estudo sobre coleta e comercialização de produtos da natureza no Alto Jequitinhonha**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) - Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, MG, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAGA, Liliane R. de O. **Províncias Gemológicas do Vale do Jequitinhonha: geodiversidade e potencial geoturístico a partir das identidades garimpeiras**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2022.

BRANT, Tatiana C.; GARCIA, Ricardo A.; LOBO, Carlos F. F. Análise preliminar sobre emigração, desenvolvimento regional e desigualdade no Vale do Jequitinhonha, MG. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 17., 2016, Diamantina-MG. **Anais [...]**. Diamantina-MG: UFMG, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 01, de 1º de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: CNE, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo e sobre o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária. Brasília: Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.695, de 26 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo. Brasília, DF: Diário Oficial, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília/DF: SECADI, 2012b.

BRASIL. Presidência da República. **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: Diário Oficial da União, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2013b.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília/DF: MEC, 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

BURGHGRAVE, Thierry de. Experiências de alternância educativa em Brotas de Macaúbas – Bahia. In: FOERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; JERKE, Janinha (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. 1. ed. Curitiba-PR: Appris, 2019. p. 279-294.

BURGHGRAVE, Thierry de. **Vagabundos, não senhor, cidadãos brasileiros e planetários!:** uma experiência educativa pioneira do campo. Orizona, GO: UNEFAB, 2011.

BUTTO, Andrea. Políticas para as mulheres rurais: autonomia e cidadania. In: BUTTO, Andrea; DANTAS, Isolda (orgs.). **Autonomia e cidadania:** políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. p. 11-34.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2023.

CALDART, Roseli S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho de 2015.

CALDART, Roseli S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CALDART, Roseli S. **A Agroecologia na Formação de Educadores**. Texto de exposição na mesa redonda “Educação do Campo e Agroecologia: desafios na formação de educadores/educadoras”. Universidade Federal de Roraima, 2022. Não publicado.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CALIXTO, Juliana S.; RIBEIRO, Eduardo M.; GALIZONI, Flávia M.; MACEDO, Renato G. Eucaliptais: trabalho, terra e geração de renda em três décadas de reflorestamentos no Alto Jequitinhonha. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Sete estudos sobre a agricultura familiar do Vale do Jequitinhonha**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 91-108.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros de Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANUTO, Antônio; CRUZEIRO, Márcio A.; SANTOS, Paulo C. M. dos; SIQUEIRA, Ruben A. de. Conflitos por Terra em 2019, uma introdução. In: CANUTO, Antônio; SILVA, Cássia R. da; SANTOS, Paulo C. M. dos (orgs.). **Conflitos no campo – Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2020. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14195-conflitos-no-campo-brasil-2019-web>. Acesso em: 05 set. 2022.

CAPORAL, Francisco R.; PETERSEN, Paulo. Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. **Agroecologia**, v. 6, p. 63-74, 2011. Disponível em: <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/160681>. Acesso em: 10 maio 2023.

CAPRA, Fritjof. Prefácio: como a natureza sustenta a Teia da Vida. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

CARDOSO, Kaíque M. *et al.* Quem somos, onde estamos e o que queremos: diálogos com comunidades camponesas do semiárido mineiro, Médio Vale do Jequitinhonha. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha – ReviVale**, Araçuaí, MG, v. I, n. 2, p. 1-22, set. 2021. Disponível em: <https://revivale.ifnmg.edu.br/index.php/revivale/article/view/66>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CARDOSO, Maisa G. **Estranhos no quintal de Miguilim**: a lógica do agronegócio no Vale do Jequitinhonha. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

CARNEIRO, Janãine D. P. L. **As (Re)Existências camponesas nos territórios hegemonzados pelo agrohídronegócio em Goiás**. 2021. 255 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Sociambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. *In*: CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 27-78.

CARVALHO, Marivaldo A. de. A presença indígena no Vale do Jequitinhonha. *In*: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p. 165-188.

CARVALHO, Tereza S. S. de. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

CASTRO, Elisa G. de. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Elisa G. de *et al.* **Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, Elisa G. de. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 1, n. 45, p. 193-212. jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/30734>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CASTRO, Rodrigo D. de. **A migração sazonal do Vale do Jequitinhonha no século XIX: meios de vida, translocalidade e fluxos**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

CAVALCANTE, Ludmila O. H.; BAPTISTA, Maria do S. X. Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 21., Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2013.

CHAGASTELLES, Gianne M. M. O trabalho das mulheres do Jequitinhonha: a atividade da cerâmica das viúvas de marido vivo. **História Oral**, v. 23, n. 2, p. 13-43, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1027/106106106236>. Acesso em: 1 mar. 2024.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo – Brasil 2018**. Goiânia: CPT Nacional, 2019. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14154-conflitos-no-campo-brasil-2018>. Acesso em: 12 nov. 2022.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo – Brasil 2021**. Goiânia: CPT Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14271-conflitos-no-campo-brasil-2021>. Acesso em: 12 nov. 2022.

COMISSÃO PEDAGÓGICA NACIONAL DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - CPN/PRONERA. Fechamento de escolas do campo: o crime continua contra a nação que se quer educadora. In: SANTOS, Clarice A. dos *et al.* (orgs). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 397-405.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – CONPAB, 1.; COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL, 4., 2019. Quadro dos CEFFA's. In: BENÍSIO, Joel D.; COSTA, Tiago P. da. (orgs.). Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 2019. p. 470-472.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

COSTA, João P. R. **A articulação em agroecologia do Vale do Rio Pardo – AAVRP/RS**: a Agroecologia como possibilidade de existência e resistência na construção de “Espaços de Esperança” na região do Vale do Rio Pardo. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2019.

COSTA, João P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2012.

CRUZ, Maria S. da. **Do campo para a cidade**: estudo sobre feiras livres, abastecimento urbano e comercialização da agricultura familiar no Alto Jequitinhonha. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) - Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, MG, 2019.

CRUZ, Maria S. da. *et al.* Comprando qualidade: costume, gosto e reciprocidade nas feiras livres do Vale do Jequitinhonha. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 60, n. Especial, p. 1-20., 2022. Disponível em: <https://revistasober.org/article/doi/10.1590/1806-9479.2021.245926>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CUNHA, Evilânia B. da *et al.* Reflexão acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizânia, GO: UNEFAB, 2013. p. 249-261.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

DELGADO, Guilherme C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 81-112.

DIAS, Tatiana; MOTORYN, Paulo. Lítio, X e eleições. **Intercept Brasil**, 8 abr. 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/04/08/seguimos-o-dinheiro-que-movimenta-os-ataques-de-elon-musk-a-alexandre-de-moraes/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DIAS; Gislene A.; MAGALHÃES, Fabiano R. de. Levantamento da produção científica sobre a migração sazonal no Vale do Jequitinhonha – MG. **ReviVale**, Araçuaí-MG, v. I, n. 2, p. 1-24, mar./set. 2021.

DIOCESE DE ALMENARA. **Jequitinhonha: o desenvolvimento na perspectiva popular**. O povo do Vale, vale. Almenara, MG, 1994.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

DULCI, Luiza; MACEDO, Severine. Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís F. (orgs.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 117-139.

DURAND, Olga C. da S.; ALVES, Suzy de C. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 69-86.

EFA ARAÇUAÍ. **Histórico de Fundação da Escola Família Agroecológica de Araçuaí**. Araçuaí, MG, s.d. Documento de circulação interna.

EFA BONTEMPO. **Agenda 2013: Escola Família Agrícola Bontempo – 12 anos construindo história na Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha**. Itaobim, MG, 2013.

