

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Mônica Rodrigues Teixeira

**AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS E A PROMOÇÃO DA PROPOSTA
AGROECOLÓGICA**

Belo Horizonte
2023

Mônica Rodrigues Teixeira

**AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS E A PROMOÇÃO DA PROPOSTA
AGROECOLÓGICA**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência

Orientador: Prof. Marcelo Loures dos Santos

Linha de pesquisa: Educação do Campo

Belo Horizonte
2023

T266t
T

Teixeira, Mônica Rodrigues,
As trajetórias socioprofissionais de jovens egressos da Escola Família
Agrícola Puris e a promoção da proposta agroecológica [manuscrito] / Mônica
Rodrigues Teixeira. - Belo Horizonte, 2023.
105 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Marcelo Loures dos Santos.

Bibliografia: f. 69-75.

Apêndices: f. 76-105.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Pedagogia -- Teses. 4.
Agroecologia -- Teses. 5. Escolas rurais -- Teses.

I. Título. II. Santos, Marcelo Loures dos. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIAS / PROMESTRE

FOLHA DE APROVAÇÃO

AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS E A PROMOÇÃO DA PROPOSTA AGROECOLÓGICA

MÔNICA RODRIGUES TEIXEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 28 de abril de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Marcelo Loures dos Santos - Orientador
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Márcio Gomes da Silva
Universidade Federal de Viçosa

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 28 de abril de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Loures dos Santos, Usuário Externo**, em 04/05/2023, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Antunes Rocha, Servidor(a)**, em 11/05/2023, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 18/05/2023, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2262997** e o código CRC **3F898125**.

Dedico este trabalho a todos os agricultores e agricultoras familiares, que produzem vida no campo e lutam por um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos, somos sujeitos coletivos e, no meu caso, muitas pessoas me inspiram e apoiam na caminhada. Eu cresci vendo os meus pais, Paulo Teixeira Neto e Maria Rodrigues Teixeira, militando nas CEBs, no sindicato, na política e nos movimentos sociais. Vi eles se engajarem na luta pela criação da Escola Família Agrícola Bontempo, de Itaobim, onde fui estudante, e também na criação da Escola Família Agrícola Vida Comunitária, na minha comunidade, em Comercinho. Eles, que não tiveram a oportunidade de estudar, sabem o valor de uma educação emancipatória, libertadora e apropriada ao povo camponês. São inspiração para mim, por isso, minha gratidão, que estendo aos meus irmãos e a toda a minha família. Meu marido Whelton Pimentel de Freitas, companheiro de tantas lutas, foi também fundamental para a feitura desse trabalho. Seu afeto, companheirismo e incentivo diário, tornam o caminhar mais leve.

Minha gratidão aos camponeses e camponesas, e todos que fazem parte do Movimento da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais, que, compreenderam que é possível construir um projeto de educação para o campo e se colocaram na luta, em prol desse direito. À EFA Puris, de maneira especial, agradeço a generosidade com que acolheram esse trabalho. À equipe da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, minha gratidão, também, pelo companheirismo de sempre.

Agradeço ainda ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Loures, que, com ternura, me guiou neste percurso. Aos professores e colegas do Promestre, especialmente da linha de Educação do Campo, minha gratidão, também.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Paulo Freire).

Resumo

O presente estudo se insere na linha de pesquisa Educação do Campo e traz como tema “As Trajetórias Socioprofissionais de Jovens Egressos da Escola Família Agrícola Puris e a Promoção da Proposta Agroecológica”. A pesquisa propõe analisar as trajetórias socioprofissionais dos jovens egressos de uma Escola Família Agrícola e como esses processos contribuem para a construção da proposta agroecológica. Ademais, o trabalho busca, ainda, caracterizar o perfil socioprofissional dos egressos da Escola Família Agrícola Puris; identificar e compreender os fatores condicionantes que limitam ou possibilitam as experiências socioprofissionais dos jovens egressos; e compreender as repercussões da formação agroecológica da EFA Puris na perspectiva profissional dos jovens. O percurso metodológico conta com uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso de caráter exploratório, e tem a colaboração dos jovens egressos que concluíram o curso técnico entre os anos de 2011 e 2019, na EFA Puris. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, o que foi realizado com quatro jovens egressos, sendo dois homens e duas mulheres. A pesquisa apontou que, dentre os que responderam ao questionário, 60% dos jovens permanecem no campo, a maioria atuando na área técnica em agropecuária. Entre os 40% que não residem no campo atualmente, muitos têm sua atividade profissional ligada ao campo. A agroecologia é um elemento comum tanto aos jovens que estão atuando diretamente no campo quanto aos que não atuam. Os jovens que não atuam diretamente enfatizam que buscam meios de propagarem o conhecimento agroecológico, o que também faz parte dos pressupostos da formação da EFA Puris. Em relação ao aspecto social, nota-se uma incidência significativa dos jovens nos movimentos e organizações do território, o que ajuda a fortalecer a EFA Puris, uma vez que ela nasce da articulação das forças sociais e, ao longo de sua história, vem se consolidando como uma organização social camponesa, que além de formar técnicos, forma lideranças.

Palavras-Chaves: Trajetórias socioprofissionais. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Sucessão Rural. Agroecologia.

Abstract

This study is part of the research line Field Education and brings as its theme The Socio-professional Trajectories of Young Graduates from the Puris Family Agricultural School and the Promotion of the Agroecological Proposal. The research proposes to analyze the socio-professional paths of young graduates of an Agricultural Family School and how these processes contribute to the construction of the agroecological proposal. In addition, the work also seeks to characterize the socio-professional profile of the graduates of the Puris Family Agricultural School, to identify and understand the conditioning factors that limit or enable the socio-professional experiences of young graduates, and to understand the repercussions of the agroecological training of Agricultural Family School Puris in the professional perspective of young people. The methodological path has a qualitative approach through an exploratory case study and has the collaboration of young graduates who completed the technical course between 2011 and 2019 at Puris. The data collection instruments were the questionnaire and the semi-structured interview, conducted with four young graduates, two men and two women. The research pointed out that, among those who answered the questionnaire, 60% of young people remain in the field, most of them working in the technical area of agriculture. Among the 40% who do not currently live in the countryside, many have their professional activity linked to the field. Agroecology is a common element for young people working directly in the field and those who are not. Young people who do not work directly emphasize that they seek ways to propagate agroecological knowledge, which is also part of the assumptions of the training of Puris. Regarding the social aspect, there is a significant incidence of young people in the movements and organizations of the territory, which helps to strengthen Puris since it is born from the articulation of social forces and, throughout its history, has been consolidating itself as a peasant social organization, which in addition to training technicians, trains leaders.

Keywords: Socio-professional paths. Pedagogy of Alternation. Rural education. Rural succession. Agroecology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os Quatro Pilares dos CEFFAs	26
Figura 2 - Os Quatro Pilares no Contexto Brasileiro	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas de Contrato Relativas às Ocupações Profissionais na Área Técnica	53
Quadro 2 - Formas de Contrato Relativas às Ocupações Profissionais em Outras Áreas	53
Quadro 3 - Motivações elencadas pelos Jovens que Atuam na Área Técnica	54
Quadro 4 - Motivações Elencadas pelos Jovens que Atuam em outras Áreas Profissionais ..	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desejo dos Pais Trabalhadores na Agricultura Familiar para os Filhos.....	41
Tabela 2 - Fatores que são Importantes para a Decisão dos Jovens no Processo de Sucessão Familiar.....	41

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASEAF	Associação Estadual da Agricultura Familiar
Ater	Assistência Técnica e Extensão Rural
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casa Familiar Rural
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consea	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
Coopfam	Cooperativa de Agricultores Familiares de Poço Fundo e Região
CRESOL	Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária
CTA-ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
Ecor	Escolas Comunitárias Rurais
EFAs	Escola Família Agrícola
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAO	Food and Agriculture Organization
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PGPM	Política de Garantia de Preços Mínimos
PIB	Produto Interno Bruto
PLANAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
Projovem	Programa Nacional de inclusão de Jovens
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais
RPA	Recibo de Pagamento de Autônomo
SCIR	Secretaria Central de Iniciativas Rurais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unefab	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFREO	Union Nationale des Maisons Familiales d'Education et d'Orientation
UPF	Unidades de Produção Familiar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 BASES CONCEITUAIS E TEÓRICAS.....	22
2.1 A Escola Família Agrícola como Movimento Educativo do Campo.....	22
2.2 Produção e Reprodução Sustentável da Vida com Base na Agroecologia	30
2.3 Juventude e Sucessão na Agricultura Familiar	36
3 AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA EFA PURIS	48
3.1 O município de Araçuaia e região	48
3.2 A Escola Família Agrícola Puris	50
3.3 Caracterização dos jovens egressos da EFA Puris	52
3.4 Trajetórias socioprofissionais dos jovens egressos: elementos limitantes e motivadores	57
4 CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA	76
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO.....	77
APÊNDICE III – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTAS.....	82
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – QUESTIONÁRIO	85
APÊNDICE V	89

1 INTRODUÇÃO

As Escolas Família Agrícola (EFA) são instituições comunitárias geridas por associações de agricultores e têm como orientação a Pedagogia da Alternância. Segundo Jean-Claude Gimonet, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)¹ se baseiam em quatro princípios fundamentais: 1) a Pedagogia da Alternância, como proposta metodológica; 2) a Associação Gestora, que deve ser constituída por famílias e lideranças parceiras da EFA; 3) a Formação Integral dos jovens, como uma de suas finalidades e; 4) o desenvolvimento do meio, que constitui uma das finalidades do trabalho desenvolvido. Esse último propõe que a prática educativa da EFA, ou seja, que o conjunto de atividades educativas que ela desenvolve contribua para a superação de problemas vivenciados no território em que ela se insere, buscando o desenvolvimento local. Estes quatro princípios, chamados de “pilares”, constituem a identidade dos CEFFA.

Esta pesquisa teve como objeto estudar a Escola Família Agrícola Puris, situada no município de Araponga, região da Zona da Mata Mineira, que, desde 2008, oferece Ensino Médio integrado ao Curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária². A escolha da EFA Puris se deu por se tratar de uma escola de Ensino Médio que está em funcionamento desde 2008, inserida em um território com forte incidência de agricultura familiar de base agroecológica e com uma organização sindical em torno da luta pela terra, a partir da qual a EFA foi impulsionada.

Os sujeitos pesquisados são os jovens egressos do Curso Técnico de Nível Médio na EFA, entre os anos de 2011 e 2019. Objetiva-se analisar as trajetórias socioprofissionais de jovens egressos(as) da EFA Puris buscando os elementos que contribuem para o processo de inserção e consolidação socioprofissional, sobretudo daqueles que buscam na agricultura familiar agroecológica o meio para a produção da sua existência. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por meio de estudo de caso de caráter exploratório, utilizando, para a

¹ Segundo Begnami (2003, p. 104) a utilização da sigla CEFFA “é uma convenção acordada entre a União Nacional das Escolas família-Agrícola do Brasil – UNEFAB, Associação das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR e o Programa Nacional de inclusão de Jovens (PROJOVEM). Este nome tem sido utilizado em comunicações, audiências com autoridades e documentos comuns apresentados a órgãos públicos pelas diversas instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância no Brasil. Na verdade, o Brasil comporta uma série de experiências com denominações variadas, quais sejam: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escola Familiar Rural e Projovem”. Aqui utilizaremos a sigla EFA, pois não aprofundaremos nas demais experiências que compõem os CEFFAs.

² Essa escola faz parte do Bloco de EFAs denominado “Povos da Mata”, com o qual trabalho diretamente, enquanto assessora da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), por isso existe uma relação de proximidade e conhecimento significativo da realidade local.

coleta de dados, os seguintes recursos metodológicos: questionário, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Todas as etapas da pesquisa foram realizadas de forma remota em razão da pandemia de Covid-19.

Em relação ao problema que motivou a realização desta pesquisa, podemos destacar que o processo histórico de negação de direitos, que as EFA e o movimento da Educação do Campo buscam reparar, produziu consequências que afetam a população camponesa, haja vista que, no Brasil, a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no campo é de 3,4 anos, enquanto para a população urbana é de 7 anos (INEP, 2022).

Um dos fatores que dificultam a ampliação da escolaridade média é o fechamento das escolas do campo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Segundo Ferreira e Brandão (2015, p. 11), “a concentração urbana impede as crianças de completar a sua formação escolar básica no âmbito de sua comunidade, podendo resultar em implicações sobre a sua própria identidade cultural, contribuindo para acelerar o êxodo rural dos que ainda permanecem no campo”.

Os autores chamam a atenção para as dimensões do direito à educação que são violados nesse processo:

[a] desatenção aos sujeitos do campo pode ser compreendida como discriminação, gerando tendência à não escolarização “in loco” ou à desvalorização do campo. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior. Constitucionalmente, o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito à Educação: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade (FERREIRA; BRANDÃO, 2015, p. 12).

Nessa discussão, é necessário considerar a realidade do êxodo rural, sobretudo de jovens. O campo brasileiro vive um processo de envelhecimento influenciado por diversos fatores que passam pela insuficiência de políticas públicas no atendimento à população camponesa. Segundo Freitas e Freitas (2021), falta de crédito, ausência de assistência técnica rural pública, acesso restrito à tecnologia e presença de uma educação descontextualizada fazem com que os jovens busquem novas perspectivas nos centros urbanos. Esse processo produz desequilíbrio tanto no campo quanto na cidade. No campo, em razão do envelhecimento das comunidades e da redução de mão-de-obra para manutenção das atividades, e, na cidade, observa-se o aumento do desemprego, problemas de saneamento e o agravamento de problemas

socioculturais produzidos pelo desordenamento urbano (SAKAMOTO *et al.*, 2016; ZOTIS, 2011).

Segundo Maia e Buainain (2015), nas últimas décadas, a falta de planejamento gerou, nos centros urbanos, grandes aglomerados populacionais com pouca infraestrutura e qualidade de vida, mas que, ainda assim, são atrativos para os jovens do campo, uma vez que, no campo, a modernização ficou limitada às unidades produtivas, não tendo chegado à infraestrutura.

Para os mesmos autores, o êxodo rural tende a gerar diferentes contornos entre as regiões, os níveis de qualificação, a idade e gênero da população. Os jovens, por exemplo, são os que mais migram do campo para a cidade e, sobretudo, as mulheres jovens. Nesse contexto, os autores destacam o papel da educação:

[a] escolaridade também define as perspectivas de empregos nos setores mais desenvolvidos das áreas urbanas e cumpre um papel importante, tanto na decisão de migrar quanto nas oportunidades criadas e nos resultados da migração dos residentes rurais (MAIA; BUAINAIN, 2015, p. 33).

Maia e Buainain (2015) estimam que, em 2010, a população rural era de 30 milhões de pessoas, o que levanta uma preocupação sobre o fato de a educação na área rural não ser colocada em primeiro plano no desenvolvimento das políticas públicas, o que seria condizente com um projeto efetivo de desenvolvimento nacional para o Brasil.

Segundo Pereira e Castro (2019), a educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural de um país. Para os autores, “a noção de um desenvolvimento que inclua aspectos além da renda, ou além da produção, requer que as pessoas em um território qualquer tenham acesso a serviços educacionais variados de qualidade durante, possivelmente, muitos anos de suas vidas” (p. 69).

Segundo os mesmos autores, no Brasil há necessidade de aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos aos cidadãos, no sentido de que eles possam ampliar suas capacidades na busca pela liberdade e pelo aumento de seu capital social. Essa necessidade se justifica pelo fato de que o nível de escolaridade da população em todos os estados brasileiros é baixo, se comparado a outros países em desenvolvimento; no meio rural, o nível educacional é ainda mais baixo. Esse é um dos elementos que impactam no processo de esvaziamento do campo, mencionado anteriormente.

Nesse contexto, as EFA representam uma alternativa para a população rural, atuando no sentido da denúncia e do anúncio, na perspectiva do educador Paulo Freire, que afirma; “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e

denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 2000, p. 32).

Assim, a denúncia se traduz no enfrentamento a esse projeto hegemônico de sociedade que favorece o agronegócio em detrimento da agricultura familiar camponesa, que são projetos antagônicos. Enquanto o agronegócio se baseia na monocultura e na produção em larga escala, visando prioritariamente o lucro, a agricultura camponesa se referencia na preservação da biodiversidade, na predominância do trabalho familiar e no atendimento às demandas locais de alimentos.

Sobre os conflitos dessa relação, Carvalho (2013) afirma que,

[n]o âmago do sinistro desenrolar desse modelo capitalista de desenvolvimento rural tanto as pessoas como a natureza se tornam mercadorias. E os povos laboriosos do campo — como a massa de camponeses, os ribeirinhos, os extrativistas, os quilombolas e os povos indígenas camponeizados - são mal vistos pelos empresários do agronegócio, não apenas porque são diferentes dos capitalistas, mas, sobretudo, por considerarem como o centro das suas racionalidades e emoções a reprodução social da família e não o lucro; por serem persistentes e duradouros no seu modo distinto de produção, de extrativismo e de viver; por desfrutarem uma relação amorosa com a natureza (CARVALHO, 2013, p. 02).

As transformações que as EFA se propõem a promover nos territórios em que estão presentes, atuando para além da escolarização em si, visa a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, pautado no fortalecimento da agricultura familiar camponesa e na organização coletiva, num movimento de transformação social, contra a hegemonia do agronegócio.

Nesse sentido, a agroecologia se apresenta como uma importante alternativa, na perspectiva da valorização e preservação da diversidade de sementes e culturas, permitindo que os agricultores familiares mantenham suas práticas tradicionais e aumentem a resiliência de seus sistemas agrícolas. Além disso, a agroecologia promove a utilização de técnicas sustentáveis de manejo do solo e da água, contribuindo para a conservação dos recursos naturais e a reversão das mudanças climáticas provocadas pelo desequilíbrio ecológico. Essa abordagem valoriza a participação e a organização comunitária, estimulando a cooperação entre os agricultores familiares e o fortalecimento de suas redes de produção e comercialização, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável (CARVALHO, 2013).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da EFA Puris traz o tema do desenvolvimento de base agroecológica nos seus objetivos, assumindo o compromisso de

[d]esenvolver um conjunto de tecnologias alternativas, apropriadas para apoiar o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como bandeira a agroecologia, a agricultura familiar, o desenvolvimento rural sustentável, a organização dos trabalhadores, a luta pelo acesso à terra, a economia popular solidária e a segurança alimentar e nutricional; Buscar o desenvolvimento local sustentável valorizando o espírito de solidariedade (EFA PURIS, 2008, p. 14).

A realização dessa pesquisa buscou identificar as repercussões do processo formativo na trajetória dos egressos. Os levantamentos realizados pela pesquisa apontam desafios, fragilidades e potencialidades do trabalho desenvolvido. Todo esse levantamento e as reflexões decorrentes dele contribuem para os processos de avaliação da EFA.

Atualmente, eu presto serviço à Associação Mineira das Escolas Família Agrícola como assessora técnico-pedagógica e, nessa condição, tenho uma relação direta com a EFA Puris, acompanhando o trabalho da equipe pedagógica, bem como a gestão da associação. A partir das observações permitidas por essa relação de trabalho, que envolve contato com os monitores, estudantes, famílias e dirigentes da associação, levantou-se a hipótese de que as ações educativas da EFA Puris têm repercussões na formação de seus estudantes e influenciam sua trajetória, favorecendo sua inserção em contextos socioprofissionais diversificados.

Conhecer o Plano de Formação da EFA Puris e sua aplicabilidade junto aos estudantes ajuda a fortalecer essa hipótese, uma vez que o referido plano apresenta temáticas que buscam o aprofundamento na realidade das comunidades, bem como a construção de possibilidades de intervenção nessa realidade, sobretudo a partir das práticas agroecológicas.

As observações a partir de minhas atividades profissionais sugerem que famílias e egressos mantêm uma relação de proximidade com a EFA Puris, sobretudo aqueles que residem na comunidade onde a EFA está localizada. Mesmo não havendo um acompanhamento sistemático, a equipe tem notícias das atividades que os jovens desenvolvem após a conclusão do curso técnico, havendo jovens atuando em suas Unidades de Produção Familiar (UPF) e se inserindo como agricultores familiares, outros conciliam trabalho na propriedade da família e também fora dela, há jovens que saíram da propriedade e estão residindo em outros territórios, atuando em diversos setores da economia, organizações e movimentos sociais, com vínculo ou não, com a agricultura, além de jovens cursando nível superior em diferentes instituições de ensino.

Diante dessas diferentes trajetórias, e diante das atribuições relativas à função que desempenho, considere importante responder de forma sistematizada a uma série de perguntas sobre a importância da EFA Puris para sua comunidade e seus egressos: onde estão os jovens egressos da EFA Puris? Após sua formação na EFA, quais inserções socioprofissionais estão

conseguindo realizar? Qual o perfil socioprofissional e cultural desses egressos? O que levou esses jovens a seguirem por tais caminhos? Quais elementos presentes na formação da EFA contribuíram para as tomadas de decisões dos jovens? Quais outros fatores, além da formação, foram determinantes em suas trajetórias socioprofissionais?

A EFA Puris não dispõe de um estudo sistematizado acerca dos seus egressos, o que seria um instrumento importante de análise, uma vez que o processo de inserção socioprofissional dos egressos representa um dos principais resultados da ação educativa da EFA. A Pedagogia da Alternância praticada nas EFA pressupõe a formação integral dos jovens, de forma que eles possam se desenvolver social e profissionalmente e, dessa forma, incidir no desenvolvimento do meio. Nesse sentido, é de fundamental importância saber onde estão os jovens e qual é a sua atuação, demonstrando em que medida a EFA tem cumprido com o seu propósito. Espera-se que esta pesquisa produza elementos que favoreçam as análises e reflexões internas da EFA Puris e do Movimento EFA como um todo, podendo contribuir com um processo de avaliação da prática educativa das EFA.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e se deu por meio de um estudo de caso de caráter exploratório, por haver um entendimento de que essa é a modalidade mais adequada para identificar, nas manifestações dos jovens egressos, a relação entre seus processos de inserção profissional e o desenvolvimento sustentável do território de atuação da EFA. Turato (2003) afirma que, no método qualitativo de pesquisa,

[...] o interesse do pesquisador volta-se para a busca do significado das coisas, porque este tem um papel organizador nos seres humanos. O que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam, dá molde à vida das pessoas. Num outro nível, os significados que as “coisas” ganham, passam também a ser partilhados culturalmente e assim organizam o grupo social em torno destas representações e simbolismos (TURATO, 2003, p. 510).

O mesmo autor afirma que os pesquisadores qualitativos procuram interpretar fenômenos conforme as significações que os sujeitos trazem sobre eles. Portanto, “não é diretamente o estudo do fenômeno em si que interessa a esses pesquisadores, seu alvo é, na verdade, a significação que tal fenômeno ganha para os que o vivenciam” (TURATO, 2003, p. 509).

Essas afirmações de Turato (2003) reafirmam a essência qualitativa desta pesquisa, uma vez que o que se busca é, justamente, compreender, na perspectiva dos sujeitos, o significado que eles dão ao seu processo de inserção socioprofissional.

A opção por desenvolver um estudo de caso se deu pela compreensão de que seria possível fazer uma análise mais aprofundada focando em um único objeto. O estudo de caso constitui uma metodologia adequada para se investigar o “como” e o “porquê” de determinados fenômenos. De acordo com Yin (2001, p. 27), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. O autor afirma, ainda, que “o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (p. 35).

Partindo desses pressupostos, passamos aos procedimentos de coleta de dados adotados no percurso da pesquisa. O primeiro recurso metodológico é a realização de pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Formação da escola pesquisada. A análise desses três documentos se justifica por sua importância no contexto escolar. O Projeto Político Pedagógico reflete a proposta educacional da escola.; o Plano de Formação consiste em um documento onde são organizados todos os instrumentos pedagógicos da EFA, incluindo os temas de Plano de Estudo que serão trabalhados ao longo dos três anos de formação e ainda os conteúdos previstos para todos os componentes curriculares.

Essa etapa foi importante para nos aprofundarmos na realidade do território e nas categorias de análise da pesquisa. A pesquisa bibliográfica nos ajudou a compreender os pressupostos teóricos e conceituais da Escola Família Agrícola Puris e levantarmos informações sobre as turmas de egressos.

Com o objetivo de caracterizar o perfil socioprofissional dos egressos da Escola Família Agrícola Puris, foi elaborado um questionário online e enviado para 100 jovens concluintes das turmas formadas entre os anos de 2011 e 2019. Esse questionário foi criado e disponibilizado por meio da ferramenta digital *Google Forms* e conta com perguntas fechadas (de múltipla escolha) e abertas (questões discursivas) referentes ao local atual de residência dos jovens, idade, turma, atuação socioprofissional, entre outras questões. Os questionários foram submetidos a um pré-teste antes da aplicação no sentido de avaliar as questões quanto à clareza e objetividade. Foram enviados 100 questionários, com retorno de 44 respondidos. Os questionários não foram enviados para todos os egressos, pois a EFA ainda não dispõe de um banco de dados.

Na expectativa de identificar os fatores condicionantes que limitam ou possibilitam as experiências socioprofissionais dos jovens egressos e compreender os elementos presentes na

formação que contribuem para a adesão à proposta agroecológica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de forma individual com quatro egressos.

As entrevistas foram focadas em jovens, dois homens e duas mulheres, todos agricultores, que, após a formação na EFA, permaneceram na comunidade atuando na agricultura familiar agroecológica. A principal ferramenta utilizada na análise dos dados das entrevistas foi a Análise de Conteúdo. De acordo com Caregnato e Mutti (2006), essa técnica consiste em três etapas: a primeira etapa é o processo de pré-análise, que compreende a fase de organização, na qual se utiliza procedimentos como leitura, construção de hipóteses e levantamento de indicadores que fundamentam a interpretação; a segunda etapa é caracterizada pela exploração do material coletado; já a terceira etapa consiste no tratamento e interpretação dos resultados.

Tanto os questionários quanto as entrevistas foram realizados de forma remota, uma vez que esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto de pandemia de Covid-19 e foi necessário seguir todos os protocolos de segurança tanto para a nossa proteção como também dos colaboradores deste trabalho. Os recursos metodológicos foram reduzidos em razão desta situação, mas avalia-se que não houve prejuízo quanto aos resultados da pesquisa. Além disso, foram consideradas todas as exigências éticas necessárias ao desenvolvimento deste trabalho, com atenção para a) o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos envolvidos e a proteção aos grupos vulneráveis; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto imediatos como potenciais, individuais ou coletivos; c) garantia de que danos previsíveis seriam evitados e; d) relevância social da pesquisa para os sujeitos envolvidos. Todos esses pontos foram observados conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Minas Gerais.

2 BASES CONCEITUAIS E TEÓRICAS

2.1 A Escola Família Agrícola como Movimento Educativo do Campo

A Pedagogia da Alternância constitui um paradigma educacional que tem origem na classe camponesa. Sua expansão pelo mundo se dá pela identificação dos camponeses com este modelo de educação, visto que é o que mais aproxima de suas necessidades de vida e trabalho, conforme Begnami (2019).

Historicamente, a Pedagogia da Alternância nasce da mobilização dos camponeses franceses na primeira metade do século XX, quando estes irromperam contra a educação dispensada aos seus filhos à época. Depois de dois anos de experiência — iniciada em 1935 —, foi criada em 1937, em Lauzun, na França, a *Maison Familiales Rurales* (MFR), organização de famílias camponesas destinada a dirigir a educação de seus filhos, os quais, dois anos antes, vinham exercitando uma forma de aprendizagem sob a orientação do padre Granereau — que em 1930 havia deixado a paróquia urbana onde trabalhava, mudando-se para uma paróquia rural em Sérignac-Péboudou. Naquele local, Granereau acolheu as demandas das famílias camponesas — que entenderam a necessidade de uma escolarização diferenciada para seus filhos —, mobilizando-se para construir um programa de educação que atendesse a essas expectativas e permitisse a permanência dos jovens no campo (SILVA, 2012).

A partir do diálogo entre o Pe. Granereau e as famílias camponesas, foi criada uma estratégia de trabalho que atendesse aos anseios desse público, definindo que: durante um mês os jovens permaneceriam na propriedade de suas respectivas famílias, e na outra parte do mês eles teriam aulas na casa paroquial com um grupo de professores mobilizados por ele (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Nesta fase de criação inicial a escola era chamada pelo Padre Granereau de “fórmula de Lausun”. Essa experiência originou a “Pedagogia da Alternância”, que veio a se difundir em diversas partes do mundo (GRANEREAU, 1969, p.69).

Em meados de 1937, um grupo de agricultores formou uma associação e construiu a primeira propriedade MFR no município francês de Lauzun a qual — mesmo sob caráter experimental — funcionava de acordo com o princípio da alternância (SILVA, 2012). Naquele momento as MFR ainda não tinham um currículo organizado e os conteúdos eram voltados para a formação agrícola.

Essa dinâmica continuou até meados de 1942/43, quando as Maisons estabeleceram um currículo específico mais complexo, em que propostas educacionais foram, com o tempo, vinculadas à formação técnica para o trabalho agrícola na propriedade familiar (NOSELLA,

2012). Além disso, há também uma formação ampla relacionada a conteúdos disciplinares, como línguas estrangeiras e matemática (SILVA, 2012), e a bibliografia aponta que havia uma relação estreita entre as Maisons e a Igreja Católica, uma vez que havia ainda o treinamento moral orientado ao cristão (BEGNAMI, 2003).

A experiência da “escola camponesa” tinha amparo no Estatuto Jurídico da “seção de aprendizagem rural”, vinculada à Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR) que funcionava no Sindicato Rural. O SCIR tinha raízes em um movimento camponês mais antigo, chamado “Sillon”, que tinha por objetivo promover formação e organizar os camponeses para a conquista de sua autonomia. Somente nos anos de 1940 esta iniciativa consegue sua autonomia jurídica, criando um estatuto independente do Sindicato, institucionalizando a primeira “Associação Maison Familiale de Lauzun.” “Esta fórmula associativa própria e autônoma com a autogestão das famílias camponesas é seguida até hoje como um dos pilares fundamentais que sustenta o sistema educativo da Pedagogia da Alternância do movimento CEFFA” (BEGNAMI, 2019, p. 112). Dessa forma, as MFRs se multiplicaram e, portanto, para que fossem mantidos e disseminados os princípios que as orientaram, foi criada uma entidade de âmbito nacional, a *Union Nationale des Maisons Familiales d’Education et d’Orientation* (UNMFREO). Em 1975 foi instituída a AIMFR, entidade que congrega representações de cerca de 40 países.

Assim como na Europa, o Brasil da segunda metade do século XX apresentava um grande êxodo para as cidades em consequência de um modelo econômico urbano, ou seja, um modelo industrial — baseado no capital, na indústria e no latifúndio —, voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiando a grande empresa e suprimindo, dessa forma, a agricultura com base na pequena produção — pois a mesma não gerava lucros e não atendia os requisitos para a exportação. Neste contexto Padre Humberto Pietrogrande se envolveu na busca de oportunidades que propiciassem melhores condições de vida ou, no mínimo, que amenizassem as dificuldades enfrentadas pelos ítalo — brasileiros e seus descendentes que ocupavam municípios do sul do país. Assim foi implantado a experiência das *Maisons Familiales Rurales* no Brasil, especificamente no sul do Estado do Espírito Santo, sendo denominadas Escolas Famílias Agrícolas (MORO *et al.*, 2015).

Caliari (2000) afirma que a EFA se implantou no meio rural em pleno regime militar, cujas políticas públicas para o campo priorizavam a grande produção agropecuária. Assim, o modelo da agricultura patronal era voltado para monoculturas e mercados externos — com tendência à sofisticação tecnológica —, juntamente com a consequente liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarização dos trabalhadores rurais.

Segundo Begnami (2011, p. 2), no Brasil, a Pedagogia da Alternância é experienciada no Espírito Santo, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em parceria com Igrejas, Sindicatos, Movimentos Sociais, ONGs e o Poder Público, os quais escolhem e protagonizam esse sistema educativo, que se consolidou primeiramente na cidade de Olivânia. A princípio o movimento era conhecido como Escola Família Agrícola, depois foram surgindo novas iniciativas e novas experiências, originando a nomenclatura CEFFAs³. No Brasil, os agricultores familiares organizados demandam por uma educação contextualizada à realidade do campo e comprometida com transformações sociais.

A Pedagogia da Alternância está regulamentada no Artigo 23 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) nº 9394/96, como uma modalidade de organização do ensino e ainda é respaldada pelo Parecer CNE/CEB Nº 01 de 2006, que estabelece que o tempo em que o estudante permanece no meio socioprofissional é letivo, devendo, portanto, ser contabilizado como parte da carga horária mínima anual.

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (GIMONET, 1999, p. 44-45).

A EFA é uma modalidade de ensino que tem como objetivo oferecer educação para filhos de agricultores familiares e pequenos produtores rurais, utilizando um modelo pedagógico de alternância. O modelo pedagógico da EFA é baseado na alternância entre momentos de estudo em sala de aula e períodos de aplicação prática do conhecimento adquirido em atividades relacionadas à produção agrícola. Durante esse período, eles recebem acompanhamento dos professores da escola, que fazem visitas periódicas às propriedades para orientar os alunos em relação às atividades que estão sendo desenvolvidas (SCHNEIDER; ZOBOLI, 2009).

Um dos principais objetivos da EFA é oferecer uma educação de qualidade para jovens que vivem em regiões rurais, e que têm dificuldades de acesso à escola devido à distância e à falta de transporte. Além disso, a EFA busca valorizar e fortalecer a agricultura camponesa, oferecendo aos alunos uma formação que os capacita a desenvolver uma produção agrícola mais eficiente e sustentável. Atualmente existem mais de 400 EFAs espalhadas por todo o país, sendo

³ CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância. Congrega todas as instituições de formação por alternância como as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais.

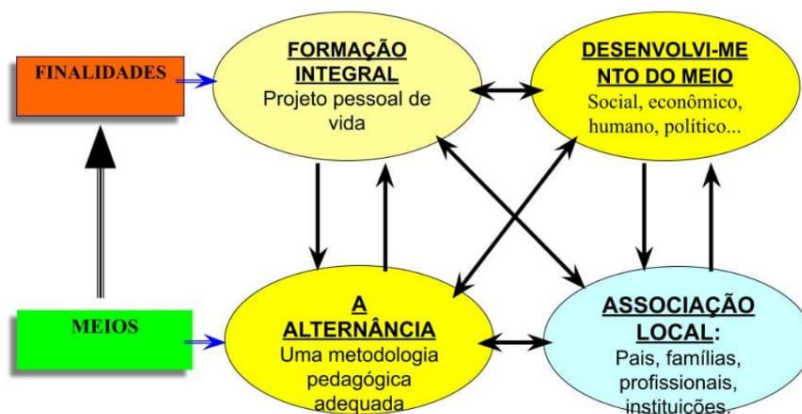
reconhecidas como uma modalidade de ensino diferenciada, que valoriza a cultura e os saberes locais, e que tem um papel importante no desenvolvimento sustentável das regiões rurais.

Entre as principais características da EFA, destacam-se: o forte vínculo com a comunidade local — pois as EFAs são criadas a partir da iniciativa dos seus membros, tendo, portanto, um papel importante no desenvolvimento desses espaços, promovendo a valorização da cultura e dos saberes locais —; e a forte conexão com a natureza e o meio ambiente, a qual é vista devido ao seu compromisso com a preservação e a adoção de práticas sustentáveis na produção agrícola (SCHNEIDER; ZOBOLI, 2009).

A EFA tem como base quatro pilares fundamentais que, segundo Begnami (2019), começaram a ser apresentados no Brasil em meados dos anos 1990, nos diversos eventos realizados no âmbito dos CEFFAs e da Unefab, criando assim uma linguagem comum que define a Associação, a Pedagogia da Alternância, a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio “como os quatro pilares que dão a identidade política e filosófica desse movimento educativo no mundo” (BEGNAMI, 2019, p. 119).

Os CEFFAs são uma modalidade de ensino que tem como objetivo oferecer educação para filhos de agricultores camponeses, utilizando um modelo pedagógico de alternância, assim como a EFA. Entretanto, a principal diferença entre os CEFFAs e as EFAs é que os primeiros são geridos e mantidos pelas famílias dos alunos — em parceria com organizações e instituições de ensino —, enquanto as EFAs são geralmente mantidas pelo poder público ou por organizações não-governamentais. Além disso, os CFFAs surgiram no Brasil na década de 1980, a partir da iniciativa de famílias de agricultores que buscavam oferecer uma educação de qualidade para seus filhos, valorizando a cultura e os saberes locais, e fortalecendo a agricultura familiar (VARGAS; RODRIGUES, 2010).

Figura 1 - Os quatro pilares dos CEFFAs



Fonte: García-Marirrodiga e Puig-Calvó, (2010, p. 66).

Como explicitado na figura acima, o primeiro pilar é a constituição de uma associação. Esta é responsável por fazer a gestão da EFA em todos os aspectos. A criação de uma EFA só pode se concretizar se houver um grupo de famílias organizado e participativo, uma vez que as próprias famílias camponesas são as gestoras do processo. Esse é um dos diferenciais das EFAs, pois coloca os agricultores em uma posição em que não são vistos normalmente: como gestores de um projeto educacional. A associação gestora é auxiliada pela Direção da EFA que se responsabiliza pelos aspectos técnicos e burocráticos da gestão. Para Gimonet, “a associação é um lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. [...] ela representa um espaço de promoção das pessoas e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local” (GIMONET, 2007, p. 96).

O segundo pilar que caracteriza uma Escola Família Agrícola é a sua proposta pedagógica: a Pedagogia da Alternância. Silva (2003) define a alternância como uma das estratégias de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, de forma que estes não se desvinculem da família e da cultura do meio rural. A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). Assim, a formação dos jovens se dá no processo de alternância, com auxílio das Mediações Pedagógicas⁴ que interligam os tempos e espaços da formação.

⁴ O termo “Instrumentos Pedagógicos” é mais comumente encontrado na literatura sobre a Pedagogia da Alternância. No entanto, o Movimento CEFFA tem ressignificado este termo, passando a adotar “Mediações Pedagógicas”. A

As mediações pedagógicas são meios de fazer com que haja aprendizagem contínua em tempos e espaços diferenciados, e foram introduzidas na prática dos CEFFAs para ajudarem “os alunos a darem sentido às suas experiências, portanto, são meios e não fins em si mesmos”, como afirma Begnami (2003, p. 110). Desse modo, as mediações não apenas facilitam a relação professor-aluno-conhecimento, como também apontam para uma relação mais complexa que envolve a realidade do aluno, os sujeitos que se envolvem na sua formação, as instituições do meio, os métodos, as relações dos saberes, entre outros.

O terceiro pilar que dá sustentação a uma EFA é a formação integral da pessoa. A formação integral parte da preocupação de que o jovem não desenvolva apenas o aspecto acadêmico, mas se forme enquanto sujeito crítico e tenha a capacidade de construir seu projeto de vida — seja ele no campo ou em qualquer outro espaço onde se encontre. Este pilar tem por base a formação profissional, intelectual, social, humana, ética e espiritual. A prática educativa da EFA pressupõe a promoção desta formação em todos os espaços, seja na sala de aula, nos ambientes de convivência em grupo, na propriedade, ou no ambiente familiar/comunitário, de forma que todo esse processo é mediado pelas mediações pedagógicas, pela equipe de educadores e pela família.