EFA BONTEMPO. **Projeto Político Pedagógico**. Itaobim, MG, 2020.

EFA DE ARAÇUAÍ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agroecológica de Araçuaí: formação a serviço do desenvolvimento sustentável**. Araçuaí-MG, 2023.

EFA DE JACARÉ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Jacaré**. Itinga, MG, 2023.

EFA VIDA COMUNITÁRIA. **Proposta Político-Pedagógica**. Comercinho, MG, 2016.

EFA VIDA COMUNITÁRIA. **Proposta Político-Pedagógica**. Comercinho, MG, 2018.

EQUIPE PEDAGÓGICA DOS CEFFAS DO BRASIL. **Tutoria: acompanhamento**

personalizado nos CEFFAs. Brasília, DF: UNEFAB; ARCAFAR Sul; ARCAFAR Nordeste-Norte, v. 2, 2009. (Coleção Documentos Pedagógicos)

FERNANDES, Bernardo M. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Brasília, DF: Ministério da Gestão e Inovação nos Serviços Públicos, 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FERNANDES, Bernardo M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (orgs.). 1. ed. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

FERNANDES, Bernardo M. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Terra Livre**, São Paulo, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERRARI, Gláucia M.; FERREIRA, Oséias S. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 495-523, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2719/9310>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Fabiano de J.; BRANDÃO, Elias C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, 2017, p. 76-86. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/36910>. Acesso em: 13 maio 2024.

FONSECA, Gildete S. **Migrações da mesorregião Norte de Minas/MG: análises do Censo Demográfico de 2010**. 2015. 313 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FÓRUM DAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS POPULARES DO VALE DO JEQUITINHONHA - FÓRUM DO VALE. **Carta a Sua Excelência o Senhor Governador de Minas Gerais Romeu Zema**. Turmalina, MG, 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064649083849>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: FONEC, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e do Pronera. In: SANTOS, Clarice A. dos; KOLLING, Edgar J.; ROCHA, Eliene N.; MOLINA, Mônica C.; CALDART, Roseli S. (orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 423-431.

FRANCA, Marinalva J.; BEGNAMI, João B.; SANTOS, Idalino F. dos. (orgs.). **Escola Família Agrícola; construindo educação e cidadania no campo**: história dos 20 anos (1983-2003) da caminhada das EFAs em Minas Gerais e 10 anos da AMEFA (1993-2003). Belo Horizonte: Editora O Lutador, n. 2, 2004. (Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Gilmar V. **A organização e a participação estudantil no processo de auto-formação e funcionamento da escola**: a experiência da associação de estudantes da Escola Família Agroecológica de Araçuaí. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PPEP (Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

FREITAS, Gilmar V. **Formação em Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, 2015.

FREITAS, Gilmar V.; PIETRAFESA, José P. Educação do campo e desigualdade social: um panorama preliminar de pesquisas recentes. **Campo-Território: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 17, n. 46, p. 272-290, ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/66511/34829>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREITAS, Gilmar V.; SANTOS, Idalino F. dos. Juventude das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais: desafios e possibilidades na perspectiva da inserção profissional. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (orgs.). **Juventudes do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 167-184.

FREITAS, Luiz C. De. **Coordenação da Educação do Campo é extinta**. Brasília, DF, 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/27/coordenacao-da-educacao-do-campo-e-extinta/>. Acesso em: 4 de abr. 2024.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2023

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 6 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli S. *Et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267- 274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os grandes desafios da educação no contexto atual**. Canal da TV FONEC no YouTube, 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/@TVFONEC>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha**: estratégias e ações. Belo Horizonte, 2017.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FURTADO, Júnia F. A história do Vale do Jequitinhonha. **Cadernos do Leste**, Belo Horizonte, Edição Especial, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caderleste/article/view/13086>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GALINDO, Eryka. Sou jovem do campo: caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 107-124.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Os CEFFA e o desenvolvimento do meio rural. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro (orgs.). **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. p. 137-181.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERMANI, Guiomar I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos: Revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, v. 2, Ano 2, p.115-147, 2006.

GHITTI, Pe. José *et al.* **Dom Enzo**: missionário e pastor do Vale do Jequitinhonha. Araçuaí, MG: Diocese de Araçuaí, s.d.

GIFFONI, José M. S. **Trilhos arrancados**: história da Estrada de Ferro Bahia e Minas (1878 – 1966). 2006. 307 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação. In: UNEFAB (org.). **Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento. I Seminário Internacional**. 2. ed. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. p. 39-48.

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

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Mônica A. **Currículo em ação: Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Belo Horizonte/MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2012.

GONZÁLEZ-GARCÍA, Jordi; SILVA, Cícero da. A Pedagogia da Alternância, o caminho percorrido e o futuro: entrevista com Pere Puig-Calvó. **Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10143/17333>. Acesso em: 19 jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos: 1910-1920**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRAZIANO, Eduardo; GRAZIANO NETO, Francisco. As condições da reprodução camponesa no vale do Jequitinhonha. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, Jaboticabal, v. 6, 1983. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/26e4a3f8-4936-49c5-9332-174c4fdd5898>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GUANAIS, Juliana B. O processo de mecanização da agroindústria canavieira: histórico, motivações e impactos sobre os trabalhadores temporários. In: NOGUEIRA, Maria das D. P. (org.). **Vale do Jequitinhonha: ocupação e trabalho**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2013. p. 51-69.

GUERRERO, Patricia. Vale do Jequitinhonha: a região e seus contrastes. **Revista Discente Expressões Geográficas**, Florianópolis, n. 5, ano V, p. 81-100, maio 2009.

HAGE, Salomão A. M. Democracia em risco e a educação do campo: o direito a ter direitos nas experiências de mobilização do Fórum Paraense de Educação do Campo. In: GUEDES, Camila G. et al. (orgs.). 1. ed. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica e Editora, 2018. p. 188-213.

HAGE, Salomão M.; ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. In: DIAS, Alexandre P. *et al.* (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 429-437.

HENRIQUES, Márcio S. Visões do Vale em movimento. In: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p. 7-10.

HORÁCIO, Amarildo de S. **Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

JESUS, Janinha G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória, ES: GM, 2011.

KUMMER, Rodrigo; COLOGNESE, Silvio A. Juventude rural no Brasil: entre ficar e partir. **Tempo da Ciência**, Toledo, PR, v. 20, n. 39, p. 201-220, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9817>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (orgs.). **Juventudes do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 17-27.

LEITE, Ana C. G. A produção do Vale do Jequitinhonha mineiro como uma “região” brasileira e o planejamento regional como instrumento de sua modernização retardatária. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 14., 2013, Lima (Peru). **Anais [...]**. Florianópolis: Rede de Estudos Rurais, 2013.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBERATO, Rita S. B. **Comunicação, saberes e sabores: estratégias de sobrevivência e práticas de bem viver na Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

LIMA, Jonathan G. de. **Artesãos-Artistas: D. Izabel Mendes da Cunha e o legado aos mestres ceramistas de Santana do Araçuaí (MG)**. 2021. Tese (Doutorado em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUNA, Denise. Conheça a Sigma Lithium: mineradora que coloca o Brasil no mapa das baterias para carros elétricos. **Estadão**, São Paulo, 28 de fevereiro de 2023. Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/economia/negocios/conheca-a-sigma-lithium-mineradora-que-coloca-o-brasil-no-mapa-das-baterias-para-carros-eletricos/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MACÊDO, Magda M. *et al.* (orgs.). **Opará e Jequi: os vales e seus saberes**. Montes 1. ed. Claros, MG: Projeto Cultural, 2017.

MACHADO, Álbano S. **Migração no Jequitinhonha**: corte de cana e colheita do café são únicas alternativas de renda da família. Berilo-MG: Vale do Jequitinhonha - Blog do Banu, 15 de abril de 2018. Disponível em: <https://blogdobanu.blogspot.com/search?q=migra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MAGALHÃES, Solange M. O.; ALVES, Amone I. A produção do conhecimento sobre a Educação do Campo: opção epistemológica e aporte político ideológico. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 2, p. 1215-1230, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14721/13351>. Acesso em: 4 maio 2023.

MAGALHÃES, Solange M. O.; MOURA, Sílvia A. T. de. Aspectos epistemológicos da educação do campo como resultado da militância dos movimentos sociais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 70396-70410, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17015/14232>. Acesso em: 4 maio 2023.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARINHO, Cláudio *et al.* Organização da produção, do manejo e da comercialização de produtos apícolas: um foco nas ações coletivas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021, p. 1-12. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18891/16849>. Acesso em: 18 dez. de 2023.

MAROIS, Thérèse. La pédagogie de l’alternance en maisons familiales rurales. **Educar**, n. 4, 15 out. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>. Acesso em : 22 jun. 2023.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 21, p. 217-252, 2015.

MARTINS, José de S. **A emigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

MARTINS, José de S. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, José de S. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

MARTINS, José de S. **Os Camponeses e a Política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, José de S. **Não há terra para plantar neste verão**: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, José de S. Migrações temporárias: problema para quem? **Travessia**, São Paulo, CEM, v. 1, p. 5-8, 1988a.

MARTINS, José de S. Prefácio. In: MOURA, Margarida M. **Os deserdados da terra**: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988b. p. xiii-xiv.

MARTINS, José de S. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARTINS, José de S. **O sujeito oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MARTINS, José de S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, José de S. **O cativo da terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, Leonardo R. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais**: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MARTINS, Leonardo R. Juventude rural no Brasil: referências para debate. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 94-112, fev. 2021. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-1_07_juventude. Acesso em: 19 mar. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 2, 1980.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 - esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. A Mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital** (Livro 1). São Paulo: Boitempo, vol. 1, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTEI, Lauro F. **Pluriatividade e desenvolvimento rural no Estado de Santa Catarina**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

MATTEI, Lauro F. A relevância da família como unidade de análise nos estudos sobre pluriatividade. **RER**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 1055-1073, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/z7KvMt8YLhNGgdywsjGrGqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2024.

MAZZETTO, Carlos E. da S. Do desenvolvimento insustentável à sustentabilidade do envolvimento: ou simplesmente bem viver? In: BEGNAMI, João B.; BURHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. p. 83-94.

MEDEIROS, Leonildes S. de. Movimentos sociais no campo, lutas por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX. In: CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 113-136.

MENDONÇA, Marcelo R.; PELÁ, Márcia. O cerrado goiano numa encruzilhada de tempos: os territórios em disputa e as novas territorialidades do conflito. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, p. 1-18, II semestre, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2368>. Acesso em: 2 mar. 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 249, de 17 de abril de 2012**. Declara de utilidade pública, para desapropriação de pleno domínio, imóvel, e respectiva benfeitoria, necessário ao funcionamento da Escola Família Agrícola Bontempo – EFA-Bontempo, no Município de Itaobim. Belo Horizonte: ALMG, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DNE/249/2012>. Acesso em: 14 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei Constitucional nº 12, de 6 de outubro de 1964** (revogada). Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1964. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1994-12-23;11711>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MINAS GERAIS. **Projeções do Agronegócio em Minas Gerais – 2017 a 2027**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: agricultura.mg.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIRANDA, Marília G. de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MOLINA, Mônica C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOLINA, Mônica C. Prefácio. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (orgs.). **Juventudes do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b. p. 13-16.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica C.; PEREIRA, Marcelo F. R. A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da escola do campo. In: LOPES, Sérgio L. (org.). **Educação do Campo: da teoria a práxis**. Natal, RN: Caule de Papiro, 2021. p. 23-50.

MONEQUI, Idalgio J.; ROCHA, Antônio B. Mensagem. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2012. p. 5-6.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 67-73.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: DIAS, Alexandre P. *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 78-84.

MOPEFAV-MOVIMENTO PRÓ-ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NO VALE DO JEQUITINHONHA -. **Ata de Constituição do Movimento Pró-Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha**. Virgem da Lapa, MG, 1988.

MOREIRA, Frei Gilvander; RESENDE, Marcelo. As causas da violência no campo: terra, renda e poder. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia R. S.; AFONSO, José B. G. (coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2004**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2005. p. 34-38. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/246-conflitos-no-campo-brasil-2004>. Acesso em: 7 set. 2022.

MOREIRA, Gilvander Luís. **A luta pela terra em contexto de injustiça agrária: pedagogia de emancipação humana? Experiências de luta da CPT e do MST**. 2017. 556 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MOURA, Margarida M. **Os deserdados da terra: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MST. Por que a questão ecológica é tão importante hoje? In: COLETIVO NACIONAL DO PLANO “PLANTAR ÁRVORES, PRODUZIR ALIMENTOS SAUDÁVEIS” *et al.* (orgs.). **Cadernos de Agroecologia**, v. 2, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/download/caderno-de-agroecologia-vol-02/>. Acesso em: 15 maio 2023.

MST. **Comissão Nacional da Educação do Campo é rearticulada pelo MEC**. 21 de julho de 2023. <https://mst.org.br/2023/07/21/comissao-nacional-da-educacao-do-campo-e->

[rearticulada-pelo-mec/](#). Acesso em: 4 de abr. 2024.

NORONHA, Olinda M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 8 jul. 2023.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília/DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 2007.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: FOERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; JERKE, Janinha (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-38.

NOSELLA, Paolo. Ao leitor. In: GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020. p. 11-19.

NÚCLEO DE PESQUISA E APOIO À AGRICULTURA FAMILIAR - NPPJ. **Efeitos da sobre a Feira Livre de Medina, MG**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

NUNES, Jerônimo. Apresentação. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Lembranças da terra: histórias do Mucuri e Jequitinhonha**. Contagem, MG: Cedefes, 1996. p. 9-11.

ORR, David W. Prólogo. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 9-11.

ORSI, Alexandre. **Jovens do campo na escola e campo na escola dos jovens: estudo de caso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PACHECO, Júlio C. de A. **O que é ser jovem do campo para a juventude da EFA Paulo Freire?** 2022. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PACHECO, Júlio C. de A.; RIBEIRO, Luiz P.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Esse (des)conhecido sujeito social: a produção acadêmica sobre a juventude das EFAs. **Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 8, 2023, p. 1-28. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/13825>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PASTORAL DO MIGRANTE DE ARAÇUAÍ – MG. **Relatório - Visitas aos migrantes e parceiros no destino Sul de Minas, Piracicaba**. Guariba, SP, 2014.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, Adalberto P. de *et al.* Conjuntura educacional e agrária: a estratégia do capital sobre a educação do campo no Estado do paraná. In: GUEDES, Camila G. *et al.* (orgs.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. 1. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica e Editora, 2018. p. 91-115.

PEREIRA, José C. A. O trabalhador cortador de cana e a mecanização. In: SERVIÇO PASTORAL DO MIGRANTE. **Serviço Pastoral do Migrantes Informa**, São Paulo, ano 2, 10 ed., maio 2010.

PEREIRA, Rafael L.; ROSTAS, Márcia H. S. G. A Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícola no Brasil: um estado do conhecimento de 2008 a 2019 em pesquisas stricto sensu. **Revista Thema**, v. 22, n.1, p. 29-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2503>. Acesso em: 10 maio 2024.