De acordo com Vergutz (2012), para se compreender o pilar da formação integral é preciso buscar a origem do termo “formação” vinculado à educação, que, segundo a autora, foi utilizado pela primeira vez por Platão, como aquela que “manifesta-se na forma integral do Homem, nas suas condutas e comportamento exterior e na sua atitude interior” (JAEGER *apud* VERGUTZ, 2012, p. 8). Recorrendo à concepção de Gaston Pineau, citado pela autora, refere-se a “uma intervenção muito completa, muito profunda e muito global, na qual o ser e a forma são indissociáveis” (VERGUTZ, 2012, p. 8). Fazendo estas interlocuções, a autora argumenta que a “formação integral” — aplicada no contexto dos CEFFAs — coaduna-se com o princípio da sistêmico organizacional⁵ de Edgar Morin.

Essa aproximação emerge no âmbito de reconhecer a importância da singularidade de cada ângulo epistêmico entrelaçado com a totalidade, integralidade de todos os saberes científicos e humanos, formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio (VERGUTZ, 2012, p. 8).

utilização desse termo se deu a partir da reflexão de que a palavra “instrumento” remete a uma formação tecnicista, enquanto “mediação” “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”. (GERKE, 2011, p. 80).

⁵ De acordo com princípio sistêmico-organizacional de Morin, é possível compreender que os objetos, eventos e fenômenos só existem enquanto se relacionam uns com os outros. Para Morin (2010, p. 191) “como todas as coisas são causadoras e causadas, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se mantêm por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, tenho como impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”.

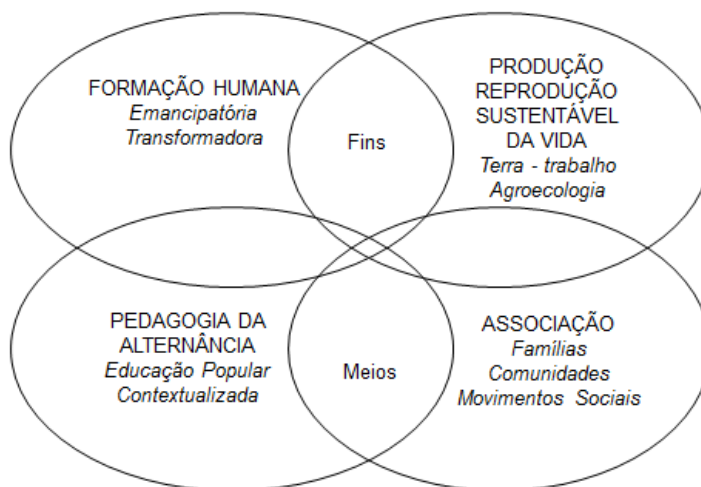
Segundo Gimonet (2007, p. 121), a formação por alternância, na perspectiva da formação integral, deveria envolver no Tempo-Comunidade, “toda a família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que está convivendo”. Assim, a prática da alternância passa tanto pelas vivências dos estudantes e de suas famílias quanto pelo envolvimento com os movimentos sociais, com as questões políticas locais, e com a complexidade do território.

O último pilar que caracteriza a EFA é o “desenvolvimento do meio”, que acontece a partir de dois olhares: 1. ações participativas promovidas pela EFA, as quais proporcionam um debate tanto com os jovens quanto com a comunidade sobre os problemas locais e as formas de intervenção na realidade, contribuindo para que aconteça o desenvolvimento local; e 2. ações específicas dos jovens, as quais — a partir de suas iniciativas nas comunidades, ou mesmo a partir da implementação dos seus projetos profissionais ou projetos de vida — podem, de alguma forma, intervir na realidade do meio. Desse modo, este pilar resulta da articulação de todos os demais, possibilitando que os jovens se tornem protagonistas do desenvolvimento de suas comunidades.

Os quatro pilares citados se organizam na estrutura do CEFFA de forma que a gestão associativa e a Pedagogia da Alternância são tidas como mecanismos para se alcançar a formação integral e o desenvolvimento do meio. Para Gimonet (2007, p. 15), os quatro pilares “constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs”.

Begnami (2019) apresenta uma proposta de ressignificação dos quatro pilares aqui apresentados. O autor se baseia em Gimonet (2007) que, embora afirme que os quatro pilares são invariáveis, também faz uma reflexão de que os pilares, tal como foram concebidos, são muito genéricos, necessitando assim de ressignificações que variam a depender dos contextos sociais, políticos e econômicos dos territórios onde estão inseridos. Begnami (2019) cita a Carta de Identidade das Casas Familiares Rurais, da França, que explicita as características do Movimento CEFFA francês como um incentivo para que cada país crie a sua identidade própria. A proposta de Begnami (2019) está esquematizada na figura abaixo.

Figura 2 - Os Quatro Pilares no Contexto Brasileiro



Fonte: Begnami (2019, p. 119).

Nesta proposta de ressignificação, os pilares meios foram mantidos, mas com acréscimo de alguns elementos que representam o contexto brasileiro. No pilar “Alternância: um método pedagógico”, Begnami (2019) propõe “educação popular contextualizada”; no pilar “Associação: pais, profissionais e instituições”, o autor propõe incluir: comunidades e Movimentos Sociais; no caso dos pilares fins, ele propõe substituir “Formação Integral” por “Formação Humana, Emancipatória e Transformadora”; já o pilar “Desenvolvimento do Meio” é substituído por “Produção e Reprodução Sustentável da Vida”, estabelecendo relação com a matriz agroecológica.

As finalidades dos CEFFAs expressadas desta forma são influências dos tensionamentos que a Educação do Campo provoca em seus sujeitos e faz ressignificar suas práticas. As reflexões que esta pesquisa tem nos proporcionado, nos faz evocar a necessidade da construção de espaços de debates para oportunizar a multiplicação da reflexão e as possibilidades de formalização das ressignificações em torno desses princípios e finalidades que vão incidir na recriação e ressignificação também dos Instrumentos Pedagógicos ou mediações pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância, entre tantas outras possibilidades. (BEGNAMI, 2019, p. 121).

Na EFA o ensino e a formação acontecem a partir de uma rede de cooperação que articula alunos, pais, profissionais, lideranças de comunidade e monitores. Nesta rede o aluno é o sujeito principal do seu processo formativo e os monitores são os canalizadores dessa elaboração, pois conectam e fazem interagir o conjunto dos parceiros. Pode-se afirmar então que a EFA é um sistema educativo cuja base metodológica específica é a Pedagogia da Alternância, e que a

associação constitui um dos princípios fundamentais da participação das famílias, pessoas e entidades afins na gestão e partilha do poder educativo (MORO *et al.*, 2015).

Esse sistema de ensino é voltado para o contexto real do campo. E na sua construção envolvem-se muitos atores, mas o protagonismo é dos agricultores, sujeitos principais. As famílias desses trabalhadores fomentam, portanto, a identidade e o futuro desse modelo de alternância, em conjunto com órgãos públicos e entidades parceiras. Desse modo, as Escolas Famílias Agrícolas buscam a sua manutenção financeira através de recursos oriundos das contribuições das famílias participantes, de convênios com as prefeituras municipais, instituições estaduais e federais, parcerias e projetos com entidades não governamentais do Brasil e exterior, assim como a partir de doações, campanhas e produção de suas propriedades agrícolas (MORO *et al.*, 2015).

Desse modo, é possível afirmar que a pedagogia da alternância traz resultados que são obtidos ao longo do tempo, podendo fortalecer as organizações do campo, com jovens formados a partir de uma visão crítica e com forte vínculo com a família e as comunidades. Assim, esse sistema proporciona aos jovens uma educação que lhes permite descobrir uma vocação e desenvolver um projeto profissional ou projeto de vida junto as suas famílias e no meio em que vivem, abrindo as possibilidades de inserção profissional e socioambiental comprometida. Nesse modelo de educação acontece um impacto positivo no desenvolvimento sustentável e solidário do campo, com o fortalecimento da agricultura camponesa e manejo agroecológico, além da elevação da autoestima dos jovens e de suas famílias, havendo o resgate e a valorização da cultura do homem do campo e a expansão e adaptação dessa proposta educacional nas distintas realidades brasileira (MORO *et al.*, 2015).

2.2 Produção e Reprodução Sustentável da Vida com Base na Agroecologia

Para discutirmos a promoção da proposta agroecológica como matriz de desenvolvimento do meio, que Begnami (2019) busca ressignificar trazendo o conceito de “produção e reprodução sustentável da vida”, é necessário inicialmente demarcarmos sobre qual meio estamos discutindo. Para isso, buscamos o conceito de território. Para Fernandes (2006, p. 4), “território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território”. Essa afirmação se dá pelo fato de o autor considerar que, além de geográfico, o espaço é político. O espaço político, diferentemente do espaço geográfico, é constituído por múltiplas dimensões: econômica, social, cultural, ambiental etc., ou seja, a economia não é uma totalidade do território, mas uma de suas

dimensões. Pensar o campo como território, para além da produção de mercadorias, lhe confere um sentido mais amplo e complexo, como enfatiza o autor:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006, p. 2).

Partimos então da premissa de que o campo possui diversas dimensões, além da dimensão econômica. Nesse espaço territorial, que, por suas características, se difere do espaço territorial do agronegócio, os sujeitos produzem sua existência a partir das relações com seus pares e com a natureza. Sobre a distinção entre as formas de organização do campesinato e do agronegócio, Fernandes (2006) promove uma reflexão de que o território do agronegócio é focado na produção de mercadoria, por isso há pouca presença de gente, enquanto o território camponês tem como foco a realização de sua existência, “necessitando desenvolver todas as dimensões do território” (FERNANDES, 2006, p. 2).

O território do agronegócio é caracterizado pela produção em grande escala, com uso intensivo de tecnologia, máquinas e agroquímicos. As *commodities* agrícolas, como a soja, o milho, o café e o açúcar, são os principais produtos do setor, que têm uma forte demanda no mercado internacional. As intencionalidades características desse território promovem conflitos agrários, desigualdades sociais e ambientais. A concentração fundiária, a especulação imobiliária e o desmatamento são alguns dos problemas que impactam negativamente as comunidades locais e o meio ambiente (GARCIA, 2016).

A agricultura familiar camponesa e agroecológica, na perspectiva do território, surge como uma alternativa ao modelo proposto pelo agronegócio, que busca, antes de tudo, condições para a manutenção da atividade e do grupo social através de um projeto de desenvolvimento sustentável (LOPES, 2014). Segundo Finatto e Salamoni (2008), o segmento da agricultura familiar se reproduz de maneiras diversas, tornando necessária uma análise específica em cada espaço, situação e tempo para reconhecer as estratégias que o agricultor encontra para permanecer no campo. Nesse sentido, analisar os sistemas de produção utilizados pela agricultura familiar em comunidades camponesas torna-se uma fundamental e estratégica no processo de transição agroecológica, considerando que a conversão para sistemas sustentáveis de produção exige uma problematização e caracterização da realidade local mediante a essencial participação efetiva da comunidade.

A agroecologia apresenta-se como uma abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e à avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e sobre a sociedade. Ela se reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos povos tradicionais, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o seu potencial endógeno. A agroecologia tem como base desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos externos. O objetivo é trabalhar e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e os sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (CAPORAL *et al.*, 2009).

O modelo de agricultura convencional não foi capaz de solucionar os problemas da fome, assim como não respeitou os limites da natureza, e a agricultura tornou-se um “mero negócio”, abandonando seu principal propósito: alimentar e suprir as necessidades da população.

Por sua vez, a agricultura familiar de base agroecológica prioriza o resgate da produção de alimentos saudáveis sem comprometer a dinâmica dos ciclos da natureza. Para tanto, destaca-se um modo de produção baseado na agrobiodiversidade, onde resgatar e conservar sementes crioulas e sistemas tradicionais tem um papel fundamental na segurança alimentar e nutricional e na soberania alimentar das famílias dos agricultores camponeses e de suas comunidades (VOGT *et al.*, 2012). No entanto, é importante salientar que agroecologia não deve ser entendida como a solução milagrosa, nem como a solução para as mazelas causadas pelas estruturas econômicas globalizadas. Ela simplesmente busca orientar estratégias de desenvolvimento rural e de transição para estilos de agriculturas mais sustentáveis, como uma contribuição para a vida das atuais e das futuras gerações neste planeta de recursos limitados (CAPORAL *et al.*, 2009).

Pode-se dizer que a agricultura familiar camponesa e a agroecologia são sistemas que se complementam. A agroecologia, para além da produção de alimentos, tem como premissa a proteção do meio ambiente e a preocupação com os, como a garantia da segurança alimentar (MAGALHÃES, 2010). Ela surge, então, como uma expressão sociopolítica do processo de ecologização, pois busca métodos produtivos não agressivos à natureza, promove a inclusão social e proporciona melhores condições econômicas aos agricultores (CAPORAL; COSTABEBER, 2004). A sustentabilidade dos sistemas econômicos, incluindo a sustentabilidade da agricultura, não só tem sido objeto de debates recentes, mas se tornou uma questão relevante em todo o mundo.

A agroecologia emergiu como uma nova e dinâmica ciência com princípios ecológicos essenciais para o estudo e tratamento de ecossistemas produtivos e protetores naturais,

culturalmente sensíveis, socialmente equitativos e economicamente viáveis (ALTIERI, 2004). Desse modo, é uma nova abordagem que integra princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos para entender e avaliar os impactos tecnologia nos sistemas agrícolas e socioambientais. Além disso, ela reconhece e nutre conhecimentos e experiências de povos tradicionais, bem como de outros atores sociais envolvidos nos processos de desenvolvimento rural, incluindo potencial endógeno (CARMO, 2008; CAPORAL *et al.*, 2009).

Em um ecossistema, os organismos surgem, desenvolvem-se, morrem e são substituídos por outros. As populações mudam ao longo do tempo, tanto em tamanho quanto em número, composição e arranjo, mas, em geral, os ecossistemas são extremamente estáveis na sua estrutura e no seu funcionamento. Essa estabilidade se deve à diversidade de espécies, ou seja, a complexidade dos ecossistemas e a redundância de suas funções. Isso porque se destaca o modo de produção baseado na agrobiodiversidade, onde a poupança e a preservação das sementes crioulas e dos sistemas tradicionais desempenham um papel fundamental na segurança alimentar e nutricional e na independência alimentar das famílias de agricultores camponeses e de suas comunidades (LONGHI, 2008; VOGT *et al.*, 2012).

Embora a agroecologia seja uma ciência, ela está intimamente ligada aos saberes e “fazeres” dos camponeses e camponesas:

A agroecologia para os agricultores é um modo de vida. Qualquer processo de apropriação, ou adoção de tecnologias, perpassa pelo vínculo entre agricultores e a terra trabalhada. O agricultor representa o núcleo central no traçado e na tomada de decisões, expressando um forte compromisso ético com a resolução dos problemas socioambientais (SILVA, 2018, p. 06).

A agroecologia está ligada, portanto, aos processos de formação dos agricultores camponeses, ao seu empoderamento, a uma nova visão política do campo, ao fortalecimento das organizações rurais. “O seu sentido é de orientar e propor uma ruptura com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado na monocultura, no latifúndio, no agronegócio e na exclusão social” (RIBEIRO *et al.*, 2007, p. 258). Para além disso, a agroecologia tem um papel importante na reconstrução da territorialidade camponesa e na recuperação do patrimônio simbólico e imaterial do povo camponês.

A agroecologia propõe, de certa maneira, resgatar valores dos agricultores que estavam esquecidos, bloqueados pela lógica dominante da exploração agrícola. Tratam-se de coisas que os agricultores aprenderam desde crianças, relacionadas à diversificação da produção, à subsistência das famílias. Juntamente com técnicas, formas de produção, há também um resgate de lembranças e sensações de uma vida com mais saúde, fartura, coisas que são importantes dentro da lógica, estratégias e trajetória dos agricultores (MAFRA, 2006. p. 36).

Assim, na construção do conhecimento agroecológico, a dimensão territorial ganha espaço numa perspectiva contra hegemônica, buscando a “matriz comunitária em que se insere o agricultor, isto é, a matriz sociocultural que proporciona uma práxis intelectual e política à sua identidade local e à sua rede de relações sociais” (SILVA *et al.*, 2018; SEVILLAGUZMÁN, 2000, p. 103).

Segundo Gliessman (2005, p. 56), a agroecologia é “por um lado o estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, por outro, é um agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável”. Nessa perspectiva, a agroecologia constitui uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável.

[...] para a produção de agroecossistemas sustentáveis, a agroecologia, como ciência e prática, utiliza princípios da agricultura tradicional camponesa e conhecimentos e métodos ecológicos modernos. A agroecologia entra, neste sentido, para fortalecer o desenvolvimento rural, fundamentando-se na perspectiva de "transformação da sociedade" para mudar as relações de produção no campo (DUARTE, 2009, p. 105).

Nesse sentido, nosso esforço é de compreender não apenas a dimensão técnica da agroecologia, mas também sua dimensão política, tendo em vista que esta ultrapassa os aspectos operacionais e interfere diretamente na lógica produtiva e nas relações de poder no campo. Sendo assim, essa ciência deve ser compreendida em sua amplitude, num contexto em que as experiências, as vivências e os saberes dos agricultores, bem como os conhecimentos científicos, se somam e orientam a sua ação política e a sua prática produtiva de forma autônoma e sustentável (SILVA, 2018).

[...] o homem é parte constitutiva e se relaciona histórica e socialmente com a natureza; o contexto sociocultural e humano tem presença marcante na agroecologia; a dimensão técnica e ambiental se consolida a partir do diálogo, da experimentação, da confrontação-complementação entre o saber/ cultura camponesa e o saber técnico-científico. Estas premissas fundamentam possibilidades de desenvolvimento rural, potencializando os processos sociais que envolvem a necessária participação organizada dos agricultores, com seus conhecimentos e práticas (SILVA, 2018, p. 6).

Reconhece-se, portanto, a necessidade de novas investigações a fim de compreender se existem obstáculos que impossibilitam que essa experiência seja mais reconhecida do ponto de vista político e social, e também territorial, valorizando a perspectiva de desenvolvimento endógeno. Para uma agricultura agroecológica que permite maior sustentabilidade ambiental, é necessário definir metodologias que integrem aspectos ambientais, aspectos socioeconômicos e culturais dos sistemas em funcionamento.

A educação desempenha um papel importante nesse contexto:

Durante décadas, a agricultura convencional tem negado a natureza, sendo a agroecologia, por sua vez, a afirmação da vida, por isso é a negação da negação. O mesmo se pode dizer da educação no espaço agrário, pois as elites sempre negaram o campo como um local de vida e, agora, por meio da educação do campo, essa visão é negada e, mais do que nunca, o campo é afirmado como local de saber, cultura, vida e trabalho (ROSSI, 2015, p. 172).

A agroecologia é um campo interdisciplinar que busca a construção de sistemas agrícolas sustentáveis, integrando os aspectos sociais, econômicos e ambientais da produção de alimentos. A educação do campo, em especial a proposta das EFAs, guarda relação com a agroecologia ao voltar-se para a formação de profissionais capacitados a fim de promover a adoção de práticas agroecológicas e conscientizar a população sobre a importância de uma produção de alimentos sustentável (LEFF, 2009).

Como visto, a agroecologia propõe uma nova forma de produzir alimentos baseada em princípios como a diversificação da produção, o respeito à biodiversidade, a utilização de insumos naturais e a valorização dos saberes locais. Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção desses princípios, oferecendo formação para agricultores, técnicos e pesquisadores que desejam se especializar em práticas agroecológicas (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

A educação em agroecologia pode ser realizada em diversos níveis, desde o ensino fundamental até o ensino superior, e também por meio de cursos técnicos, capacitações e treinamentos. Essa formação busca promover a adoção de práticas sustentáveis e respeitadas com o meio ambiente, assim como a valorização dos saberes tradicionais e a busca por soluções inovadoras. Entre as principais características desse campo de estudo, é possível destacar o foco na participação e no diálogo através do incentivo à participação ativa dos alunos e ao diálogo entre diferentes saberes, promovendo a troca de experiências e o aprendizado coletivo. Além disso, há o fomento da valorização dos saberes e das práticas de agricultores e comunidades locais, incorporando-os no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação em agroecologia busca integrar a teoria e a prática, aplicando os conhecimentos adquiridos em atividades práticas relacionadas à produção agrícola (GLIESSMAN, 2015).

Segundo Burghgrave (2018),

No Brasil a educação profissional muitas vezes quer excluir essa formação geral, separar da educação profissional, e as Escolas Famílias Agrícolas partem do princípio seguindo a alternância que a vida ensina tanto quanto a escola, ou seja, se a alternância praticada pelas EFA's não consegue fazer do período em que o/a jovem passa no seu meio sócio

profissional na comunidade, na família ou no trabalho, se nesse período da alternância não for tão formativo quanto o período escolar em si presencial na escola, se não conseguir esse equilíbrio, a alternância não está sendo realizada, não há alternância efetiva, a simplesmente uma alternância física, puramente física, não há essa integração, essa copulação entre a vida e o estudo, a vida e o trabalho, a vida e a escola, então a pedagogia da alternância tem como princípio fazer com que haja ao redor da escola uma rede de parceiros que possam colaborar com a escola, para que ela se torne realmente formativa e possa atingir os seus objetivos e formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio. Eu acho que isso é o princípio norteador da pedagogia da alternância [...] a gente nunca pode perder de vista, a vida ensina tanto quanto a escola, esse é um princípio que a gente nunca pode esquecer e que torna a pedagogia da alternância tão cativante, interessante, mas tão difícil também (p. 10).

Como foi dito, a pedagogia da alternância emerge como proposta/experiência de educação contextualizada do/no campo, com a ideia de reivindicar e, simultaneamente, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (SECAD/MEC, 2007, p. 11). Ela é resultado das lutas de classes sociais por uma educação que seja pensada para a população do campo, pensada a partir do modo de ver e agir desses sujeitos (LINDEMANN, 2010).

Nesse sentido, há uma sinergia entre a agroecologia e a educação do campo na perspectiva da valorização do conhecimento empíricos das comunidades e na ressignificação das práticas pedagógicas. Por isso, a importância da educação no e do campo. Caldart (2018, p. 18) define esse par da seguinte forma: “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Assim, a escola deve atender às demandas dos estudantes sem afastá-los de sua realidade. É nessa perspectiva que se dá a ação educativa da Escola Família Agrícola, garantindo que a agroecologia e a educação sejam instrumentos que possibilitem a sucessão na agricultura familiar, não como última opção, mas como um projeto de vida.

2.3 Juventude e Sucessão na Agricultura Familiar

A Agricultura Familiar é considerada a principal responsável pela produção de alimentos consumidos pela população brasileira. Informações recentes, de 2020, indicam que cerca de 25% de toda a produção agrária nacional é oriunda desse tipo de agricultura. Isso significa aproximadamente 5% do PIB nacional, comprovando que várias pequenas ações regulares geram grandes resultados. Conforme relatório da FAO, 75% dos alimentos agrícolas são produzidos pela agricultura familiar (PENA, 2022). Assim, esse tipo de cultivo de base familiar é responsável pela maioria dos alimentos que chegam à mesa da população, como o leite (58%), a mandioca

(83%) e o feijão (70%). Estima-se que 80% da mão de obra no campo é contratada por esta classe, o que proporciona a fixação do homem do campo no campo, empregando, assim, cerca de cinco milhões de família (PENA, 2022).

Sobre o conceito de agricultura familiar, Abramovay (1977) afirma:

A agricultura familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Que esta definição não seja unânime e muitas vezes tampouco operacional é perfeitamente compreensível, já que os diferentes setores sociais e suas representações constroem categorias científicas que servirão a certas finalidades práticas: a definição de agricultura familiar, para fins de atribuição de crédito, pode não ser exatamente a mesma daquela estabelecida com finalidades de quantificação estatística num estudo acadêmico. O importante é que esses três atributos básicos (gestão, propriedade e trabalho familiar) estão presentes em todas elas (p. 3).

No âmbito jurídico, a Lei de número 11.326, de 2006, estabelece o conceito de agricultor familiar e empreendedor rural, o qual deve praticar atividades no âmbito rural e atender aos seguintes requisitos: não possuir qualquer título, nem área maior que quatro módulos fiscais; ter mão-de-obra predominantemente da família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; apresentar percentual mínimo da renda familiar oriunda de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo poder Executivo; e dirigir seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006). Assim, na agricultura familiar, as tarefas da propriedade são partilhadas pelos cônjuges e os filhos.

Essa categoria abrange diversos pequenos produtores, tais como povos e comunidades tradicionais, pescadores, silvicultores, aquicultores, entre outros. Segundo dados do Governo federal, de acordo com a Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, a agricultura familiar se destaca pela produção de milho, mandioca, pecuária leiteira, gado de corte, ovinos, caprinos, olerícolas, feijão, cana, arroz, suínos, aves, café, fruticulturas e hortaliças⁶.

Segundo Roza (2022), a agricultura familiar foi promulgada na Constituição Federal de 1988 e passou por um período de avanço de investimentos até 2016, ano no qual houve o impeachment da Presidenta Dilma e essa política entrou em um período de retrocesso no país. Desse modo, a agricultura familiar enfrentou “três gerações de políticas públicas”. A primeira, em 1988, foi marcada pelo seu reconhecimento como categoria social, cujas especificidades deveriam ser consideradas na formulação de políticas públicas, o que implicou na criação de novos fóruns de participação e na elaboração do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).

⁶ Saber mais em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/sobre-o-tema>

Roza (2022), recorrendo aos autores Grisa e Schneider (2015), afirma que a segunda geração de política pública para esse tipo de agricultura teve início em 1990, com uma perspectiva mais social e assistencial. Os autores destacam a formulação do Programa Fome Zero, a criação da linha de financiamento Pronaf infraestrutura, a criação do Programa Bolsa Família e o investimento nas áreas rurais através de projetos como o Programa Um Milhão de Cisternas e o Programa Nacional de Habitação Rural, já no Governo Lula.

A terceira geração, ainda segundo Roza (2022), teve foco na segurança alimentar e na preservação ambiental, sobretudo a partir dos anos 2000, quando a formulação das políticas públicas para a agricultura familiar passa a se referenciar na discussão da segurança alimentar e nutricional, incluindo nessa construção diversos fóruns de participação social de caráter consultivo, a exemplo do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), que exerceu forte influência nas políticas públicas voltadas à agricultura e ao campo, de maneira geral. Esse período foi marcado também pela criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); pela reformulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com o fornecimento de alimentos pelos agricultores familiares; pela instituição da Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM); e pela criação da modalidade de compra institucional, a qual possibilitou a ampliação dos mercados institucionais.

Após o golpe de 2016, quando Michel Temer assume o governo, as articulações pela promoção de mudanças nas políticas sociais, de preservação ambiental e de fortalecimento da agricultura familiar, que já eram pautas de grupos ligados ao agronegócio, encontraram espaço para se consolidarem. A primeira medida nessa direção foi a Proposta de Emenda Complementar 55, que resultou no estabelecimento de um teto de gastos, comprometendo e estrangulando as políticas públicas em curso, de modo geral, e, em particular, as políticas voltadas à agricultura familiar.

Na sequência, ações ligadas diretamente à agricultura familiar foram efetivadas, como a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); a interrupção de transferências de recursos de programas como o PAA; a suspensão dos chamamentos públicos para prestação de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater); o cancelamento das compras de equipamentos pelo Programa Territórios da Cidadania; o corte severo no orçamento destinado à regularização de comunidades quilombolas; o cancelamento dos contratos do Programa Minha Casa, Minha Vida Rural; além de outras medidas.

No período seguinte, com a eleição de Jair Bolsonaro, o cenário se agravou., ocasionando o esvaziamento dos conselhos de participação, por um lado, e o reconhecimento de fóruns de participação ligados ao agronegócio, por outro. O PAA, que era um programa de grande

importância para o fortalecimento da agricultura familiar, teve seu orçamento drasticamente reduzido, apesar do grave contexto de insegurança, e, em 2021 foi decretado o seu fim, pela Medida Provisória 1.061/2021. O PNAE também foi negligenciado, tendo passado todo o Governo Bolsonaro sem reajuste.⁷ O Pronaf teve corte de cerca de R\$ 6,7 bilhões no seu orçamento (SANTOS, 2022).

Todo esse desmonte das políticas públicas voltadas para a agricultura familiar agrava um dos principais desafios desse setor que é a promoção da sucessão geracional no campo. O meio rural vem sofrendo um processo de envelhecimento, pois as novas gerações não estão substituindo as gerações antigas da família em suas propriedades, o que pode ser explicado pela mudança dos jovens para as cidades para estudar ou trabalhar, sem retornar para dar continuidade ao sistema de produção rural de sua família (SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE – SNJ, 2018).

A sucessão geracional representa a possibilidade de renovação da propriedade familiar, sendo esta a garantia da continuidade do trabalho, da memória e do modo de vida camponês. De acordo com Baker (2011), o ideal é que o processo sucessório seja desenvolvido de forma gradual, em etapas estruturadas e progressivas. Cada família terá suas particularidades, como o número de envolvidos, os interesses individuais e coletivos, a realidade econômico-financeira, as atividades desenvolvidas, etc. Mas, além dessas características singulares da propriedade familiar, é preciso considerar o contexto sociocultural no qual a família está inserida.

Na maioria dos casos o jovem ingressa na fase em que a propriedade já está consolidada e, assim, vai desenvolvendo seus conhecimentos e aptidões/habilidades, de forma a conferir ao trabalho novo ânimo e dotá-lo de novas perspectivas. Desse modo, se houver políticas públicas que invistam na educação dessas novas gerações, será possível que elas possam contribuir nas atividades da agricultura familiar com saberes e competências específicos, que possam auxiliar no crescimento e na maior produtividade desse tipo de agricultura.

Um filho pode se especializar no plantio de determinada cultura, outro nos tratos culturais, um terceiro na armazenagem e comercialização e assim por diante. A especialização, aliada à diversificação, pode, dessa maneira, ser fonte de maior lucro em cada uma das atividades exercidas. Portanto, uma propriedade que tem a possibilidade de contar com o ingresso de um filho nesse ofício para, de início, trabalhar em conjunto com a geração predecessora e, futuramente, assumir o comando das atividades é uma organização produtiva revigorada, que

⁷ Saber mais em: <https://revistaforum.com.br/politica/2022/11/5/bolsonaro-cortou-r-14-bilho-para-merenda-escolar-126029.html>

tende a não cumprir o ciclo que geralmente culmina na decadência do empreendimento (BRUMER; ANJOS, 2008).

Atualmente muitos jovens rurais, principalmente as filhas dos agricultores, questionam-se sobre a própria condição social marcada pela falta de autonomia e de oportunidades de renda, dessa forma, a recusa em seguir a profissão dos pais ao migrarem para as cidades tem comprometido a continuidade e o papel que os empreendimentos familiares exercem no desenvolvimento econômico e social da propriedade. Políticas públicas que estimulem os jovens a participarem dos empreendimentos familiares, como, por exemplo, estratégias que busquem a preservação ambiental e histórico-cultural dessas comunidades, bem como o investimento em tecnologia e no turismo rural podem auxiliar na inclusão dos jovens na agricultura familiar (SILVA, 2015).

Castro (2016) afirma que, para diversos jovens, a vida no meio rural, hoje, significa ainda o enfrentamento de barreiras para sua independência e suas possibilidades de escolha. Reais possibilidades de escolarização e o acesso à terra e à renda, são aspectos muito valorizados no caminho para construção da autossuficiência — o que, entretanto, não está ao alcance de muitos. Ao pensar sobre a vida da juventude rural na agricultura familiar, é preciso compreender e permitir que os jovens consigam se desenvolver levando em consideração suas vontades e aspirações, sejam estas monetárias, sociais ou mesmo simbólicas. Assim, faz-se necessário colocar nas mãos desses sujeitos a oportunidade de escolha, porém, consciente do seu papel no tempo e espaço que ocupam (MENDES; REIS, 2010).

Panno (2016) afirma que a dificuldade da reprodução social no campo está ligada diretamente ao crescente desinteresse da população jovem rural, em específico a feminina, em permanecer no campo. Também pelo aumento da possibilidade de expansão da formação acadêmica dos jovens. No entanto, a permanência das novas gerações no campo não está condicionada apenas ao trabalho, mas a uma série de fatores históricos que contribuem para que o ambiente urbano seja visto como mais atraente. Além disso, a falta de políticas públicas voltadas para a juventude do campo, isto é, projetos e programas que possibilitem a esse público o acesso a esporte, lazer, cultura, etc., também contribui para que os jovens almejem a vida na cidade.

Segundo Silva e Dornelas (2020), quando a família oferece uma maior autonomia ao jovem, é possível que ele se sinta mais estimulado a participar do empreendimento familiar. Dessa maneira, é importante que os pais e demais parentes ofereçam espaço para que esse jovem possa expor sua opinião e suas ideias que possam somar a esse empreendimento. É importante que esse descendente receba da sua família reconhecimento simbólico material, de modo que possa sentir que sua atuação é importante para o desenvolvimento do negócio familiar.

O estudo de Silva (2020) teve como objetivo analisar a permanência do jovem no meio rural e a sucessão familiar a partir da percepção dos agricultores familiares participantes da feira livre de uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais. Nesse estudo foi utilizado um questionário semiestruturado aos agricultores familiares. Ao serem questionados sobre o que desejam para o futuro dos filhos, 56% querem que eles permaneçam na agricultura como proprietários rurais e que deem continuidade às atividades da família; 22% desejam que os filhos saiam do campo e passem a morar e trabalhar na cidade; 11% esperam que os filhos morem no meio rural e desenvolvam atividades agropecuárias; e, por fim, para 11% dos pais, os filhos deveriam morar no campo, mas trabalhar na cidade, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Desejo dos pais trabalhadores na agricultura familiar para os Filhos

	Porcentagem (%)
Permanecer na agricultura como proprietário rural e dar continuidade às atividades da família	56%
Morar no meio rural e desenvolver atividades agropecuárias	11%
Morar no campo, mas trabalhar na cidade	11%
Sair do campo, morar e trabalhar na cidade	22%
Total	100%

Fonte: Silva (2020, n.p.)

Os agricultores foram perguntados também sobre quais fatores eles consideram importantes para a decisão dos jovens no processo de sucessão familiar. Eles deveriam marcar até três fatores, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Fatores que são importantes para a decisão dos jovens no Processo de Sucessão Familiar

	Frequência	Porcentagem
Localização do estabelecimento próximo à cidade	0	0%
Rendimento financeiro das atividades rurais	2	7%
O gosto pela atividade agrícola	5	19%
Estrutura dos estabelecimentos rurais	2	7%
Incentivo dos pais e familiares para continuar as atividades rurais	7	27%
Gerenciamento da propriedade pelos jovens	0	0%
Percepção de que a vida no campo é mais fácil que na cidade	2	7%
Recursos oferecidos pelo governo para subsidiar investimentos	2	7%
Oportunidade de crescimento e rentabilidade dos negócios	3	11%
Complementação da renda com atividades na cidade (trabalho assalariado)	1	4%
O sentimento de pertencimento a comunidade	3	11%
Total	27	100%

Fonte: Silva (2020, n.p.)

O fator que foi marcado e considerado mais importante por eles foi o incentivo dos pais e familiares para que os jovens continuem as atividades rurais (27%); seguido pelo gosto pela atividade agrícola (19%); a oportunidade de crescimento e rentabilidade dos negócios (11%); o sentimento de pertencimento à comunidade (11%); a estrutura dos estabelecimentos rurais (7%); os recursos oferecidos pelo governo para subsidiar investimentos (7%); o rendimento financeiro das atividades rurais (7%); a percepção de que a vida no campo é mais fácil que na cidade (7%); a complementação da renda com atividades na cidade e o trabalho assalariado (4%) (SILVA, 2020).

O trabalho de Salvador (2017) concluiu que um dos maiores fatores de permanência para a sucessão, apontados pelos jovens, seria o de aumento de políticas públicas. Já no estudo de Moreira (2018), o maior fator motivacional seriam os ativos e capitais presentes na propriedade. Em Silva (2015), foi citado fatores como a valorização do meio rural e a proximidade das propriedades com a cidade.

O trabalho de Panno (2016) mostrou que os pais afirmam a necessidade de diálogo familiar para que se chegue a uma decisão sobre a sucessão, porém, eles também demonstram receio em influenciar na decisão dos filhos, visto que os próprios (os progenitores) não têm certeza do que seja melhor para os seus descendentes. Esse estudo verificou que mesmo colocando a responsabilidade de decisão nos filhos, os pais ressaltam, muitas vezes, as dificuldades da vida no meio rural, como se não quisessem ter influência na decisão, com medo de alguma frustração futura.

O processo sucessório da propriedade familiar é um aspecto fundamental para a continuação das atividades agropecuárias e do desenvolvimento rural. Entretanto, este processo é extremamente sensível às questões gerais que vêm sendo observadas na realidade brasileira, tais como: o êxodo rural acentuado dos jovens; a redução da taxa de natalidade; e o envelhecimento da população, associado ao processo de masculinização. Outras questões mais específicas, como a comunicação deficiente entre os envolvidos e falta de planejamento, também constituem desafios ao processo sucessório (COSTA, 2012).

O interesse em analisar as estratégias de reprodução social da agricultura familiar decorre, por um lado, dos elevados índices migratórios do meio rural em direção às cidades, com destaque para os jovens e mulheres, o que implica no crescente processo de envelhecimento da população e masculinização do campo. Por outro lado, pelo aumento dos problemas ligados à sucessão geracional nos estabelecimentos familiares, que acabam por colocar em risco a manutenção e reprodução social da agricultura familiar enquanto categoria social. E, principalmente, pela falta de reconhecimento do 16 trabalho desempenhado pelas mulheres rurais no âmbito da agricultura familiar. (HERRERA, 2016, p. 218).

O envelhecimento e masculinização do meio rural vêm pondo em risco, sobretudo, o futuro da agricultura familiar no Brasil. Os jovens, nos dias atuais, por terem mais acesso às informações e às transformações advindas da globalização, são seduzidos pelos atrativos urbanos. Além disso, a partir do momento em que eles deixam o campo para estudar ou ir em busca de trabalho, acabam trilhando caminhos diferentes do de seus pais (PANNON, 2016). Sobre essa questão, Abramovay *et al.* (1997), afirma que:

Ao envelhecimento acopla-se, mais recentemente, um severo processo de masculinização da juventude. As moças deixam o campo antes e numa proporção muito maior que os rapazes. Este “viés de gênero” não parece estar ligado a oportunidades particularmente favoráveis no mercado de trabalho urbano, mas à precariedade das perspectivas assim como ao papel subalterno que continuam a ter as moças no interior das famílias de agricultores (p. 16).

Para Carneiro (2007, p. 60), a migração em maior proporção das moças do campo para o meio urbano ocorre em razão da ausência de “um espaço de realização profissional para a mulher nas áreas rurais agrícolas”. De modo geral, “a mulher não é reconhecida como trabalhadora agrícola ou não deseja para si esse papel, fato que ao mesmo tempo é resultado de uma discriminação, mas que acaba por impulsionar as jovens a níveis mais elevados de educação e à migração para o meio urbano”.

Os estudos de Penna (2000) apontam para a mesma direção. Segundo o autor, há diferenças entre os jovens na valorização da educação. As mulheres investem mais que os homens, sobretudo quando querem se preparar para conquistar um emprego na cidade. Na visão dessas jovens, dar continuidade aos estudos, fazer um curso superior, significa ter uma profissão, ou seja, ter reconhecimento profissional, condição que se apresenta como necessária para o reconhecimento social. Para o autor, no caso dos rapazes, a valorização social não se dá necessariamente pelo reconhecimento profissional. Na pior das hipóteses, isto é, mesmo que eles possuam baixo grau de escolaridade, serão identificados e reconhecidos como agricultor. O mesmo não acontece com as moças, já que elas só conquistam a condição de agricultoras quando se casam com um agricultor.

De fato, a organização do trabalho na agricultura familiar, fortemente marcada por um viés de gênero, destina ao homem o espaço da produção e da gestão da propriedade. Dessa forma, as mulheres não são preparadas, nem estimuladas a se envolverem ou se interessarem por essas questões. Assim, em muitos casos, elas parecem aceitar como natural o fato de o sucessor nos negócios da família ser um irmão. Ademais, o fato de saber, de antemão, que não partilhará do

direito à herança da terra, desvincula-a de certa forma do compromisso de permanecer na propriedade (SILVA, 2020).