PEREIRA, Viviane G.; RIBEIRO, Eduardo M.; ALMEIDA, Ana F. A gestão territorial do Médio Jequitinhonha: entre dificuldades e possibilidades. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, ano 14, n. 35, p. 142-176, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/4033>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PERPETUA, Guilherme M. **Pilhagem territorial, precarização do trabalho e degradação do sujeito que trabalha**: a territorialização do capital arbóreo-celul sico no Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

PETERSEN, Paulo. Agricultura Camponesa: entre a onipresença e a invisibilidade. **Revista Carbono**, Rio de Janeiro, n. 4, Dossiê, 2013a. Disponível em: <http://revistacarbono.com/artigos/04agricultura-camponesa-paulopetersen/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PETERSEN, Paulo. Agroecologia e a superação do paradigma da modernização. In: NIEDERLE, Paulo A.; ALMEIDA, Luciano de; VEZZANI, Fabiane M. (org.). **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura**. Curitiba: Kairós, 2013b. p. 69-103.

PETERSEN, Paulo *et al.* **Método de análise econômico-ecológica de Agroecossistemas**. 1. ed. Rio de Janeiro: AS-PTA/ Articulação Nacional de Agroecologia - ANA, 2017.

PETERSEN, Paulo; SOGLIO, Fábio K. dal; CAPORAL, Francisco R. A construção de uma ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN, Paulo (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 85-103.

PIETRAFESA, José P. **Organização do trabalho em indústria canavieira**: o caso de Goianésia. 1995. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

PIETRAFESA, José P. **A grande travessia**: agricultura familiar e qualidade de vida. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2002.

PIETRAFESA, José P. Protagonismo camponês em conflitos agrários no Brasil contemporâneo: a necessária consolidação de hegemonias. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 40., 2017, Caxambu, MG. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2016. p. 1-27.

PIETRAFESA, José P. Trabalho e condições humanas: uso do solo e relações produtivas. *In: CANUTO, Antônio; SILVA, Cássia R.; SANTOS, Paulo C. M. Dos (orgs.). **Conflitos no Campo – Brasil 2019***. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2020. p. 154-163.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLOEG, Jan D. van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PLOEG, Jan D. van der. Sete teses sobre a agricultura camponesa. *In: PETERSEN, Paulo (org). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro***. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 17-31.

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRIMAVESI, Ana M. Agroecologia e manejo do solo. **Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, set. 2008. Disponível em: <https://aspta.org.br/files/2019/10/artigo1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

PRIZIBISCZKI, Cristiane. Desmatamento no Cerrado vai chegar a 12 mil km² em 2024, caso ritmo se mantenha. **((o))eco**, 6 mar. 2024. Disponível em: <https://oeco.org.br/noticias/desmatamento-no-cerrado-vai-chegar-a-12-mil-km%C2%B2-em-2024-caso-ritmo-se-mantenha/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v.1, n.1, p. 22-36, 2005.

PUIG-CALVÓ, Pere. **Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio - La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Espanha, 2006.

PUIG-CALVÓ, Pere; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância. *In: BEGNAMI, João B.; BURHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade***. Orizóna, GO: UNEFAB, 2013. p. 35-69.

QUEIROZ, João B. P. de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

QUEIROZ, João B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, João B. P. de. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizônia/GO: UNEFAB, 2013. p. 137-165.

RAMALHO, Claudilene da C. **Os migrantes cortadores de cana do Vale do Jequitinhonha**: entre a superexploração e a resistência. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

RAMALHO, Claudilene da C; APÓSTOLOS, Gustavo G. dos R.; REIS, Tainá. (In)visíveis e essenciais: migração de trabalhadores rurais na pandemia. **Argumentum**, Vitória, ES, v. 13, n. 2, p. 159-176, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/argumentum.v13i2.33512>

RAMALHO, Juliana P. **Modelando a vida e talhando a arte**: o artesanato do Vale do Jequitinhonha. 2010. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa Viçosa, MG, 2010.

RAMOS, Cynthia S. **Repercussões do fechamento de escola pública do campo para os camponeses e docentes**: uma análise do distrito de Sapucaia, Caratinga-MG. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RAVAGNANI, Eduardo D. R. dos S. **Escola Família Agrícola de Comercinho-MG**: práxis formativa?! 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Eduardo M. **Lembranças da terra**: histórias do Mucuri e Jequitinhonha. Contagem, MG: Cedefes, 1996.

RIBEIRO, Eduardo M. Introdução. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Sete Estudos sobre a Agricultura Familiar do Vale do Jequitinhonha**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 17-23.

RIBEIRO, Eduardo M. *et al.* As feiras livres no Jequitinhonha. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Sete Estudos sobre a Agricultura Familiar do Vale do Jequitinhonha**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 127-149.

RIBEIRO, Eduardo M. *et al.* Programas sociais, mudanças e condições de vida na agricultura familiar do Vale do Jequitinhonha mineiro. **Revista de Economia e Sociologia Rural – RESR**, Piracicaba, SP, v. 52, n. 2, p. 365-386, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistasober.org/article/doi/10.1590/S0103-20032014000200009>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RIBEIRO, Eduardo M. *et al.* A indústria doméstica rural do Jequitinhonha. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Do engenho à mesa**: cultura material e indústria rural na agricultura familiar do Jequitinhonha mineiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. p. 243-274.

RIBEIRO, Eduardo M.; GALIZONI, Flávia M. Jequitinhonha: terra, lavoura e migração no Alto Jequitinhonha. In: RIBEIRO, Eduardo M. (org.). **Sete Estudos sobre a Agricultura Familiar do Vale do Jequitinhonha**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 25-44.

RIBEIRO, Hellen T. de S.; CHEROBIN, Fabiana F. O fechamento de escolas do campo no estado do Pará. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, PA, v. 4, n. 2, p. 222-235, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1863/1011>. Acesso em: 2 maio 2023.

RIBEIRO, Luiz. Mecanização reduz oferta de trabalho. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/capa-do-dia/2018/04/16/noticia-capa-do-dia,951906/confira-a-capa-do-jornal-estado-de-minas-do-dia-16-04-2018.shtml>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RIBEIRO, Ricardo F. O rio não corre para o mar: os movimentos sociais e as lutas populares do Jequitinhonha nos anos 1980 e 1990. In: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p. 189-208.

RIBEIRO, Simone da S.; BEGNAMI, João B.; BARBOSA, Willer A. **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver**. Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA-ZM; Anchieta, ES: UNEFAB, 2002.

RODRIGUES, Eurivaldo N. **Educação do Campo na perspectiva das representações sociais de egressos e familiares sobre a Escola Família Agrícola de Tabocal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, 2021.

RODRIGUES, Francisco J. de S.; BRUM, Julia L. H.; TELAU, Roberto. Plano de Estudo: o método guia da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Mediações didáticas da pedagogia da alternância: mediações de pesquisas e compartilhamento de saberes**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, v. 1, 2023. p. 35-77.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagens pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: DIVERSAS PERSPECTIVAS, 5., Maceió, 2010. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2010.

SANTIAGO, Luís C. M. Processo tardio de colonização do Médio e Baixo Jequitinhonha. In: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p. 71-82.

SANTOS, Brenda M. S. *et al.* Contribuições para a construção da indicação geográfica do mel Jequitinhonha. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39642>. Acesso em: 29 dez.

2023.

SANTOS, Clarice A. A Educação do Campo e o Fim das Políticas Públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 23, n. 2, p. 501-513, jul./dez. 2019.

SANTOS, Clarice A. dos *et al.* Apresentação. In: SANTOS, Clarice A. dos; KOLLING, Edgar J.; ROCHA, Eliene N.; MOLINA, Mônica C.; CALDART, Roseli S. (orgs). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 31-33.