Nesse contexto, é importante considerar especialmente as distintas perspectivas entre homens e mulheres. As mulheres tendem a encontrar maiores dificuldades para permanecerem no campo em razão da falta de autonomia e protagonismo nas propriedades rurais, além da pouca valorização dos seus esforços produtivos vivenciado pelas sucessivas gerações de mulheres do campo. “A condição da subalternidade da mulher nas relações familiares, a desvalorização das atividades que desempenham na agricultura familiar, a indivisibilidade do trabalho doméstico e o pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial, na qual atuam apenas como auxiliares.” (BRUMER, 2007, p. 39).

Essa realidade, apontada pelos autores, é fruto de um processo histórico que aos poucos vem sendo rompido com a atuação dos movimentos sociais ligados ao campo, os quais trabalham na perspectiva da formação para que as mulheres agricultoras tenham reconhecimento como tal, tendo em vista sua importante contribuição na produção e reprodução da vida rural. Observa-se que, as mulheres camponesas estão envolvidas nos processos de produção, agregação de valor e comercialização, além de serem as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo, na maioria das vezes, invisibilizado, mas que é fundamental para a manutenção da vida e da dinâmica familiar, como afirma Herrera, (2015).

Dada a relevância da contribuição da mulher para a reprodução social de suas famílias e da própria agricultura familiar, é imperativo compreender detalhadamente as atividades exercidas por ela através de uma lente analítica que evidencie o seu papel como trabalhadora rural tanto no aspecto produtivo como no não produtivo da agricultura, permitindo, desta forma, que o trabalho exercido pelas mulheres rurais se torne visível à sociedade em sua integridade (HERRERA, 2015, p. 23).

Dessa maneira, é comum haver conflitos de ideias entre os membros familiares. As gerações mais jovens costumam ter ideias e planos bem diferentes das gerações anteriores, o que estimula os conflitos internos a esses grupos em relação as tomadas de decisão sobre a agricultura familiar. Esses embates envolvem principalmente a gestão centralizada apenas na figura paterna; a não aceitação dos pais das ideias e inovações trazidas pelos filhos para o empreendimento; e a ausência de autonomia do jovem de obter seu próprio negócio (STROPASOLAS, 2019).

São diferenciadas também as estratégias e as escolhas dos jovens em função da condição econômica da família, sendo que as propriedades mais capitalizadas tendem a estimular mais a permanência da juventude na agricultura. Outro fator fundamental é a ampliação efetiva dos investimentos em educação no meio rural. O estudo é associado a percepções que representam

mobilidade social, figurando como condição quase que indispensável para garantir uma inserção social mais digna (CAMILOTTO, 2011).

Atualmente, o jovem deixa o campo por vários motivos. Embora exercer a profissão de agricultor seja uma das opções de escolha do jovem, o principal é que ele não mais vislumbra seu futuro nesse meio por entendê-lo como demasiado desgastante e pouco lucrativo; além deste espaço apresentar dificuldades estruturais, como o acesso à educação e aos serviços de saúde, ou o acesso ao lazer, essencial, principalmente nessa fase da vida (CAMILOTTO, 2011).

Outro aspecto que deve ser considerado quando se pretende dar conta da complexidade inerente às dinâmicas sucessórias na agricultura familiar diz respeito às modificações nos processos produtivos resultantes da modernização dos sistemas agroindustriais vinculados a empresas transformadoras e exportadoras de alimentos e matérias-primas. Esse fenômeno de integração subordinada repercute especialmente nas famílias de agricultores parceiros das empresas, por meio da crescente dependência a regras e exigências mercantis, que impõem o aumento da especialização produtiva e do nível de tecnificação com o uso de insumos e equipamentos industriais (CAMILOTTO, 2011).

Dessa maneira, para que a agricultura familiar possa se adequar as exigências do mercado, é importante que sejam feitas mudanças que possam beneficiar a produtividade desse tipo de agricultura, como o uso da tecnologia, as práticas mais sustentáveis, a maior autonomia dos jovens e a gestão não centralizada em apenas um membro familiar. Assim, será possível reduzir a sobrecarga de trabalho, obter uma maior disponibilidade de mão de obra dos membros familiares e uma maior participação desses membros na gestão dos negócios familiares. Seguindo esse caminho, será possível obter uma sucessão familiar mais consistente, de formar e estimular a participação do jovem na agricultura familiar, oferecendo novas ideias que possam contribuir para a maior produtividade e consolidação desse tipo de agricultura (STROPASOLAS, 2019).

Os sistemas mais diversificados e, principalmente, aqueles baseados na Agroecologia, favorecem o diálogo no âmbito da família e, especificamente, o acesso dos jovens e mulheres à renda, ao conhecimento e à participação nos espaços públicos e nas entidades associativas e representativas. A valorização dos produtos de seu trabalho também contribui para o aumento da participação das mulheres nos espaços de decisão circunscritos à dinâmica sucessória da unidade familiar e, por consequência, no ambiente público, para fora da propriedade (PENNA, 2020).

Camilloto (2011) afirma que a qualidade de vida da população jovem do meio rural, de um modo geral, pode ser classificada como positiva em relação ao convívio com a natureza, a qualidade e quantidade de alimentos e o convívio familiar. Além disso, a continuidade na

atividade agropecuária por parte do jovem pode ser entendida como uma escolha de estilo de vida.

Como estratégia para tornar a agricultura familiar mais atrativa, é importante a adoção de melhorias da eficiência das propriedades, tanto do ponto de vista econômico quanto na redução do trabalho, que, na maioria das vezes, gera sobrecarga. Outras estratégias de caráter político também são recomendadas, como aquelas relacionadas às políticas públicas para acesso à terra pelos jovens não-sucessores e aos programas de educação formal e capacitações técnicas para aqueles que sucederão os pais na unidade de produção familiar, como afirma Matte *et al.*, (2019, p. 29), “a permanência não envolve tão somente a escolha do jovem, mas, sobretudo, a presença de condições para que esse possa exercer a atividade com liberdade”.

Silva (2005) chama a atenção para o papel da escola no processo de escolha dos jovens pela permanência no campo, ou não. Segundo a autora é necessário:

Uma escola e uma educação que sejam também instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Enfim, uma escola e uma educação que contribuam na formação humana, emancipadora e criativa da pessoa, orientados por princípios de justiça e solidariedade (SILVA, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Família Agrícola cumpre um papel relevante no sentido de criar as condições, por meio do conhecimento, para que os jovens possam permanecer no campo, se este for o seu projeto de vida. Além do acesso ao conhecimento técnico, em todo o período que o estudante passa em formação na EFA, ele mantém o vínculo com a família, a comunidade e as atividades da propriedade familiar, dessa forma, ele se mantém ligado à sua identidade camponesa. O processo formativo da EFA faz com que os jovens olhem para o campo como um lugar de possibilidades, um lugar atrativo não apenas do ponto de vista da geração de renda, mas também como modo de vida, que se expressa nas relações com a natureza e com a comunidade. A esse respeito, Queiroz (1997) argumenta:

Nesta perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/produtivo organiza-se o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento este que constitui um dos fundamentos da alternância que, assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural (QUEIROZ, 1997, p. 41).

Dessa forma, a formação na EFA reúne um conjunto de fatores que podem influenciar na tomada de decisão dos jovens: o conhecimento técnico necessário para desenvolver projetos produtivos viáveis e, assim, garantir uma estabilidade financeira e qualidade de vida no campo;

a afirmação da identidade camponesa fortalecida por meio do vínculo permanente com a família e a comunidade; e a desconstrução da ideia de campo como lugar do atraso, mas de múltiplas possibilidades.

3 AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA EFA PURIS

3.1 O município de Araponga e região

Conforme dados do IBGE (2010), o município de Araponga, situado na Zona da Mata Mineira, mais especificamente na Serra do Brigadeiro, tem uma área de 305, 2 km² e sua altitude é de aproximadamente 1.000m. A população do município no censo de 2010 era de 8.152 habitantes, sendo que a população estimada para 2020 é de 8.453 habitantes. Dessa população, 62,7% reside na área rural, o que contribui para que a agropecuária seja considerada a principal atividade econômica do município, com destaque para a produção de café.

Os estudos de Zanelli (2009), apontam que os habitantes originários deste território foram os indígenas Puri e, posteriormente, vieram expedições oficiais com intenção de colonizar o solo mineiro, que se fixaram naquela localidade. O arraial de Araponga foi fundado em 1781 em razão da descoberta de ouro e foi batizado de São Miguel dos Arripiados; com este mesmo nome, o arraial se tornou freguesia, em 1826 (CAMPOS, 2006). Com o esgotamento do ouro na região, iniciou-se o processo de devastação da Mata Atlântica para a implementação da monocultura do café, o que atraiu um contingente populacional considerável. A emancipação se deu em 1962, com o nome de Araponga e formato de ocupação territorial que existe atualmente no município, com a concentração de pequenas propriedades a partir do desmembramento das antigas fazendas de café. As crises na produção do café levaram os produtores a aderir à diversificação da agricultura, com a introdução de culturas de subsistência, como feijão, milho e mandioca, além do café e da criação de animais (CAMPOS, 2006).

O município de Araponga tem condições naturais favoráveis à produção do café, o que faz desta a principal atividade econômica do município, seguida da pecuária e do turismo rural. Esse último representa um grande potencial, uma vez que o município de Araponga-MG está situado na região de abrangência do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, com uma área que representa 41% de sua área total. O parque é uma das reservas naturais mais importantes do estado e com suas diversas nascentes tem grande contribuição na formação de duas grandes bacias hidrográficas de Minas Gerais que são a Bacia do Rio Doce e a Bacia do Rio Paraíba do Sul. O parque da Serra do Brigadeiro dispõe de diversos atrativos e atividades que colocam o município de Araponga-MG também no circuito turístico da região.

No entanto, segundo Campos (2006), a introdução das grandes lavouras de café, em meados do século XIX, não apenas no município de Araponga, mas em toda a região da Zona da Mata, custou a devastação e uma grande área de mata atlântica neste território.

[...] Isto porque o solo e a cobertura vegetal depositada pela floresta propiciavam a cultura desse novo produto para exportação sem maiores investimentos em capital e trabalho. A cultura do café trouxe com ela o crescimento demográfico, a construção de ferrovias, a urbanização, a industrialização e consequentemente a necessidade de derrubar mais a floresta para a plantação de gêneros alimentícios, para o uso da madeira e também para a agricultura (CAMPOS, 2006, p. 12).

No entanto, os estudos de Campos (2006) demonstraram que, no final da década de 1990, as pequenas propriedades de até 50 hectares representavam 85% dos estabelecimentos, mas somente 37% da área, enquanto as grandes propriedades, que somavam somente 15% dos estabelecimentos, detinham 63% da área, ocupada com grandes lavouras de café ou grandes pastagens para criação de gado.

Essa realidade começou a ser mudada com a iniciativa de compra de terras em conjunto que inaugurou um novo formato de distribuição agrária no município. Segundo Alves (2006), a conquista de terra em conjunto “consiste em uma forma de compra em conjunto de terras a partir de trocas e empréstimos de produtos agrícolas, no interior de um grupo centrado em valores comuns e laços de parentesco e vizinhança”. A mesma autora afirma que

[a] ‘conquista da terra’ é considerada, em primeiro lugar, um processo através do qual os agricultores familiares de Araponga relacionam-se com a história de ocupação da terra na região, ao recriá-la por meio da memória coletiva em termos de uma história-mito, e ao construir sua identidade com referência a essa história. Em segundo lugar, a “conquista da terra” é considerada um mecanismo de reprodução social engendrado pelos agricultores familiares de Araponga e que se faz, portanto, segundo o conjunto de valores camponeses desses agricultores, reiterando-os ao longo do tempo, o que permite a reprodução de uma condição camponesa entre eles (ALVES, 2006, p. 2).

A história da conquista de terra em conjunto no município de Araponga teve forte influência das Comunidades Eclesiais de Base (CEB)⁸. A primeira experiência de compra coletiva se deu a partir de três irmãos - Neném, Bibim e Fizim -, entre 1977 e 1978, por meio de empréstimo bancário e venda de produtos. A partir daí, outros agricultores que participavam dos grupos de reflexão e outras atividades comunitárias ligadas às CEB foram se juntando e constituíram a Conquista de Terra em Conjunto (CAMPOS, 2006).

⁸ As CEBs constituem o eixo de atuação da Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II, sobretudo junto às camadas “populares” na América Latina. O princípio teológico que orienta suas práticas, denominado “Teologia da Libertação”, busca a conciliação da fé cristã com uma práxis libertadora (ALVES, 2006, p. 3).

O Projeto Político Pedagógico da EFA Puris (DATA) relata que os agricultores da região começaram a se organizar a partir das CEB, que, mais tarde, em 1987, protagonizaram a criação de diversos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Esses sindicatos, em parceria com o Centro de Agricultura Alternativa da Zona da Mata (CTA-ZM), começaram a mobilizar mais agricultores e discutir caminhos para a agricultura familiar da região. Com a força dessa mobilização, em 1989, foi criado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga-MG, com o objetivo de atender os agricultores na organização de documentação de terras, desenvolver a agroecologia no município, trabalhar pela diversificação da agricultura familiar e pela conquista de terra de forma conjunta.

A primeira compra de terra em conjunto, com esse grupo mais ampliado, aconteceu em 1989 e representou um marco para os agricultores do município. Nessa primeira compra, a extensão de terra foi de 27 hectares e quatro famílias foram beneficiadas (VIEIRA *et al.*, 2018). Entre 1989 e 2005, foram comprados 498 hectares de terra, distribuídos em pequenas propriedades (CAMPOS, 2006).

Especificamente em 2001, os agricultores da comunidade de Novo Horizonte se articularam e conseguiram, por meio de um fundo de crédito rotativo e solidário,⁹ efetuar a compra de uma extensão de 82 hectares, que foram divididos em 29 unidades produtivas. As entrevistas realizadas por Zanelli (2009) com agricultores que participaram deste processo apontaram para uma melhoria na sua qualidade de vida após a aquisição da terra. Os agricultores destacaram a liberdade de plantar e colher aquilo que desejarem sem ter que dividir sua produção com os patrões.

3.2 A Escola Família Agrícola Puris

A história da EFA Puris se confunde com a história da conquista de terra em conjunto, pois uma coisa leva a outra. Os agricultores, que estavam promovendo um processo inédito de distribuição agrária, compreendiam que, tão importante quanto conquistar a terra, é conquistar uma escola apropriada para seus filhos e filhas. Uma escola que oferecesse uma educação alinhada com os princípios defendidos por esse coletivo. Além disso, havia uma preocupação dos agricultores organizados com a intensificação do êxodo rural, que eles atribuíam, naquele momento, à queda da produção agrícola. Com a baixa produção, muitos agricultores, sem

⁹ Os Fundos Rotativos Solidários (FRS), de modo geral, são “poupanças coletivas” cuja finalidade é fomentar projetos econômicos de grupos sociais ou empreendimentos alternativos de produção (ou serviços) através de “empréstimos” de pequenos valores em condições mais acessíveis (FAVARIN, 2018, p. 33).

perspectivas no campo, migravam para os grandes centros em busca de oportunidades de trabalho, mas muitas vezes não encontravam tais oportunidades e acabavam retornando frustrados, ou permaneciam em condições precárias nas periferias das cidades (EFA PURIS, 2008, p. 5).

Assim, foi pactuado, entre os agricultores beneficiados pela compra conjunta, que uma parte da terra correspondente a 2 hectares seria destinada à criação de uma escola que atendesse os filhos dos agricultores, de acordo com a sua realidade e interesses. Isso colocou na pauta dos agricultores o problema da educação no município de Araponga-MG, o que culminou na criação da Escola Família Agrícola Puris, envolvendo diversos movimentos e organizações populares da região.

A articulação realizada pela associação e por parceiros viabilizou o recurso para a construção dos prédios por meio do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (Pronat) territorial, programa do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário. As atividades da EFA tiveram início no dia 11 de fevereiro de 2008. No entanto, o início das atividades letivas foi marcado por intensa luta, uma vez que os recursos para a construção dos prédios não foram disponibilizados de imediato, o que demandou uma série de articulações, principalmente pelo fato de a Escola Família Agrícola se enquadrar como escola privada, de caráter comunitário. Foram sucessivas reuniões, organização de documentos e diversas articulações. Os agricultores ocuparam espaço nos fóruns e reuniões do Território Rural da Serra do Brigadeiro, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Enquanto os prédios não ficavam prontos, a EFA funcionou na casa do Sr. Bibim, um dos protagonistas do processo de compra conjunta de terra.

Foi nesse contexto que se deu o nascimento da EFA Puris, uma instituição privada, sem fins lucrativos, com organização comunitária, gerida por uma associação de agricultores familiares e que oferece, para estudantes prioritariamente do campo, o Ensino Médio integrado ao Curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária. Essa escola adota a Pedagogia da Alternância, assim, os estudantes passam um período na escola, e outro período na família/comunidade.

A EFA Puris foi criada como uma alternativa de enfrentamento a diversos problemas ligados ao meio rural. Entre eles, se destacam o alto número de pessoas com defasagem nos estudos; a educação descontextualizada ofertada nas escolas da cidade; a falta de oportunidade de trabalho; o êxodo rural principalmente entre os jovens; a desvalorização do trabalho e da cultura rural; além da falta de incentivo político para a agricultura e problemas relacionados à exploração ambiental (EFA PURIS, 2008).

Após quase 15 anos de criação da EFA Puris, são mais de 160 jovens técnicos em agropecuária formados, distribuídos em diferentes áreas de atuação, em diferentes localidades. É sobre as trajetórias desses jovens que este trabalho se debruçou e, a partir dos relatos e percepções, buscou identificar a presença da formação agroecológica experimentada na EFA Puris.

3.3 Caracterização dos jovens egressos da EFA Puris

No decorrer da pesquisa de campo 100 jovens egressos da EFA Puris receberam via *WhatsApp* o *link* de acesso ao questionário, elaborado por meio da ferramenta *Google* Formulários. Desses 100 egressos, 44 responderam ao questionário. A seguir, apresenta-se uma síntese das informações obtidas.

Dos 44 egressos respondentes, 32,5% são do gênero feminino e 67,5% são do gênero masculino. Em relação à faixa etária, os dados apontam que 16,2% têm até 20 anos; 51,4% entre 21 e 25 anos, 29,7% entre 26 e 30 anos e, por fim, 2,7% têm idade acima de 30 anos. Em relação ao estado civil, 73% são solteiros, 24,3% são casados e 2,7%, divorciados.

Sobre a autodeclaração de raça/cor, 37,8% se declaram de cor parda; 21,6%, pretos/as; 27%, brancos/as; 10,8%, indígena; e 3,6% preferiram não declarar. Os jovens que responderam são egressos das turmas formadas em: 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Em relação à trajetória acadêmica, 43,9% não cursaram ou não estão cursando graduação; 19,5% estão cursando graduação; 9,8% estão com o curso de graduação interrompido/trancado; e 26,8% concluíram a formação superior, o que corresponde a 10 jovens. As áreas de graduação identificadas são as seguintes: Pedagogia, Engenharia Florestal, Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Zootecnia, Cooperativismo, Licenciatura em Educação do Campo – Ciência da Vida e da Natureza, Administração, Agronomia, Educação Física e Enfermagem.

Dos 11 jovens que concluíram a formação superior, dois estão cursando pós-graduação e três concluíram a pós-graduação. As áreas de pós-graduação mencionadas foram: Cafeicultura, Medicina Veterinária, Agricultura Orgânica, Agroecologia, Gestão e Organização Escolar.

Ainda no aspecto da formação, 62,2% possuem cursos de capacitação, formação inicial ou continuada voltada para o trabalho, enquanto 37,8 não possuem. Os cursos de formação são nas seguintes áreas: auxiliar administrativo, técnico em enfermagem, cultura do café, educação financeira, homeopatia, troca de saberes, inseminação artificial em bovinos, formação sindical, sistemas previdenciário e tributário voltado para a categoria de trabalhadores rurais, Intercâmbio

na Curtin University (Austrália), magistério, hortaliça biodinâmica, operador de roçadeira, eletricitista de baixa tensão, degustador de café, confecção de roupa, tornearia mecânica.

Em relação ao local de origem, 85% afirmaram que são de origem rural, enquanto 15% são de origem urbana. Sobre a residência atual 62,4% residem no campo, 36,6% na cidade. No que concerne a empregabilidade, 82,9% estão empregados neste momento, 9,8% estão desempregados e 7,3% fazem trabalhos temporários.

Sobre a ocupação profissional, 48,7% afirmam trabalhar na área de formação técnica em agropecuária, enquanto 51,3% trabalham em outras áreas. As ocupações profissionais dentro da área de formação técnica são: produtor/a rural/cafeicultor/a; técnico de campo do SENAR; balconista de loja agrícola; vendedor agropecuário; consultor técnico; consultor em Assistência Técnica e Gerencial do SENAR; gerente de negócios da CRESSOL; consultor agrônomo.

As outras áreas identificadas são: coordenador técnico de Programa de ATER na recuperação do impacto ambiental da barragem de Fundão; analista em Cooperativismo e Economia Solidária; auxiliar de secretaria escolar; consultor técnico de vendas; bancário; gerente do McDonald's; vendedor/a; agente comunitário de saúde; assistência técnica-gerencial (SENAR); comerciante, gerente de uma construtora de máquinas para linha de estofados.

Sobre as formas de contrato de trabalho, 59,1% são contratados com base na CLT, enquanto os outros 40,9% estão distribuídos nos regimes: estatutário, prestador de serviços autônomo e contrato informal de trabalho. O quadro 1 apresenta as ocupações identificadas e as respectivas formas de contrato.

Quadro 1 - Formas de contrato relativas às ocupações profissionais na área técnica

Ocupação profissional na área técnica	Forma de contrato
Produtor/a rural/agricultor/a familiar	Não possui vínculo contratual
Técnico de campo do SENAR	Prestador de serviços autônomos
Balconista de loja agrícola	CLT
Consultor técnico da associação estadual da agricultura familiar-ASEAF	CLT
Consultor em Assistência Técnica e Gerencial do SENAR	Autônomo/empresário
Assistência técnica gerencial SENAR	CLT
Gerente de negócios da CRESSOL	CLT
Consultor agrônomo	Autônomo/pessoa jurídica
Técnico em Agropecuária	CLT – contrato
Coordenador técnico de Programa de Ater na recuperação do impacto ambiental da barragem de Fundão	RPA
Analista em Cooperativismo e Economia Solidária	CLT

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Formas de contrato relativas às ocupações profissionais em outras áreas

Ocupação profissional em outras áreas	Vínculo contratual
Funcionário do STR	CLT
Auxiliar de secretaria escolar	CLT
Consultor técnico de vendas	Autônomo
Bancário	CLT
Gerente no McDonald's	CLT
Vendas	CLT
Agente comunitário de saúde	Estatutário
Comerciante	Negócio da família
Gerente de uma construtora de máquinas para linha de estofados	CLT

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às motivações para exerceram tais atividades profissionais, os jovens destacaram (Quadro 3):

Quadro 3 - Motivações elencadas pelos jovens que atuam na área técnica

Ocupação profissional na área técnica	Motivações profissionais
Produtor/a rural/agricultor/a familiar	Influência da família; amor pelo que faz; amor pela terra; renda; gosto pessoal;
Técnico de campo do SENAR	Retorno financeiro
Balconista de loja agrícola	Não mencionou
Consultor técnico da associação estadual da agricultura familiar-ASEAF	Sentimento de dívida com os agricultores que lutaram para construir a EFA Puris
Consultor em Assistência Técnica e Gerencial do SENAR	Condições de flexibilidade de horários, crescimento profissional e salarial; Vínculo com o meio rural.
Gerente de negócios da CRESSOL	Adquirir conhecimento na área
Consultor agrônomo	O período de estágio para minha formação e a paixão por estar no campo
Técnico em Agropecuária	A paixão pela agropecuária
Coordenador técnico de Programa de Ater na recuperação do impacto ambiental da barragem de Fundão	Localização e oportunidade
Analista em Cooperativismo e Economia Solidária	Curso técnico em Agropecuária com a graduação, juntamente com engajamento político e social

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Motivações elencadas pelos jovens que atuam em outras áreas profissionais

Ocupação profissional em outras áreas	Motivações profissionais
Funcionário do STR	Indicação da EFA Puris
Auxiliar de secretaria escolar	Por gostar da área da gestão escolar.
Consultor técnico de vendas	Minha formação em Técnico em Agropecuária e o interesse pela área
Bancário	Oportunidade de crescimento
Gerente no McDonald's	Oportunidade
Vendas	Não mencionou
Agente comunitário de saúde	Concurso público
Comerciante	Influência familiar
Gerente de uma construtora de máquinas para linha de estofados	Oportunidade

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à renda mensal, 39,5% recebem até um salário-mínimo por mês; 31,6% até dois salários-mínimos; 7,9% até três salários-mínimos; 5,3% até quatro salários-mínimos; e 15,8% mais de quatro salários-mínimos por mês.

Ao mapear os resultados sobre vínculo a movimentos sociais, a maioria dos jovens não possuem vínculo com alguma organização ou movimento social, (67,5%), enquanto 32,5% dos jovens afirmaram que possuem. Os jovens que possuem vínculos citaram as seguintes organizações/movimentos: Associação Escola Família Agrícola, movimento sindical rural, grupos religiosos, cooperativas, Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata, associações comunitárias, Movimento dos Atingidos pela Mineração, AMEFA. Em relação à filiação sindical, a maioria não possui, 84,6%, ao passo que 15,4% possuem.

Ainda sobre o perfil dos participantes, 60,5% se declaram pertencentes a uma religião, como católica, evangélica e espírita; por sua vez, 39,5% não professam nenhuma religião.

Sobre a aplicação de conhecimentos agroecológicos, 77,5% dos jovens afirmam que aplicam conhecimentos agroecológicos aprendidos na EFA Puris em sua atividade profissional, e 22,5% afirmam não aplicar tais conhecimentos. Para aqueles que aplicam foi perguntado em quais eixos da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) as práticas aplicadas se enquadram: 70% relacionam suas práticas com o eixo “uso e conservação dos recursos naturais”; 56,7%, com o eixo “produção”; 50%, com o eixo “conhecimento”; 40%, com “terra, território e sociobiodiversidade” e; 26,7% relacionam com o eixo “comercialização e consumo”. É importante destacar que nesta questão era possível assinalar mais de um eixo.

Sobre a percepção da influência exercida pela EFA Puris nas trajetórias socioprofissionais dos jovens, 46,2% responderam que a EFA exerceu influência fortíssima; 43,6% assinalam que a EFA exerceu forte influência; 5,2% afirmam que a influência foi razoável; 2,6% percebem pouca influência, e 2,6% não observa nenhuma influência.

Analisando os depoimentos colhidos por meio dos questionários, é possível perceber que as relações estabelecidas na EFA, entre os estudantes e educadores, representam uma dimensão importante da formação. A educação tradicional tende a verticalizar e hierarquizar as relações interpessoais, criando uma estrutura onde os professores são aqueles que detêm o conhecimento, enquanto os estudantes devem apenas receber o que lhes é transmitido. Além disso, a busca pelo silêncio, pela ordem e pela disciplina acaba, por vezes, limitando a participação e interação dos estudantes. Percebe-se, por meio dos relatos dos jovens, que a EFA Puris preza por uma relação horizontalizada, onde monitores e estudantes dialogam partindo da premissa de que ambos têm conhecimentos a compartilhar.

Tanto nas respostas ao questionário quanto nas entrevistas, o convívio no internato é um aspecto bastante enfatizado pelos jovens. Eles destacam que na EFA tiveram a oportunidade de conviver com diferentes sujeitos e que isso foi determinante no processo formativo. Ademais, as atividades desenvolvidas pela EFA, no âmbito das mediações pedagógicas, como os serões noturnos, as pesquisas de Plano de Estudo e atividades de retorno, além de outras atividades que estimulavam o protagonismo dos jovens, contribuíram para que eles, em muitos casos, pudessem vencer a timidez e se descobrir capazes de estar à frente de determinadas situações, como lideranças, o que hoje faz diferença na vivência profissional e social de cada um. A fala de uma das entrevistadas comprova o exposto:

Quando eu entrei na EFA eu tinha muita dificuldade de me expressar, com o passar do tempo fui me soltando, comecei a coordenar algumas atividades, serões, e hoje eu vejo que sou menos retraída nos espaços, consigo dar minha opinião e até mesmo discordar de alguma coisa, quando vejo que algo está errado (ANA – ENTREVISTADA 3).

Percebe-se que a formação crítica está presente na prática educativa da EFA Puris, o que é demonstrado pelas trajetórias socioprofissionais dos jovens. É nítido que existe uma preocupação dos jovens que sua escolha profissional, mais que garantir a sua renda, possa contribuir de alguma forma com a “produção sustentável da vida” (BEGNAMI, 2019, p. 119).

No que se refere ao conhecimento acadêmico, os dados demonstram que este é um potencial da formação na EFA Puris. Do quantitativo de jovens que responderam ao questionário,

um percentual considerável ingressou na formação superior, tendo alguns chegado à pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Quando relacionamos a formação, a ocupação profissional e a renda de cada jovem egresso, percebemos que: dos 18 jovens que não ingressaram na formação superior, oito estão trabalhando na agricultura familiar, todos com renda de até um salário-mínimo, com exceção de um que afirmou ter renda de até dois salários-mínimos. Ainda, três estão na área técnica desempenhando outras funções, sendo que apenas um supera a renda de quatro salários-mínimos. Dos outros sete que não fizeram curso superior, um está desempregado e os demais atuam em outras áreas profissionais, com renda mensal que varia de um a quatro salários-mínimos.

No entanto, em que pese a constatação de que os jovens que optaram por sair do campo têm uma renda superior, os que permaneceram enfatizam os ganhos em termos de qualidade de vida, sentem-se realizados/as como agricultores/as e não demonstram desejo de exercerem outra atividade profissional. Além disso, nas propriedades rurais, há ganhos não calculados, mas que contribuem para a economia familiar, como, por exemplo, os alimentos que são produzidos, evitando assim a compra. A partir dos dados, podemos constatar que a formação oferecida na EFA Puris contribui para que os jovens reúnam as condições para escolherem se querem ou não permanecer no campo. Percebemos que tanto os que optaram por sair quanto os que optaram por ficar estão realizando projetos profissionais com os quais se identificam e atribuem à EFA, em grande parte, influência em suas conquistas e realizações profissionais.

O conhecimento técnico em agropecuária também é um elemento que merece destaque nesta análise. Mais da metade dos jovens que responderam ao questionário estão trabalhando na área de formação técnica em agropecuária, uma parcela considerável trabalha na propriedade familiar e os demais desempenham diversas funções na área.

3.4 Trajetórias socioprofissionais dos jovens egressos: elementos limitantes e motivadores

As entrevistas realizadas com quatro egressos, selecionados com base no questionário aplicado, trouxeram importantes elementos para a compreensão de como as trajetórias socioprofissionais dos jovens foram influenciadas pela formação da EFA Puris. Todos os entrevistados são agricultores/as, sendo dois do sexo masculino e duas do sexo feminino. Um desses jovens não tem a agricultura familiar como principal fonte de renda, mas mantém o vínculo com a propriedade familiar, onde desenvolve atividades nos finais de semana. A discussão aqui apresentada buscou contemplar quatro categorias de análise, quais sejam: 1) repercussões/influências da formação da EFA Puris nas trajetórias dos jovens; 2) relação dos

jovens com a agroecologia; 3) fatores/motivações para a permanência no campo; 4) importância da EFA para o território. Serão utilizados nomes fictícios para a preservação das identidades dos egressos entrevistados.

O primeiro entrevistado, Daniel, relata que a Escola Família Agrícola Puris sempre esteve presente na sua vida, desde muito cedo, fazendo parte de toda a sua infância. O envolvimento dos seus pais em todo o processo de construção e consolidação da escola foi algo vivenciado pelo egresso. Segundo Daniel, há lembranças recorrentes de reuniões realizadas com as diversas lideranças que participaram da criação da EFA, junto de sua família.

Na visão do entrevistado, o acompanhamento contínuo das primeiras turmas e a proximidade da escola com a comunidade em geral foram fatores decisivos para que ele buscasse se inserir como estudante na instituição. A esse respeito, Cerqueira e Santos (2004) citam que:

As Escolas Famílias Agrícolas, através de seu princípio pedagógico - a Pedagogia da Alternância -, procura valorizar as situações e experiências cotidianas dos estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e valorização da cultura e modo de vida inerentes a esse lugar (CERQUIERA; SANTOS, 2004, p. 1).

Nesse sentido, a relevância do trabalho da EFA para a comunidade como uma entidade fomentadora da agricultura familiar corrobora para a tomada de decisão do aluno que, no ensino fundamental II, já faz seu processo de formação escolar na EFA Jequeri para, logo em seguida, cursar o ensino médio-técnico na EFA Puris.

De acordo com Ferrari (2011), em 2007, o sonho de uma escola voltada para a agricultura familiar e camponesa em Araponga foi concretizado com a criação da Escola de Agricultura Familiar Puris, que iniciou suas atividades no ano seguinte, mas ainda sem sede própria. A escola funcionou temporariamente na casa de "Seu" Cosme e Dona Amélia, agricultores membros da Associação Escola Família Agrícola Puris, com importantes envolvimento históricos nos movimentos. As primeiras aulas aconteciam nas sombras de uma mangueira.

Em sua narrativa, o entrevistado menciona que a formação próxima às vivências dos alunos à sua realidade é um diferencial da escola. Esse ensino contextualizado lhe oportunizou uma formação qualificada, assim como a realização de sonhos. Ao longo dos três anos do curso de técnico em agropecuária, a Pedagogia da Alternância permitiu ao aluno maior proximidade com a família e com as atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade familiar.

O curso técnico em agropecuária deu norte para a prática profissional adquirida no contexto escolar. O processo de formação da EFA Puris e o convívio com a equipe de monitores despertaram no egresso o desejo de também atuar como monitor/educador na EFA, o que foi

colocado como objetivo ao longo de todo o percurso formativo. Como forma de demonstrar para a direção da EFA esse desejo e desenvolver as habilidades necessárias, ele sempre buscava auxiliar os monitores/professores durante as aulas, bem como se colocava à disposição sempre que tinha a oportunidade de representar os estudantes em alguma atividade ou evento. Seus esforços foram notados pela direção da EFA e associação que, posteriormente, convidam-lhe para compor o corpo docente da escola.

Pós- formação, todas as atividades executadas estavam ligadas à agricultura familiar e à agroecologia, o que mostra a grande influência escolar em relação à manutenção da economia e atividade rural no processo formativo. Isso reflete nos esforços dos egressos para a continuidade da atividade agrícola de forma direta ou então por meio de atividades que ajudam a fomentar a agricultura familiar. Nesse caso específico, por exemplo, o egresso conclui a formação na EFA e volta para atuar nesse contexto como monitor, onde tem a oportunidade de compartilhar com outros jovens os conhecimentos agroecológicos construídos ao longo de sua formação. Depois, quando o entrevistado muda sua perspectiva profissional, passando a atuar como gerente de negócios em uma cooperativa de crédito, ele continua com esse olhar de contribuir com o campo e com a promoção da agricultura familiar agroecológica, conforme a citação a seguir demonstra. Apesar de agora residir no meio urbano em razão do trabalho, o jovem mantém o vínculo com a propriedade da família, onde cuida de sua própria lavoura de café nos finais de semana.

Eu tenho a minha lavoura e ajudo o meu pai também no negócio, então a todo momento eu estou praticando agroecologia [...] na nossa propriedade a gente não utiliza nenhum tipo de agrotóxico, nem nada disso, então acaba que a agroecologia eu pratico ela direto, não todo o dia mais, mas, assim, pelo menos aos sábados eu pratico, e no meu serviço também eu pratico muito. (DANIEL - ENTREVISTADO 1).

Observa-se que o desejo pela formação agrícola surge pela realidade vivenciada do aluno, inteiramente ligada à agricultura familiar e por enxergar a EFA Puris como uma oportunidade para a obtenção de uma profissão que desde muito cedo já tem contato, sendo o conhecimento ofertado pela instituição considerado benéfico para sua família, uma vez que, a partir dos conteúdos teóricos e práticos experimentados na EFA, os estudantes têm condições de intervir na propriedade familiar, implementando novas técnicas, visando a melhoria da produtividade, embora a relação do egresso com a agroecologia não está apenas nas técnicas que ele busca empregar em sua propriedade e incentivar no seu trabalho, mas, sobretudo, na sua postura diante da vida.

Em relação à proposta pedagógica aplicada pela EFA, o jovem avalia como muito positiva. Para ele, o regime de alternância é um dos melhores e contribui para aprender a lidar

com seus pares, com o diferente. O processo de ensino-aprendizagem dá base para que os alunos busquem o ensino superior, obtendo bons resultados em vestibulares e exames, como o ENEM. Para o egresso entrevistado, a metodologia empregada, os monitores/professores e toda estrutura ofertada colaboram para melhores condições de vida dos jovens no futuro. No excerto, a seguir, Daniel comenta sobre suas experiências e sobre a importância da instituição para sua formação:

Eu fiz um vestibular social na Univiçosa, e fiquei em nono lugar, então, assim, para mim foi muito importante lá dentro, porque se eu não estivesse lá, estivesse numa escola estadual, por exemplo, eu não teria conseguido, porque lá eu consegui focar nos estudos, quando eu estava na estadual eu não conseguia, porque era uma turma muito grande, era tipo assim, ninguém prestava atenção direito e acabava que não deixava você prestar atenção também, aquele ritmo, uma bagunça o tempo inteiro, então na EFA dava para focar mais nos estudos (DANIEL - ENTREVISTADO 1).

Para Daniel, a EFA tem grande importância para o território em que está inserida. Ele vê a escola como um agente transformador e, ao mesmo tempo, como um projeto que contribui para a continuidade da cultura camponesa que faz parte da realidade da comunidade há décadas. O entrevistado cita que a EFA tem um importante papel na promoção da agroecologia no território, incentivando o cultivo orgânico e o uso de tecnologias sociais acessíveis aos produtores, além de contribuir com o processo de organização da produção, por meio de associações de agricultores e promoção de feiras da agricultura familiar.

No que concerne à agroecologia e para fundamentar a percepção de Daniel a respeito disso, Cardoso *et al.* (2001) e Wezell *et al.* (2009) enfatizam que o desenvolvimento da agroecologia no país como ciência, movimento e prática levou ao estabelecimento de inúmeras experiências concretas em áreas, como a Zona da Mata mineira, que impactaram de diversas formas. A exemplo disso, pode-se citar a implantação de sistemas de produção para proteger os recursos naturais, fornecer alimentos saudáveis e de alta qualidade às pessoas, etc., em particular, a agroecologia deu uma contribuição significativa para a reprodução socioeconômica da agricultura familiar camponesa. Apesar de numerosas e disseminadas por todo o país, ainda são experiências relativamente pequenas, se levar em consideração o total de instituições, e seu alcance ainda é pouco compreendido (FERRARI, 2017).

Daniel ressalta, em sua fala, que mesmo havendo uma pequena parcela de jovens de sua comunidade que estudou na EFA, isso se reflete de maneira significativa na comunidade, e que esse retorno seria maior se tivessem mais alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ofertado pela EFA Puris. Há uma resistência ainda por parte de uma parcela da população em

aderir ao projeto, principalmente devido à incompreensão sobre a pedagogia da alternância, não agradando a ausência do filho de casa durante 15 dias seguidos.