SANTOS, Eliane M. S. *et al.* Desafios na atividade apícola no Vale Do Jequitinhonha e Mucuri. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 10.; SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO IFNMG, 2., 2022, Diamantina. **Anais [...]**. Diamantina: IFNMG – Campus Diamantina, 2022.

SANTOS, Idalino F. dos *et al.* O financiamento público das Escolas Família Agrícola – EFAs – de Minas Gerais e da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA: uma análise a partir do que preceituam os incisos V e VI do Artigo 70 da LDBN/ 9394/1996. In: BENÍSIO, Joel D.; COSTA, Tiago P. da (orgs.). In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL (CONPAB), 1., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 2019. p. 318-326.

SANTOS, Idalino F. dos; PINHEIRO, João E. L. O CEFFA e o projeto profissional do jovem. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v.1, n.1, p. 37-55, 2005.

SANTOS, José V. T. dos. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 16-32, 2002.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Samuel P. **Caderno Didático sobre hortaliças orgânicas no semiárido: um instrumento de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECCA) – IFSULDEMINAS, Inconfidentes, MG, 2020.

SAUER, Sérgio; LEITE, Sergio P. Expansão Agrícola, Preços e Apropriação de Terra Por Estrangeiros no Brasil. **RESR**, Piracicaba, SP, v. 50, n. 3, p. 503-524, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.revistasober.org/ed/5cf7faf80e8825862658d25b>. Acesso em: 9 set. 2022.

SCHNEIDER, Sergio. A importância da pluriatividade para as políticas públicas no Brasil. **Agenda Política**, São Carlos, SP, v. 16, n. 3, ano XVI, p. 14-33, jul./ago./set. 2007. Disponível em: <https://seer.sede.embrapa.br/index.php/RPA/article/view/457>. Acesso em: 30 maio 2024.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Educação do

Campo: Declaração, 2002. In: KOLLING, Edgar J. *et al.* (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, n. 4, 2002. p. 11-17. (Coleção por uma Educação do Campo).

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**, Presidente Prudente, SP, ano 8, n. 7, p. 1-21, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, Ana C. dos S.; MUSIAL, Gilvanice B. da S. Aproximações históricas da Educação do Campo e da Escola Família Agrícola. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 5, n. 9, 2022, p. 120-135, 2022.

SILVA, Carlos E. M. “Reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo, é uma tarefa pedagógica”. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 95-98, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9051/6511>. Acesso em: 6 set. 2022.

SILVA, Jeter L.; RIBEIRO, Eduardo M.; LIMA, Vico M. P.; HELLER, Leo. As secas no Jequitinhonha: demandas, técnicas e custos do abastecimento no semiárido de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.22, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6164>. Acesso em: 28 de dez. 2023.

SILVA, José G. da. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura paulista**. 1980. 299 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1980.

SILVA, José G. da. **O que é questão agrária?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, José G. da. A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 2-10, 1993.

SILVA, Maria A. de M. A migração de mulheres do Vale do Jequitinhonha para São Paulo: de camponesas a proletárias. **Travessia**, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 9-15, 1988.

SILVA, Maria A. de M. As Andorinhas. Nem lá, nem cá. **Cadernos CERU**, São Paulo, Série 2, n. 9, p. 29-44, 1998. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v9i0p29-44>

SILVA, Maria A. de M. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

SILVA, Maria A. de M. Pastoral dos Migrantes. Peregrinos da resistência. **Travessia**, São Paulo, v. 52, n.1, p. 25-32, 2005a.

SILVA, Maria A. de M. Trabalho e trabalhadores na região do “Mar de Cana e do Rio de Álcool”. **Agrária**, São Paulo, n. 2, p. 2-39, 2005b.

SILVA, Maria A. de M. A nova morfologia do trabalho nos canaviais paulistas. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Lindóia-SP. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2012. GT36 - Trabalho, ação coletiva e identidades sociais.

SILVA, Maria A. de M. Destinos e trajetórias dos camponeses migrantes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2016. **Anais [...]**. ABEP, 2016. p. 161-186. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/611/591>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Maria A. de M. *et al.* Do karoshi no Japão à birôla no Brasil: as faces do trabalho no capitalismo mundializado. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 9, n. 8, p. 74-108, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1447/1424>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SILVA, Maria A. de M. *et al.* Cercamentos: Imagens dos camponeses na contemporaneidade do Brasil. **Revista de Desarrollo Económico Territorial**, Quito, Ecuador, n. 16, p. 31-50, diciembre 2019. Disponível em: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/eutopia/article/view/4104/3310>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SILVA, Nívia R. da; VASCONCELOS, Gilvânia de O. S. de. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. **Revista Educação e Contemporaneidade – FAEEBA**, Salvador, BA, v. 30, n. 61, p. 219-232, jan./mar. 2021.

SILVA, Priscila T. da. **Da mandioca à farinha**: aproximações e distanciamentos entre educação do campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, Wagner da; SAHR, Cicilian L. L. Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância nas reflexões sobre desenvolvimento: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 64, p. 193-216, maio/ago. 2017.

SLONGO, Dirce M.; SCHMITZ, Terezinha. O Projeto Profissional de Vida dos jovens – PPVJ. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v.1, n.1, p. 78-84, 2005.

SOUSA, Romier da P. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 631-648, jul./set. 2017.

SOUZA, Aneuzimira C.; SANTOS, Wagner S. dos; FREIRE, Ângela G. Sábado, dia de feira em Araçuaí: vitrine da agrobiodiversidade do Médio Jequitinhonha. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha – ReviVale**, Araçuaí, MG, v. III, n. 2, p. 1-13, dez. 2023. Disponível em: <https://revivale.ifnmg.edu.br/index.php/revivale/article/view/199>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOUZA, Cristiane L. S. de; MOREIRA, Renata C. Vale do Jequitinhonha: migrações temporárias e superexploração da força de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 109-127, set./dez. 2017.

SOUZA, Erika F. P. de. **Escola Família Agrícola, movimentos sociais e reprodução social**

camponesa: construindo caminhos de resistência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, João V. A. de. Gramsci, a disciplina e a organização da cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, jun. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n29/n29a04.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SOUZA, João V. A. de. Introdução. In: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha:** formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010a. p. 11-24.

SOUZA, João V. A. de. Mineração e pecuária na definição do quadro sociocultural do Termo de Minas Novas. In: HENRIQUES, Márcio S.; SOUZA, João V. A. (orgs.). **Vale do Jequitinhonha:** formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010b. p. 25-70.

SOUZA, Maria A. de; BELTRAME, Sonia A. B. Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 84-93.

STEDILE, João P. Introdução. In: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 17-34.

STROPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens:** o caso dos filhos (as) de agricultores familiares de Ouro/SC. 2002. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TAFFAREL, Celi N. Z. *et al.* Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com os jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (orgs.). **Juventudes do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 207-226.

TEDESCHI, Losandro A. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas no Brasil: uma ferramenta necessária. **Anuario de Hojas de Warmi**, n. 15, p. 1-24, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/158971>. Acesso em: 26 mar. 2024.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de L.; TRINDADE, Glademir A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

TEIXEIRA, Inês da A. de C. Entre inquietações e quietude: nas cartas, a pesquisa. In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizóna-GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), 2013. p. 105-135.