O segundo egresso entrevistado foi Matheus, que teve contato com a EFA Puris desde a infância, uma vez que sua família ajudou na construção do projeto da EFA em Araponga. O incentivo da família para que o jovem viesse a estudar na EFA foi algo trabalhado durante toda a vida, fazendo com que já houvesse uma curiosidade para estudar nesse modelo de ensino desde o início da adolescência,

Segundo o entrevistado, o ensino na EFA tinha alinhamento com as suas perspectivas profissionais, pois sempre gostou da atividade agrícola e, com o curso técnico em agropecuária, foi possível aperfeiçoar seus conhecimentos, podendo melhorar a produção em sua propriedade. O jovem já atuava na agricultura antes de ingressar como estudante na EFA e a formação fortaleceu seus conhecimentos e o desejo de permanecer no campo. Após a formação, ele passou a administrar toda a produção familiar que é voltada principalmente para a cafeicultura e, mais tarde, veio a adquirir uma segunda propriedade para ampliar a produção. A propriedade foi adquirida com recurso próprio, advindo da comercialização do café. Hoje, o jovem faz parte da Cooperativa de Agricultores Familiares de Poço Fundo e Região (Coopfam) que possui mais de 400 cooperados, abrangendo mais de 20 municípios mineiros.

Matheus demonstra orgulho por conseguir produzir o café sem a utilização de agrotóxico e destaca que a EFA ajudou a fortalecer essa consciência agroecológica. Ele afirma que o uso de produtos químicos não garante, necessariamente, uma produção maior ou lucro maior para o produtor.

Isso é relativo, hoje em dia está ficando mais caro você produzir orgânico [...], mas mesmo para mim, do jeito que eu trabalho aqui, mesmo ficando hoje em dia nas minhas contas aqui uns quinze por cento mais caro [...], graças a Deus a gente agrega mais que isso na hora da venda final do produto [...] para mim compensou, graças a Deus, não tenho que reclamar, não. [...] quem fala que não compensa, que não dá lucro, é porque talvez nunca mexeu, não sabe como é que funciona, às vezes está falando as coisas sem informação (MATHEUS - ENTREVISTADO 2).

O jovem afirma que hoje em dia há uma procura maior do mercado por produtos livres de agrotóxicos, por uma preocupação com a alimentação saudável. e enfatiza a importância do orgânico:

[...] não só café, graças a Deus eu produzo muita coisa aqui, milho, feijão, mandioca, a minha esposa tem uma produção grande de hortaliça, aqui é tudo orgânico. O orgânico hoje, é aquele ditado, está na moda, todo mundo quer comprar, também pela busca da alimentação mais saudável. Todo mundo hoje quer ter uma alimentação mais saudável, mesmo que talvez o custo de você comprar um alimento orgânico seja um pouco maior (MATHEUS - ENTREVISTADO 2).

Segundo Matheus, a agroecologia proporciona uma alimentação mais saudável, mesmo que haja um custo maior para o consumidor final, e ressalta que aplica as práticas agroecológicas em diversas atividades desenvolvidas em sua propriedade, como a produção de mandioca, milho, feijão e café. Ele diz que a EFA reforçou a importância da agroecologia, mas antes de ir pra EFA ele já vivenciava muitas dessas práticas junto de sua família. Inclusive, o CTA-ZM já realizou diversas pesquisas e estudos com membros da sua família, ou seja, a agroecologia é algo comum na sua realidade. Na atualidade, o entrevistado considera que a comunidade tem se conscientizado e buscado produzir cada vez mais ambientalmente correto. Mesmo com a saída da escola, o vínculo permanece, porque ele sempre busca participar das atividades que acontecem na EFA Puris.

Sobre os desafios enfrentados no trabalho, o entrevistado cita que existem fatores que são incontroláveis, como mudanças climáticas que impactam no ciclo produtivo, a questão do aparecimento de pragas, principalmente na produção de café.

Sobre a importância da EFA Puris para região, ele destaca os movimentos articulados para a agroecologia fomentados pela instituição, assim como o retorno social advindo da formação dos alunos que aplicam e difundem o conhecimento adquirido com familiares e cooperativas de produtores da região. Embora alguns formados trabalhem nas grandes empresas que trabalham com agrotóxico, a escola representa um agente de fortalecimento da agricultura familiar camponesa e agroecológica.

A terceira egressa entrevistada foi Ana, que fez a opção por estudar na EFA Puris por influência do meio. A boa reputação da escola, a qualidade do ensino e a curiosidade dela sobre como era estudar numa escola de alternância foram fatores determinantes para que viesse a se matricular no curso técnico em agropecuária. A egressa relata que passou por muitos desafios, uma vez que, diferente dos demais entrevistados, ela não tinha origem na zona rural. Ela residia em uma localidade urbana e, durante a alternância no meio socioprofissional, não conseguia aplicar os conhecimentos adquiridos na EFA. Depois que concluiu a formação técnica, passou um período trabalhando em um supermercado no local onde morava, mas sempre teve o desejo de atuar na sua área de formação, mas não era possível por falta de terra.

A jovem relata que, somente quando se casou com um jovem também egresso da EFA, pôde começar a trabalhar na agricultura, na propriedade da família de seu esposo e teve a confirmação de que esse é seu projeto de vida. Para Ana, o papel da EFA em sua trajetória socioprofissional foi de grande importância, dando-lhe base para a execução de diversas atividades do campo. Hoje, a egressa mantém lavouras de café, em consórcio com milho, feijão, mandioca e outros tipos de produtos agrícolas, tudo isso junto de seu esposo. A produção é comercializada principalmente para as escolas do município por meio do PNAE.

Em relação às perspectivas para o futuro, a entrevistada enxerga como promissora a vida no campo, com tendência de ampliar a produção e, conseqüentemente, as vendas. Destaca ainda a importância da agroecologia, enfatizando que caminha para uma produção 100% livre de agrotóxicos. Segundo ela, todos os produtos são orgânicos, com exceção do café, onde ainda ocorre a aplicação de adubo químico. Ana destaca a necessidade de fazer a transição completa e atribui essa consciência à formação escolar, que sempre os instruiu e incentivou a agroecologia.

A entrevistada avalia a metodologia da EFA Puris como positiva, principalmente pela interação entre alunos e pelo acesso aos monitores/professores para tirar dúvidas em horários livres, podendo questionar ou sanar qualquer dúvida que ficou em aberto. Sobre a sua importância para o território, a egressa compreende a EFA Puris como referência para o fortalecimento da agricultura familiar no território.

A família da quarta entrevistada, Luísa, reside na comunidade São Joaquim, em Araponga, que é a mesma comunidade da EFA Puris, por isso, já tinha proximidade com a instituição, antes de ingressá-la como estudante. A jovem relata que, no fim do último ano do ensino fundamental, manifestou o desejo de se matricular na EFA, em função do projeto de ensino ofertado. Na semana de adaptação que ocorre no início de cada ano letivo, ela teve o primeiro contato com a metodologia de ensino da EFA e efetivou sua matrícula para o curso técnico em agropecuária. Após a conclusão da formação na EFA, Luísa ingressou no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e atribui essa conquista à formação e incentivo da EFA Puris.

Em relação à trajetória profissional, a egressa ressalta que a EFA exerceu forte influência, pois na EFA ela compreendeu que é possível permanecer no campo com qualidade de vida, tendo a agricultura não apenas como fonte de renda, mas como modo de vida. O envolvimento e apoio da família no processo de formação também foi um fator motivador para que ela optasse por permanecer no campo. Ela afirma que hoje busca seguir os princípios orientados pela EFA, buscando sempre uma produção saudável, livre de agrotóxicos.

Em relação aos desafios do trabalho na agricultura familiar, a egressa destaca o alto preço dos insumos necessários para a produção, que aumenta o custo e, conseqüentemente, o preço do produto no mercado. A sua renda principal advém da agricultura, comercializando grande parte do que é produzido.

Sobre perspectivas profissionais, a egressa pretende se manter no campo, pelo menos até o crescimento da filha, mas pretende dar aulas em escolas da região, uma vez que se formou para isso. O papel da escola é de muita valia para ela, pois direciona os jovens para a conquista de sonhos embora morem na roça, sendo uma referência profissional para os jovens no meio rural.

Ao longo das entrevistas realizadas com os quatro egressos da Escola Família Agrícola Puris, percebe-se que a motivação pela busca desse modelo de ensino voltado para o atendimento aos jovens do campo estava ligada ao fato de que todos tinham proximidade com atividades rurais desenvolvidas pelas famílias. Em todos os casos, havia também algum nível de relação com a EFA, seja pelo envolvimento da família na sua criação, seja pela ligação com outros estudantes da comunidade.

Outro ponto relevante nas falas dos entrevistados é a propagação de parte da comunidade em relação à qualidade do ensino ofertado pela EFA. No entanto, ainda há resistência por parte da comunidade ao modelo de alternância e, por outro lado, existe também um reconhecimento da competência técnica. A formação técnica ofertada pela EFA Puris tinha como premissa o incentivo à permanência no campo daqueles alunos e um retorno efetivo para a comunidade, fazendo com que eles se tornassem agentes de desenvolvimento na perspectiva da agroecologia, da participação social e da organização.

Analisando a trajetória dos egressos, os relatos voltam-se para a possibilidade da aprimoração técnica dos conhecimentos e sua aplicabilidade no meio em que os jovens estão inseridos. Muitos desses aprimoraram as técnicas produtivas em suas propriedades, no modo de plantar, cultivar, aplicando, sobretudo, os conceitos e práticas agroecológicas aprendidas na EFA Puris. A partir da formação, foi possível também desenvolver atividades, ainda que não ligadas diretamente à propriedade, voltadas para suporte, fomento e difusão do conhecimento agroecológico. Isso mostra que a formação da EFA Puris proporciona um amplo campo de atuação.

As entrevistas demonstram que a EFA Puris lida com jovens de diferentes realidades, mas que têm em comum a relação com a terra, com a agricultura. A alternância se mostra, pelas falas dos jovens, como uma metodologia que garante a manutenção desse vínculo, uma vez que os estudantes têm acesso à escola, sem sair de suas comunidades, sem abandonar o trabalho na

propriedade. Ao contrário, toda essa vivência dos jovens é considerada dentro do processo formativo.

As entrevistas evidenciam que a EFA Puris assume efetivamente a agroecologia como um princípio educativo, o que faz com que todos os entrevistados ressaltem a importância da agroecologia em suas práticas profissionais, em especial no contexto da agricultura familiar. A relação dos egressos com a agroecologia fica evidente nas falas, pois, quando questionados, há sempre uma demonstração de compromisso com a temática. As falas demonstram que na região já existia um trabalho entre os agricultores nesse sentido e que foi fortalecido pela ação educativa da EFA Puris.

Outro ponto de atenção é a compreensão da agroecologia como instrumento que possibilita o fortalecimento da agricultura familiar e a permanência dos jovens no campo, uma vez que a formação na perspectiva agroecológica, além de difundir técnicas produtivas eficientes, apresenta aos jovens uma outra visão de campo, diferente daquela que é comumente vista nas escolas tradicionais e nos meios de comunicação: o campo como lugar do atraso.

A presença da EFA na região da Zona da Mata Mineira proporciona o acesso à educação formal e, ao mesmo tempo, a integração com vivências dos estudantes, já que grande maioria já cresce em famílias que tem como meio de sustento a atividade agrícola. Ao passar pelo processo de formação dentro da instituição escolar, os entrevistados percebem que a atividade agrícola poderá possibilitar oportunidades profissionais. Todos os entrevistados afirmam que pretendem continuar na propriedade rural, aprimorando as práticas agrícolas, o que demonstra a importância do papel da EFA Puris no desenvolvimento do território e na coibição do êxodo rural, não na perspectiva de “fixar” os jovens no campo, mas no sentido de construir as condições para a sua permanência, com dignidade e qualidade de vida.

Desse modo, através da análise das entrevistas, é possível dizer que por intermédio da pedagogia da alternância, como método de ensino, os estudantes podem dispor de conhecimentos técnicos que devem ser trabalhados na escola de forma didática e objetiva. Além disso, também é possível articular os conhecimentos técnicos aos conhecimentos das vivências nas comunidades, ou seja, empíricos, por meio da contextualização dos processos formativos.

Ao longo de todo esse processo formativo, os estudantes retornam às comunidades e realizam atividades em suas propriedades de acordo com as práticas vivenciadas na escola. Eles têm o dever de conduzir atividades, juntamente a seus familiares, para discutirem problemáticas que são trabalhadas sobre temas relacionados ao meio em que vivem.

Segundo Farias (2009), as atividades são orientadas por um instrumento denominado Plano de Estudo que possibilita a produção da realidade a partir dos registros das atividades

desenvolvidas no EFA. Nesse sistema, também são feitas as socializações com os demais estudantes provenientes de outras comunidades rurais, gerando, assim, a Colocação em Comum. Desse modo, o entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento, que tem como ponto central o Plano de Estudo elaborado nas comunidades dos estudantes, são estabelecidas relações que se (re)produzem, tendo como base as relações global e local, rural e urbana, micro e macro, compreendendo, portanto, um contexto social bem mais vasto.

Desse modo, com esse modelo diferenciado de se fazer educação escolar no campo, as EFA têm formado profissionais a partir do exercício da crítica e da cidadania, possibilitando outras percepções de mundo e de desenvolvimento local e sustentável, tendo como princípio a solidariedade, a sustentabilidade, a coletividade e a justiça social. Esses processos formativos têm permitido um olhar diferenciado, de modo a instrumentalizar os jovens na atuação profissional e na vida, principalmente na implementação do projeto de vida no campo e das políticas públicas em seus contextos.

Caldart *et al.* (2012) afirma que a educação do campo se constituiu como prática social, na medida em que as lutas sociais foram surgindo, para que todos tivessem direito a uma educação voltada para seus interesses, produzida pelos e não simplesmente para os sujeitos do campo; deles e não para eles. Assim, o trabalho desenvolvido pelas EFA incorpora a perspectiva educativa da Educação do Campo ao promover os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos alunos, que devem se constituir como os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral e de todo o processo de formação, tendo como características quatro pilares e fundamentos na formação por alternância, a saber: i) a associação, responsável pela gestão e manutenção das escolas, com a presença intensa das famílias e ex-alunos/as; ii) a pedagogia da alternância, uma metodologia adequada à educação do/no campo, organizada a partir dos tempos escolas e tempos comunidade; iii) a formação integral, considerando a formação do ser humano como um todo, em que, além da formação geral e profissional, levam-se em consideração todas as dimensões da pessoa humana; e, por fim, iv) o desenvolvimento local, tendo o princípio da sustentabilidade e da solidariedade, no processo de formação dos estudantes, das famílias e dos parceiros, com enfoque principal no fortalecimento da agricultura familiar e na inserção profissional e empreendedora no meio rural.

4 CONCLUSÃO

Essa pesquisa buscou analisar as trajetórias socioprofissionais de jovens egressos(as) da EFA Puris, identificando os elementos que contribuem para o processo de inserção e consolidação socioprofissional desses jovens, sobretudo daqueles que buscam na agricultura familiar agroecológica o meio para a produção da sua existência. Buscamos nos referências teóricas compreender os conceitos de Pedagogia da Alternância, agroecologia, agricultura familiar e sucessão rural, entendendo que tais conceitos e formulações teóricas nos dariam subsídio para analisar as trajetórias dos jovens da EFA Puris e seu processo de inserção e consolidação no mundo do trabalho.

Esse trabalho se deu num contexto atípico, durante a pandemia de Covid-19, o que limitou o contato com os jovens pesquisados, uma vez que todo o processo foi realizado remotamente, por meio de plataformas virtuais. Apesar dos desafios impostos pela pandemia, a pesquisa trouxe importantes elementos de análise, que nos ajudam a compreender a complexidade das trajetórias socioprofissionais dos jovens que produzem e reproduzem a vida no território e, conseqüentemente, interferem na sua dinâmica. Durante a pesquisa, notou-se sinais de como a formação da EFA Puris influencia nesse processo, desde os conteúdos que são abordados em sala de aula, as atividades práticas realizadas e, sobretudo, a forma como a EFA está imersa na vivência agroecológica, enquanto concepção e prática. O próprio ambiente físico da escola traduz essa relação umbilical da EFA Puris com a agroecologia, o que se observa, na “oração ecumênica agroecológica” exposta no refeitório da escola, na casa de sementes crioulas, na farmácia viva, nas tecnologias sociais encontradas por todo o espaço, na alimentação livre de agrotóxicos que é servida aos estudantes e, ainda, nos diversos espaços de formação que a EFA promove para debater e construir o conhecimento agroecológico, como seminários, encontros de “griôs”, etc.

Nas entrevistas, os jovens, cuja maioria permanece no campo, trabalhando na agricultura, apontam o conhecimento agroecológico, que é trabalhado dentro de uma lógica da formação integral, como fator que influencia na sua escolha por permanecer na comunidade.

O Projeto Político Pedagógico da EFA Puris aponta a “opção por permanecer no campo, com dignidade e qualidade de vida e/ ou continuar estudos” como um dos objetivos específicos da formação (EFA PURIS, 2008, p. 14). Na pesquisa realizada, observamos que 60% dos jovens permanecem no campo, a maioria atuando na área técnica em agropecuária. Entre os 40% que não residem no campo atualmente, muitos têm sua atividade profissional ligada ao campo. A agroecologia é um elemento comum entre os jovens que estão atuando diretamente no campo e aqueles que não atuam. Os jovens que não atuam diretamente enfatizam que buscam meios de

propagarem o conhecimento agroecológico, o que também faz parte dos pressupostos da formação da EFA Puris.

Cabe ressaltar que, no aspecto profissional, observa-se uma discrepância salarial entre aqueles que optam por permanecer no campo, trabalhando na terra, e aqueles que buscam outros caminhos, o que nos faz refletir sobre a necessidade de ampliação das políticas de apoio à agricultura familiar e nos revela um dos possíveis elementos que favorecem o êxodo rural. No entanto, os jovens que participaram das entrevistas relatam uma grande satisfação em permanecer no campo, sobretudo em relação à qualidade de vida. Observa-se que os jovens se sentem realizados por conseguirem se desenvolver no campo, com dignidade e qualidade de vida, o que demonstra que a EFA Puris tem atendido ao seu propósito de contribuir para a permanência dos jovens no campo.

Em relação ao aspecto social, nota-se uma incidência relevante dos jovens nos movimentos e nas organizações do território, o que ajuda a fortalecer a EFA Puris, uma vez que ela nasce da articulação das forças sociais e, ao longo de sua história, vem se consolidando como uma organização social camponesa, que além de formar técnicos, também forma lideranças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- ABRAMOVAY, R. *et al.* **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: Edições Unesco, 1998.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 110 p.
- ALVES, M. A. A conquista da terra:(re) produção social e (re) construção histórica entre agricultores familiares do município de Araponga-MG. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 269-283, 2006.
- BAKER, J. R. What's worth if you stay on the farm. *In: INTERNATIONAL FARM MANAGEMENT CONGRESS*, 18., 2011, Methven, Canterbury. **Anais [...]**. Methven: Methven Canterbury, 2011.
- BALSAN, R. Impactos decorrentes da Modernização da Agricultura Brasileira. **CAMPO TERRITÓRIO: Revista De Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 263f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2018.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019, 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BEGNAMI, J. B. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, 2011.
- BIANCHINI, V.; MEDAETS, J. P. P. **Da Revolução Verde à agroecologia: Plano Brasil Agroecológico**. Brasília: MDA, 2013.
- 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 da União, 2006.
- BRUMER, A.; ANJOS, G. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 11, n. 12, p. 6-17, jan./jun. 2008.
- BURGHGRAVE, T. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros eplanetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo**. Orizona, GO: UNEFAB, 2018.
- CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade**. Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade. Por uma Educação do Campo. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CALDART, R. S. *et al.* Educação do Campo. *In:* FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALIARI, R. O. *et al.* Pedagogia da alternância e desenvolvimento local. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 4, n. 2, 2002.