TEIXEIRA, Mônica R. **Educação de Jovens e Adultos na Pedagogia da Alternância:** uma experiência do curso na Escola Família Agrícola Bontempo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TEIXEIRA, Mônica R. **As trajetórias socioprofissionais de jovens egressos da Escola Família Agrícola Puris e a promoção da proposta agroecológica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino-aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TELAU, Roberto. Prefácio. *In*: BEGNAMI, João B.; JUSTINO, Érica F. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. 1. ed. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2023. p. 33-36.

TRINDADE, Domingos R. da. **Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia**. Tese (Doutorado em Educação). Brasília/DF: Universidade de Brasília – UnB, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **22ª Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha UFMG**. 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/22-feira-de-artesanato-do-vale-do-jequitinhonha-ufmg>. Acesso em: 26 maio 2023.

VASCONCELOS, Sérgio. Sigma Mineração obtém autorização para pesquisa mineral na Chapada do Lagoão. **Gazeta de Araçuaí**, Araçuaí, MG, fev. 2023. Disponível em: <https://gazetadearacuai.com.br/noticia/385/sigma-mineracao-obtem-autorizacao-para-pesquisa-mineral-na-chapada-do-lagoao-reserva-ambiental-em-aracuai>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VAZ, Eber. **A modernização da agricultura e as relações de trabalho no sudoeste goiano: a situação do trabalhador no corte da cana: 1964-1989**. 1992. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

VEIGA, José E. da. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica**. São Paulo: Editora Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

VEIGA, José E. da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, Célia R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. *In*: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília/DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA)/Ministério da Educação (MEC), 2010. p. 127-135.

VIANA, Elis M. **Juventudes do campo**: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) - Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, MG, 2017.

VITAL, Ricardo F.; TEIXEIRA, Mônica R.; BEGNAMI, João B. Licenciatura em Educação do Campo - Área: Ciências Agrárias - LECCA - em Alternância. In: BENÍSIO, Joel D.; COSTA, Tiago P. da (orgs.). **Anais da Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB)**. Salvador/BA: UNEFAB, 2019. p. 457-463.

WANDERLEY, Luiz J.; GONÇALVES, Ricardo J. de A. F. Mineração e as escalas dos conflitos no espaço agrário brasileiro. In: CANUTO, Antônio; SILVA, Cássia R. da; SANTOS, Paulo C. M. dos (orgs.). **Conflitos no campo – Brasil 2018**. Goiânia: CPT Nacional, 2019. p. 132-143.

WANDERLEY, Maria de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20., 1996, Caxambu, MG. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 1996. (GT 17. Processos Sociais Agrários).

WANDERLEY, Maria de N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 42-61, out. 2003.

WANDERLEY, Maria de N. B. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. In: PETERSEN, Paulo (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 33-45.

WANDERLEY, Maria de N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR-Revista de Economia e Sociedade Rural**, Piracicaba, SP, v. 52, p. 25-44, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/4Hn3FCvFdb9VBYwSwJfKSGJ/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2024.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (orgs.). **Juventudes do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 31-52.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventude e agricultura familiar no Recôncavo da Bahia**. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2019.

ZAGO, Luis H. O método dialético e a análise do real. **Revista Kriterion** (versão impressa). Belo Horizonte, v. 127, p. 109-124, 2013.

ZAMBERLAN, Sérgio. **“O lugar da família na vida institucional da escola-família”**: participação e relações de poder. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Anchieta, ES, 2003.

ZAMBERLAN, Sérgio. Prefácio: 50 anos de Pedagogia da Alternância no Brasil. *In*: FOERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; JERKE, Janinha (orgs.). **Pedagogia da Alternância**: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 7-11.

APÊNDICES

- A** - Questionário semiestruturado (Egressos)
- B** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Questionários)
- C** – Roteiro de entrevista (Egressos)
- D** – Roteiro de entrevista (Professores)
- E** – Roteiro de entrevista (Coordenadores)
- F** – Roteiro de entrevista (Presidentes AEFA)
- G** – Roteiro de entrevista (Parceiros)
- H** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Entrevistas)
- I** – Produção de teses e dissertações sobre os CEFFAs (EFA e CFR) – 2018-2022
- J** – Produção de teses e dissertações sobre os CEFFAS – 1977-2022

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO (EGRESSOS)

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome completo: _____
- 1.2 EFA em que você se formou: _____
- 1.3 Idade: _____ anos _____
- 1.4 Estado Civil: a.(☐) Solteiro; b.(☐) Casado c.(☐) Divorciado d. (☐) Viúvo; e.(☐)
Outro: _____
- 1.5 Possui filhos? a. (☐) Não b. (☐) Sim. Quantos? _____
- 1.6 Sua residência atual: a. (☐) No campo (zona rural) b. (☐) Na cidade
- 1.7 Município em que você reside: _____
- 1.8 Seu telefone p/ contato: () _____ - _____ E-mail (caso tenha):

2. FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- 2.1 Ensino Fundamental – séries finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano):
Ano de Conclusão: _____
Escola: _____ Município: _____
(☐) Escola localizada no campo (zona rural) (☐) Escola localizada na cidade (zona urbana)
- 2.2 Ensino Médio (Técnico em Agropecuária):
Ano de início: _____ Ano de Conclusão: _____
Escola Família Agrícola _____
Título do PPJ que elaborou/apresentou: _____

3. FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

- 3.1 Graduação: (☐) Cursando (☐) Concluída (☐) Ainda não comecei (neste caso, deixe em branco a seguir)
Nome do Curso: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____
Instituição: _____
- 3.2 Segunda graduação: (☐) Cursando (☐) Concluída (☐) Ainda não comecei (neste caso, deixe em branco a seguir)
Nome do Curso: _____
Ano (Previsto) de Conclusão: _____ Instituição: _____
- 3.3 Pós-Graduação:
Obs: deixar em branco, se não for o caso.
a) Especialização: (☐) Cursando (☐) Concluída
b) Mestrado: (☐) Cursando (☐) Concluído
c) Doutorado: (☐) Cursando (☐) Concluído
Área de Conhecimento: _____ Ano (Previsto) de Conclusão: _____
Instituição: _____
Título do trabalho de conclusão: _____

4. DURANTE OS ESTUDOS NA EFA

- 4.1 Motivos que te levou a estudar na EFA (marque mais de uma opção, se for o caso, e por ordem de importância de 1 a 5):
a.(☐) Meus pais me obrigaram
b.(☐) Por iniciativa própria

- c. () Para continuar morando no campo
- d. () Proximidade da minha casa
- c.() Fui indicado por alguma instituição: Qual? _____
- d.() Outros: Especifique: _____

4.2 Sobre a Pedagogia da Alternância (marque mais de uma opção, se for o caso, e por ordem de importância de 1 a 4):

- a. () Os instrumentos pedagógicos da Alternância contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal.
- b. () Os instrumentos pedagógicos da Alternância contribuíram para o desenvolvimento da minha família e/ou comunidade.
- c. () A EFA contribuiu para melhorar a renda da minha família.
- d. () Outra opção: Especifique: _____

4.3 Quais instrumentos pedagógicos da Alternância foram mais marcantes em sua trajetória na EFA? _____

4.4 Você desenvolveu alguma ação em sua propriedade ou comunidade a partir dos estudos na EFA?

- a. () Não
- b. () Sim. Especifique: _____

5. APÓS OS ESTUDOS NA EFA

5.1 Indique a sua ocupação atual (marque mais de uma opção, se for o caso):

- a. () Agricultor/a familiar
- b. () Empresário/a
- c. () Monitor/a de EFA
- d. () Professor/a da rede pública municipal e/ou estadual de educação
- e. () Funcionário de uma instituição social (STR, Cáritas, CPT, etc)
- f. () Funcionário/a de empresas estatais (IMA, EMATER, etc). Especifique: _____
- g. () Outra. Especifique: _____
- h. () Desempregado

5.2 Sobre a ocupação que exerce (marque mais de uma opção, se for o caso):

- a. Tem relação com a área de agropecuária: () Sim () Não
- b. O trabalho ocorre no campo (meio rural): () Sim () Não
- c. O trabalho ocorre na cidade: () Sim () Não

5.3 Sua renda pessoal é de:

- a. () Até um salário mínimo (SM)
- b. () Até dois SM
- c. () De dois a três SM
- d. () De três a quatro SM
- e. () Mais de quatro SM

5.4 Participa de algum movimento ou organização social (STR, associações, cooperativas, dentre outros):

- a. () Não
- b. () Sim. Especifique: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (QUESTIONÁRIOS)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO TERRITÓRIO MÉDIO JEQUITINHONHA/MG”. Meu nome é Gilmar Vieira Freitas, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação do Campo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail gilvifreitas@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (61) 9 9991-0330. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1.1 Informações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar como a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), tem contribuído para o desenvolvimento do meio onde estão inseridos os estudantes do Território Médio Jequitinhonha (MG), considerando interfaces com a agricultura familiar, educação do campo, a articulação com os movimentos sociais do campo e a perspectiva do desenvolvimento local. Você responderá ao **questionário** direcionado aos egressos formados entre 2011 e 2013, nas EFAs do Médio Jequitinhonha/MG, que ofertam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no formato *online* e para isso deverá reservar um período de 10 a 15 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

A questionário fará questionamentos sobre a experiência e vivência relacionada ao trabalho da EFA, sobretudo com a implementação da Pedagogia da Alternância e suas contribuições para o local onde vivem os estudantes. Ressaltamos que esta atividade pode gerar certo constrangimento e/ou riscos emocionais ao entrevistado. Contudo, você pode, a qualquer momento, decidir não responder a qualquer pergunta feita, interromper as respostas ao questionário apresentado ou mudar de ideia sobre sua participação na pesquisa. Além disso, essa pesquisa beneficiará as EFAs propiciando-lhes dados para que possam avaliar e refletir sobre seu projeto político pedagógico. Sua participação é fundamental para a reflexão

sobre a atuação destas escolas no Território Médio Vale do Jequitinhonha/MG e para o coletivo das EFAs em geral. Dessa forma, poderá colaborar para o fortalecimento da Educação do Campo e das discussões sobre políticas públicas.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos no trabalho final, sejam eles favoráveis ou não e serão apresentados no trabalho de conclusão de curso de doutorado pelo pesquisador.

Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

As respostas do questionário farão parte dos arquivos da pesquisa para o trabalho de conclusão do doutorado do pesquisador. As respostas, bem como o relatório da pesquisa, serão disponibilizadas às EFAs para que possamos refletir sobre a atuação das mesmas na sua região, bem como o trabalho prestado na sociedade. Mas ressaltamos que a sua identificação será resguardada na pesquisa e não será divulgada.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO TERRITÓRIO MÉDIO JEQUITINHONHA/MG”. Informo ter anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pelo pesquisador responsável, Gilmar Vieira Freitas, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

....., ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EGRESSOS)

1. Quais eram suas expectativas quando se ingressou na EFA?
2. Fale sobre sua trajetória como estudante desta escola.
3. O que mudou na sua vida, família e comunidade quando estava estudando na Escola Família?
4. O que mudou para você, sua família e comunidade após se formar nesta escola?
5. Fale sobre sua relação com a escola atualmente.
6. Das experiências na EFA, o que ficou para a sua vida?
7. O que fez você permanecer ou sair da sua comunidade de origem?
8. Deu continuidade aos estudos?
() Sim. () Não Comente: _____
- 8.1 Quais suas perspectivas futuras a respeito?
9. Fale sobre sua trajetória profissional após se formar na EFA.
10. Comente sobre sua ocupação atual e as atividades desenvolvidas.
11. Como você avalia a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas Escolas Famílias como forma de ensino e aprendizagem?
12. Como foi vivenciar essa pedagogia alternando momentos na EFA e na sua casa/comunidade?
13. Comente sua experiência com os instrumentos pedagógicos da Alternância (Plano de estudo, Atividade de Retorno, Colocação em comum, Visita de estudo, Caderno da Realidade, Projeto Profissional do Jovem – PPJ, etc.).
14. Você desenvolveu alguma atividade em sua propriedade ou comunidade a partir dos instrumentos da Alternância? Comente.
15. Diga se já ouviu falar dos temas abaixo na EFA:
() educação do campo () agricultura familiar
() agroecologia () movimentos sociais
() outros: _____
- Comente a respeito: _____
16. Fale sobre o seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ).
 - 16.1 Foi implementado?
 - 16.2 Que fatores dificultaram ou favoreceram a implantação do PPJ?
 - 16.3 Se foi implementado, quais os resultados obtidos?
17. Participa atualmente de alguma instituição social (associação, sindicato, cooperativa, movimento social, etc)? Se sim, fale sobre o trabalho que exerce.
18. A EFA proporcionou desenvolvimento para sua família e comunidade? Comente.
19. A escola contribuiu para aumentar a renda de sua família?
20. A EFA é importante para o campo? Comente.
21. Em que esta escola poderia ter contribuído (ou pode contribuir) mais?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)

1. Como você avalia a formação ofertada pela EFA?
2. Como você avalia a Pedagogia da Alternância implementada pela EFA? Quais desafios e avanços?
3. Como você avalia o acompanhamento do estudante e sua família durante a estadia em casa?
 - 3.1 Fale sobre as visitas às famílias.
 - 3.2 Gostaria de destacar alguma atividade que foi ou está sendo desenvolvida por estudante ou ex-estudante no meio socioprofissional?
 - 3.3 Fale sobre os estágios curriculares realizados pelos estudantes.
4. Considerando a estadia na EFA e no meio socioprofissional, como tem sido a integração entre os dois momentos na EFA?
5. Um dos princípios que sustenta a EFA é chamado de Desenvolvimento do Meio. Como você compreende este termo?
 - 5.1 A EFA consegue desenvolver o meio onde vive o estudante? Comente.
 - 5.2 Que tipo de desenvolvimento é propiciado pela EFA?
 - 5.3 Quais avanços e desafios são percebidos para garantir que o meio do estudante seja desenvolvido pela EFA?
6. Além do Desenvolvimento do Meio, o sistema da EFA apresenta como princípios fundamentais: a existência de uma Associação de Pais que faz a gestão da escola, a Pedagogia da Alternância e a Formação Integral do estudante. Como você percebe estes princípios na formação do estudante?
7. Os sujeitos que atuam nas EFAs (monitores, estudantes, familiares e egressos) participam de reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais da região do Médio Jequitinhonha? Quais são? De que forma isso ocorre?
8. Temas como agricultura familiar, agroecologia, educação do campo, movimentos sociais e desenvolvimento local são tratados na formação ofertada pela EFA? De que forma?
9. Elenque pontos positivos e negativos da EFA. Em que pode melhorar?
10. Acrescente o que desejar.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORES)

1. Fale um pouco sobre a história da EFA.
2. Fale da comunidade em que ela está inserida.
3. Como você avalia a formação ofertada pela EFA?
4. Como você avalia a Pedagogia da Alternância implementada pela EFA? Quais desafios e avanços?
5. Como você avalia o acompanhamento do estudante e sua família durante a estadia em casa?
 - 5.1 Como têm sido realizadas as visitas às famílias?
 - 5.2 Gostaria de destacar alguma atividade que foi ou está sendo desenvolvida no meio socioprofissional por estudante ou ex-estudante?
 - 5.3 Fale sobre os estágios curriculares realizados pelos estudantes.
6. Como é a relação da EFA com os egressos? Como é feito o acompanhamento?
7. Os egressos estão correspondendo à formação proposta pela EFA?
8. Como tem sido a integração entre os dois espaços e tempos da PA, a estadia na EFA e no meio socioprofissional?
9. Um dos princípios que sustenta a EFA é chamado de Desenvolvimento do Meio. Como você compreende este termo?
10. Além do Desenvolvimento do Meio, o sistema da EFA apresenta como princípios fundamentais: a existência de uma Associação de Pais que faz a gestão da escola, a Pedagogia da Alternância e a Formação Integral do estudante. Como você percebe estes princípios na formação do estudante?
11. Como tem se dado a participação das famílias na gestão da EFA?
12. Como você avalia o Movimento das EFAs a nível regional e nacional?
13. Os sujeitos que atuam nas EFAs (monitores, estudantes, familiares e egressos) participam de reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais da região do Médio Jequitinhonha? Quais são? De que forma isso ocorre?
14. Fale sobre as parcerias da EFA.
15. Temas como agricultura familiar, agroecologia, educação do campo, movimentos sociais e desenvolvimento local são tratados na formação ofertada pela EFA? De que forma?
16. Quais os principais desafios na gestão da EFA?
17. Qual o perfil do jovem que estuda hoje na EFA? Que anseios eles apresentam?
18. Qual o perfil dos pais associados à EFA atualmente?
19. Ainda há rotatividade de monitores?
20. Qual a importância da EFA para a região do Médio Jequitinhonha?
21. Qual a importância da EFA para a Educação do Campo?
22. Acrescente o que desejar.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PRESIDENTES AEFA)

1. Como você começou a participar da EFA? Participou do processo de implantação da escola?
2. Tem filho que estuda ou estudou na EFA? Se sim, fale sobre esta experiência e por que escolheu esta escola?
3. Como você avalia a formação ofertada pela EFA?
4. Como você avalia o acompanhamento da EFA aos estudantes e suas famílias quando estão em casa?
5. Como você analisa a forma de ensinar da EFA, conhecida como Pedagogia da Alternância? Contribui para o desenvolvimento do campo? Atende às necessidades dos agricultores familiares? Em quê?
6. Que retorno a EFA trouxe para sua família?
7. Quais os benefícios que a EFA proporciona ao estudante do campo e sua família?
8. Os sujeitos que atuam nas EFAs (monitores, estudantes, familiares e egressos) participam de reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais no Médio Jequitinhonha? Quais são? Como ocorre?
9. Fale sobre as parcerias da EFA.
10. Qual a importância da EFA para as comunidades atendidas?
11. Qual a importância da EFA para a região do Médio Jequitinhonha?
12. Quais as principais dificuldades na gestão da EFA?
13. Acrescente o que desejar.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PARCEIROS)

1. Fale sobre o trabalho que sua instituição/movimento desenvolve com as pessoas do campo. Que ações desenvolvem na área da educação?
2. Como tem se dado a parceria com a EFA ao longo da história? Fale sobre a relação de parceria atual.
3. Como você avalia a formação ofertada pela EFA aos estudantes que vêm do campo?
4. O trabalho da EFA vem contribuindo para o desenvolvimento do local onde vivem os estudantes e suas famílias? Como se dá esta contribuição?
- 4.1 Como esta contribuição da EFA pode ser melhor?
5. Que contribuições as EFAs têm propiciado ao desenvolvimento da região do Médio Jequitinhonha?
6. Sua instituição tem algum contato ou acompanhamento junto aos estudantes e egressos da EFA?
7. Quais desafios e avanços você percebe na região do Médio Jequitinhonha a partir do trabalho da EFA?
8. Acrescente o que desejar.

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTAS)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO TERRITÓRIO MÉDIO JEQUITINHONHA/MG”. Meu nome é Gilmar Vieira Freitas, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação do Campo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail gilvifreitas@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (61) 9 9991-0330. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1.1 Informações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar como a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), tem contribuído para o desenvolvimento do meio onde estão inseridos os estudantes do Território Médio Jequitinhonha (MG), considerando interfaces com a agricultura familiar, educação do campo, a articulação com os movimentos sociais do campo e a perspectiva do desenvolvimento local. Você será participante de uma **entrevista** e para isso deverá reservar um período de 30 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

A entrevista fará questionamentos sobre a experiência e vivência relacionada ao trabalho da EFA, sobretudo com a implementação da Pedagogia da Alternância e suas contribuições para o local onde vivem os estudantes. Ressaltamos que esta atividade pode gerar certo constrangimento e/ou riscos emocionais ao entrevistado. Contudo, você pode, a qualquer momento, decidir não responder a qualquer pergunta feita, interromper ou remarcar a entrevista ou mudar de ideia sobre sua participação na pesquisa. Além disso, essa pesquisa beneficiará as EFAs propiciando-lhes dados para que possam avaliar e refletir sobre seu projeto político pedagógico. Sua participação é fundamental para a reflexão sobre a atuação destas escolas no Território Médio Jequitinhonha/MG e para o coletivo das EFAs em geral. Dessa forma, poderá colaborar para o fortalecimento da Educação do Campo e das discussões

sobre políticas públicas.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos no trabalho final, sejam eles favoráveis ou não e serão apresentados no trabalho de conclusão de curso de doutorado pelo pesquisador.

A entrevista será gravada e depois transcrita, facilitando o acesso do conteúdo ao pesquisador. Eventualmente, podem ser tiradas fotos do ambiente com a devida autorização do participante, sem mostrar seu rosto ou o identificar:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista e a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista e a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Asseguramos a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Seu nome será preservado.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

As respostas da entrevista farão parte dos arquivos da pesquisa para o trabalho de conclusão do doutorado do pesquisador. As respostas, bem como o relatório da pesquisa, serão disponibilizadas às EFAs para que possamos refletir sobre a atuação das mesmas na sua região, bem como o trabalho prestado à sociedade. Mas ressaltamos que a sua identificação será resguardada na pesquisa e não será divulgada.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Em função da Pandemia COVID-19, a realização da entrevista respeitará todos os protocolos exigidos e vigentes pela legislação e autoridades sanitárias, incluindo distanciamento social adequado, uso de máscara, higienização das mãos, dentre outros

cuidados necessários.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO TERRITÓRIO MÉDIO JEQUITINHONHA/MG”. Informo ter anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pelo pesquisador responsável, Gilmar Vieira Freitas, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**APÊNDICE I – PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS CEFFAS (EFA
E CFR) – 2018-2022**

ESTUDOS SOBRE EFA			
ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2018	1	6	7
2019	2	4	6
2020	3	5	8
2021	3	6	9
2022	-	6	6
Total	9	27	36
ESTUDOS SOBRE CFR			
ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2018	-	2	2
2019	1	4	5
2020	-	2	2
2021	-	1	1
2022	1	1	2
Total	2	10	12
TOTAL GERAL	11	37	48

Fonte: Elaboração própria do autor com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (julho/2023).

**APÊNDICE J – PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS CEFFAS –
1977-2022**

ESTUDOS SOBRE OS CEFFAS				
PERÍODO	TESES	DISSERTAÇÕES	FONTE	TOTAL
1977 a 2006	7	39	Teixeira <i>et al.</i> (2008)	46
2006 a 2017	15	72	Araújo (2021)	87
2018 a 2022	11	37	Elaboração própria (Apêndice I)	48
TOTAL GERAL	33	148	-	181

Fonte: Elaboração própria do autor com base em Teixeira *et al.* (2008), Araújo (2021) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (julho/2023).