CAMPOS, A. P. T. **Conquista de terras em Conjunto:** Redes Sociais e Confiança. A experiência dos agricultores e agricultoras familiares de Araponga-MG. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

CAMILOTTO, A. H. G.; STOCK, L. A. Condicionantes do processo de sucessão familiar entre produtores de leite da zona da mata mineira. **Rev. Inst. Latic.** “Cândido Tostes”, Juiz de Fora, v. 67, n. 386, p. 91-92, maio/jun. 2012.

CAPORAL, F. R. *et al.* **Agroecologia:** ciência do campo da complexidade. Brasília: Terramãe, 2009.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável.** Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2004.

CARDOSO, I. M. *et al.* Learning for Agroforestry System Design: University, NGO and farmer partnership in Minas Gerais, Brazil. **Agricultural Systems**, Inglaterra, v. 69, p. 233-257, set. 2001.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARMO, M. S. Agroecologia: novos caminhos para a agricultura familiar. **Revista Tecnologia & Inovação Agropecuária**, São Paulo v. 1, n. 2, p. 28-40, dez. 2008.

CARVALHO, H. M. D. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária - ABRA**, Brasília, p. 1-9, jul. 2013.

CASTRO, E. G. Iluminando fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. *In:* PINHEIRO, D. *et al.* (org.). **Agenda Juventude Brasil:** leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UniRio, 2016, p. 61-101.

CERQUEIRA, M. C. de A.; SANTOS, C. R. B. dos. As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. 2004.

DELGADO, N. G. A. Agronegócio e agricultura familiar no Brasil: desafios para a transformação democrática do meio rural. **NCN-Novos Cadernos NAEA**, Rio de Janeiro v. 15, n. 1, p. 46, 2012.

DUARTE, L. R. R. **Transição agroecológica**: uma estratégia para a convivência com a realidade semi-árida do Ceará. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável**: origens e perspectivas de um novo paradigma. 2. ed. Expressão Popular: São Paulo, 1999.

FARIA, L.; COSTA, M. C. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da fundação Rockefeller e da fundação Ford. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 159-191, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M.; MUNARIM, A. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRARI, C. T. **Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

FERRARI, E. A. **Em busca de liberdade e autonomia**: agricultura familiar camponesa e agroecologia. Balti: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília, SP. **Anais [...]**. Marília, SP: UNESP, 2012. 1 CD-ROM, p. 1-15.

FINATTO, R. A.; SALAMONI, G. Agricultura familiar e agroecologia: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS. **Sociedade & Natureza**, Pelotas, v. 20, p. 199-217, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GARCIA, R. S. O agronegócio no Brasil e suas implicações territoriais. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 59-73, 2016.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE, J. J. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória: GM editora, 2011.

GIMONET, J.-C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *In*: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento. **Anais [...]**. UNEFAB, Salvador, v. 1, p. 39-48, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 13. ed. Local: Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

GUANZIROLI, C. *et al.* **Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

HERNÁNDEZ, J. M. La crisis global y sus impactos em la vida rural. *In*: HERNÁNDEZ, J. M. (coord.). **La agroecología em la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural**. México: Siglo XXI editores, 2011, p. 17-50.

INWOOD, S. M.; SHARP, J. S. Farm persistence and adaptation at the rural-urban interface: Succession and farm adjustment. **Journal of Rural Studies**, v. 28, n. 1, p. 107-117, jan. 2012.

LEFF, E. Agroecologia e saberes da sustentabilidade: diálogos transdisciplinares na construção social do território sustentável. *In*: FERREIRA, J. M. C; LIMA, M. F. de. (ed.) **Desenvolvimento rural e sustentabilidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 21-46.

LEFF, E. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, C. C.; PARTELI, L. F.; LOOSE, C. E. O Empreendedorismo Rural e a Agroindústria Familiar na Gestão da Atividade Agropecuária em Rondônia. **RAC - Revista de Administração e Contabilidade – CNECE**, Porto Alegre, v. 14, n. 27, p. 97-134, 2015.

LINDEMANN, R. H. **Ensino de Química em escolas do campo com proposta agroecológica: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação**. 2010. 339f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

LOPES, P. R. **A biodiversidade como fator preponderante para a produção agrícola em agroecossistemas cafeeiros sombreados no Pontal do Paranapanema**. 2014. 172f. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada – Interunidades) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Piracicaba, SP, 2014.

MAFRA, F. L. N. **Práticas, poder e perspectivas em reconstrução: um olhar sobre a trajetória da experiência agroecológica de Araponga, Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MAGALHÃES, R. M. A Política de Apoio à Agricultura Familiar na Conservação da Biodiversidade no Brasil. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Curitiba, p. 89-101, 2010.

MAIA, A. G.; BUAINAIN, A. M. O novo mapa da população rural brasileira. **Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, Confins, n. 25, 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MEIRELLES, L. Soberania alimentar, agroecologia e mercados locais. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-14, 2004.

MENDES, D. M.; REIS, M. Juventude da agricultura familiar: gênero em foco. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010. Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: UFSC, 2010.

MILLER JR, G. T. **Ciência Ambiental**. Tradução de All Tasks. Revisão técnica de DELITTI, Welington Braz Carvalho. 11. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, S. L. **Estratégias e modelos sucessórios em propriedades rurais do município de Cruz Alta/RS**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Universidade Federal de Santa Maria Palmeira das Missões, 2018.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORO, S. M. L. *et al.* Pedagogia da alternância e escola família agrícola: proposta para promoção e o desenvolvimento rural. *In*: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-graduação, 11., 2012, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba, 2007, p. 3117-3120.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

PANNO, F. **Sucessão geracional na agricultura familiar: valores, motivações e influências que orientam as decisões dos atores**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil**. Brasília: Editora IPEA, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílio – PNAD**. Brasil. IBGE, 2017.

REIFSCHNEIDER, F. J. *et al.* **Novos ângulos da história da agricultura no Brasil**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2010

RIBAS, R. A.; MAESTRI, M. Escola Familiar Agrícola: um estudo de caso em Santa Catarina. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Pombal, v. 9, n. 1, p. 104-116, 2008.

RIBEIRO, S. *et al.* Educação do campo e agroecologia. **Agriculturas: Experiências em Agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 257-267, 2007.

ROSSI, R. Educação do campo e agroecologia: da perspectiva reformista à necessária práxis revolucionária. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-174, jan./jun. 2015.

ROZA, G. **Políticas públicas de fortalecimento agricultura familiar sob ataque**. Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, M. D. **Cortes do governo federal no orçamento e falta de recursos no BNDES prejudicam a agricultura familiar**. Set. 2022. Disponível em: <https://www.fetagpb.org.br/2022/09/23/cortes-do-governo-federal-no-orcamento-e-falta-de-recursos-no-bndes-prejudicam-a-agricultura-familiar/>. Acesso em: jun. 2023.

SALVADOR, B. M. B. **Juventude rural: o caso dos jovens rurais estudantes no assentamento do Rocio, Pinhão/PR**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UNICENTRO, Guarapuava, 2017.

SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro**. Brasília: Embrapa, 2008.

SAVIANI, D. *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SCHNEIDER, S.; ZOBOLI, F. Escola Familiar Agrícola: um projeto educativo e tecnológico para a agricultura familiar. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 39, n. 5, p. 1524-1531, 2009.

SECAD/MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE - SNJ. **Diagnóstico situacional e diretrizes para políticas públicas para as juventudes rurais brasileiras**. 2018.

SEVILLA-GUZMÁN, E. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. *In*: AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: Embrapa - Informação Tecnológica, 2000, p.101-130.

SILVA, L. H. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3), 9., Caxambu, 2005. **Relatório [...]**. Caxambu, 2005.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L. H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, N. C. **Sucessão na agricultura familiar: percepção de pais agricultores sobre a permanência de jovens no meio rural**. EIGEDIN, 2020.

SILVA, V. T. C. **Jovens rurais que permanecem no campo: a sucessão na agricultura familiar em dois municípios gaúchos.** 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, N.; DORNELAS, M. **Sucessão na agricultura familiar.** Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 4, n. 1, 30 out. 2020.

SOUZA, R. A. S. *et al.* **Agricultura familiar e agroecologia: perfil da produção de base agroecológica no povoado juçaral.** Chapadinha, MA: Convibra, 2018.

STROPASOLAS, V. L. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. **Revista Agriculturas**, v. 8, n. 1, p. 26-29, 2011.

TURATO, E. G. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2003.

VARGAS, A. C. A.; RODRIGUES, M. S. O processo de formação na educação do campo: o caso dos Centros Familiares de Formação por Alternância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 131-155, 2010.

VERGUTZ, C. L. B. O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante. *In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9.*, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2012.

VIEIRA, L. H. *et al.* **Expressões e multicomplexidades nos debates transversais sobre os alimentos: as experiências educativas da EFA Puris.** Viçosa, 2018.

VOGT, S. P. C. *et al.* Agroecologia e Desenv. **Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 48-54, jan./abr. 2012.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEZELLA, A. *et al.* Development Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, p. 503-515, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Estudo de caso planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLI, F. V. **Agroecologia e construção de territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga - MG.** 2009. 73f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Curso de Graduação em Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

ZÓTIS, T. S. **Causas e consequências da evasão de jovens da comunidade rural de São Vitor, município de Camargo/RS.** Camargo/RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que te motivou a se ingressar como estudante na EFA Puris?
2. Quais eram suas expectativas pessoais e profissionais quando estava em formação na EFA? Estas expectativas se concretizaram? De que forma?
3. Como se deu a sua trajetória social e profissional desde a conclusão do curso técnico na EFA?
4. Você avalia que a formação recebida na EFA teve influência na sua trajetória socioprofissional?
5. Como foi o envolvimento da sua família com as atividades da EFA durante a sua formação?
6. Quais outros fatores além da família e da EFA contribuíram para a sua formação?
7. Qual a sua atividade profissional atualmente? Quais os desafios e possibilidades?
8. Em sua atividade profissional você aplica conhecimentos agroecológicos aprendidos na EFA? De que forma?
9. Você pensa em seguir na mesma atividade profissional que desenvolve atualmente ou gostaria de trilhar outros caminhos? Por quê?
10. Só trabalha? Só estuda? Ou trabalha e estuda?
11. Como você avalia a proposta pedagógica da EFA Puris?
12. O que você tem a dizer sobre o papel que a EFA desempenha no território?

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “As trajetórias socioprofissionais dos jovens egressos da Escola Família Agrícola Puris”, desenvolvida por Mônica Rodrigues Teixeira, sob a supervisão do Prof. Marcelo Loures, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre). Os resultados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. O questionário é anônimo, não devendo, portanto, colocar a sua identificação em nenhuma das páginas.

TERMO DE CONSENTIMENTO

A participação é voluntária, podendo você, como colaborador, se recusar ou interromper o preenchimento a qualquer momento. Sua contribuição é de grande importância para que esta pesquisa possa cumprir com os objetivos propostos e produzir resultados que permitam que a comunidade acadêmica na área da educação e a sociedade, como um todo, se beneficiem com este trabalho. Seu anonimato será assegurado, não havendo riscos de que seus dados individuais possam ser identificados. Caso haja dúvidas no preenchimento, favor fazer contato pelo e-mail monica.jequi@gmail.com. Agradeço por sua atenção e espero receber sua valiosa contribuição.

Declaro que li e concordo em participar ()

1. Nome:
2. Nome social:
3. Contato telefônico:
4. E-mail:
5. Endereço postal
Rua/Av. n. complemento
Bairro
CEP Cidade Estado:
6. RG:
7. CPF:
8. Identidade de gênero
() Masculino
() Feminino
() Outro
9. Idade
() Até 20
() 20 a 25
() 25 a 30

Acima de 30

10. Estado Civil

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Outros

11. Declaração de raça/cor

- Preta
 Parda
 Branca
 Indígena
 Outra
 Prefere não declarar

11. Em que ano você se formou na EFA Puris?

- 2011
 2012
 2013
 2014
 2015
 2016
 2017
 2018
 2019

12. Graduação

- Em Curso
 Interrompida
 Concluída
 Não faz graduação

Se em curso ou concluída, citar o curso: _____

13. Possui Pós-graduação?

- Em Curso
 Interrompida
 Concluída
 Não curou ou não cursa a Pós-graduação

Se em curso ou concluída, citar o curso: _____

14. Outros tipos de formação, capacitação, Cursos de Formação Inicial ou Continuada de Trabalhadores

- Sim Não

Em caso afirmativo, citar os cursos

15. Origem

- Rural
 Urbana

16. Onde você reside atualmente?

- Cidade
 Campo
 Vila/Distrito
 Assentamento de Reforma Agrária
 Outro – Especificar _____

17. Ocupação profissional atual

- Trabalhando
 Desempregado
 Faz serviços temporários

18. Você trabalha na área da sua formação técnica em Agropecuária?

- Sim
 Não

Se sim, citar o tipo de ocupação e o local:

Se não, citar o tipo de ocupação e local

19. No caso de trabalho assalariado, citar o tipo de contrato de trabalho

- CLT
 Estatutário (serviço público)
 Outro tipo de contrato

20. O que te levou a trabalhar nesta atividade?

21. Qual a sua faixa de renda mensal

- Até 01 salário-mínimo
 Até 02 salários-mínimos

- Até 03 salários-mínimos
- Até 04 salários-mínimos
- Mais de 04 salários-mínimos

22. Você tem ligação com alguma organização ou movimento social?

- Sim
- Não

Se sim, citar qual _____

23. Você tem filiação sindical?

- Sim
- Não

Se sim, qual é o Sindicato? _____

24. Frequenta algum tipo de religião?

- Sim
- Não

Se sim, citar a denominação religiosa: _____

25. Você participa de algum outro tipo de organização social, profissional, religiosa ou política? Qual ou quais?

26. No exercício da sua atividade profissional, você adota práticas agroecológicas incentivadas pela formação técnica da EFA Puris?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, as práticas adotadas se enquadram em qual(is) dos eixos previstos pelo Planapo - Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica?

- Produção
- Uso e Conservação dos Recursos Naturais
- Conhecimento
- Comercialização e Consumo
- Terra, Território e Sociobiodiversidade

27. A EFA exerceu algum tipo de influência na sua vida pessoal, social, comunitária, familiar, profissional etc.?

- Exerceu fortíssima influência
- Exerceu forte influência
- Exerceu influência razoável
- Exerceu pouca influência
- Não exerceu influência

Em caso de resposta afirmativa, discorrer um pouco sobre quais foram estas influências da vida e formação na EFA Puris em sua vida. Qual o seu depoimento sobre este fato?

APÊNDICE III – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: “AS TRAJETÓRIAS SOCIOPROFISSIONAIS DE JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS E A PROMOÇÃO DA PROPOSTA AGROECOLÓGICA”

Pesquisador: Mônica Rodrigues Teixeira

Orientador: Marcelo Loures dos Santos

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “As trajetórias socioprofissionais de jovens egressos da Escola Família Agrícola Puris e a Promoção da Proposta Agroecológica”, cujo objetivo é analisar as trajetórias dos jovens egressos da EFA Puris e como esses processos contribuem para a construção da proposta agroecológica.

A metodologia de coleta prevê a realização de entrevistas nas quais os/as entrevistados/as serão convidados/as a falar sobre suas trajetórias, desde a conclusão da formação técnica na EFA Puris, evidenciando os fatos e vivências mais relevantes deste processo. Posteriormente, as entrevistas serão transcritas e analisadas, com o objetivo de compreender como a formação na EFA Puris repercute ou influencia na trajetória socioprofissional dos egressos.

Assim, o (a) convidamos a participar de uma entrevista individual de forma virtual e gravada pela plataforma Google Meet (em razão da pandemia de covid-19), com duração de aproximadamente 2 horas, no primeiro semestre de 2022, de acordo com o cronograma da pesquisa. O convite para a participação nesta pesquisa será enviado por e-mail individual, ou seja, tendo somente um remetente e um destinatário, conforme orientações específicas para pesquisas em ambiente virtual, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em PDF para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

Esclarecemos que a pesquisa será realizada somente com participantes maiores de idade e que o material audiovisual produzido nas entrevistas será armazenado por cinco anos em local seguro e privado, com acesso não permitido a terceiros e será utilizado somente para transcrição/geração de dados. A identidade e outras informações pessoais dos participantes serão mantidas em sigilo.

Informamos que em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenizações nos termos da Resolução 466/2012. É resguardado ao participante o direito de

acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada, conforme orienta a Conep.

Rubrica do participante: _____

Caso consinta, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, bem como do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto, sua participação e questões éticas a qualquer momento. Informamos que não haverá qualquer pagamento pela participação na pesquisa.

De acordo com a Resolução nº 466/12, toda pesquisa envolve riscos, desta forma, os possíveis riscos que esta pesquisa pode apresentar são os seguintes: desconfortos em responder alguma pergunta da entrevista; receio de partilhar os fatos ocorridos em sua trajetória, assim como seus sentimentos e conhecimentos; e a possibilidade de trazer à tona lembranças indesejáveis.

Estes riscos serão minimizados pelos pesquisadores por meio das seguintes estratégias: respeito à opinião, trajetória e sentimentos de cada sujeito; esclarecimento de que os sujeitos só responderão às questões que se sentirem confortáveis com garantia de seu anonimato por meio de nomes fictícios. Além disso, este termo resguardo o direito de recusa e a desistência de participação no projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Como a pesquisa será realizada em ambiente virtual, existe ainda o risco de compartilhamento de dados, o que será evitado pelo pesquisador por meio do conhecimento sobre “a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos”, como preveem as orientações da Conep. Também por orientação da Conep, ao concluir a coleta de dados, será feito o download dos mesmos para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros de plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou nuvem.

O estudo poderá beneficiar todo o coletivo que compõe a Escola Família Agrícola Puris e as demais Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, uma vez que foi constatada uma carência de estudos da temática aqui proposta. A EFA Puris terá dados concretos para avaliar a sua atuação no território. Os sujeitos participantes da pesquisa terão a possibilidade de contribuir com este processo que beneficiará a escola que os formaram. Além disso, terão a oportunidade de refletir e ressignificar suas trajetórias socioprofissionais, num processo de autoconhecimento.

Em caso de dúvidas de natureza ética é possível acessar as diretrizes em <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/tale/>. Para maiores informações acessar:

<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/> ou entrar em contato pelo endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Rubrica do participante _____

Consentimento de Participação

Diante do que foi acima esclarecido, eu, _____, (nacionalidade), (estado civil), portador do CPF, Carteira de Identidade, emitida pelo _____, domiciliado e residente em (cidade), (logradouro), (número e complemento), através deste documento, declaro que recebi claras explicações sobre o estudo, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e autorizo os integrantes dessa pesquisa a utilizar a narrativa produzida a partir de meu depoimento prestado aos mesmos, para divulgar e publicar para fins científicos e/ou acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não.

Local, data

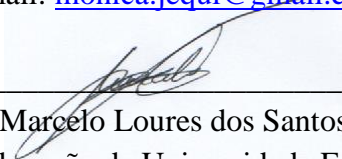
(Assinatura do participante)

Declaração de Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 e complementares, bem como as orientações da Conep, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Mônica Rodrigues Teixeira

Mônica Rodrigues Teixeira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG –
PROMESTRE (Linha Educação do Campo)
Telefone: (31) 99595-9265
Email: monica.jequi@gmail.com



Marcelo Loures dos Santos
Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto
Professor Colaborador do PROMESTRE/FaE/UFMG (Linha Educação do Campo).
Telefone: (31) 99220 1573
Email: marceloloures@ufop.edu.br

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – QUESTIONÁRIO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Projeto de Pesquisa: “AS
TRAJETÓRIAS
SOCIOPROFISSIONAIS DE
JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS E A
PROMOÇÃO DA PROPOSTA
AGROECOLÓGICA Pesquisador:
Mônica Rodrigues Teixeira Orientador:
Marcelo Loures dos Santos

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “As trajetórias socioprofissionais dos jovens egressos da EFA Puris e A Promoção da Proposta Agroecológica”, cujo objetivo é analisar as trajetórias dos jovens egressos da EFA Puris e como esses processos contribuem para a construção da proposta agroecológica. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em PDF para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário online, constituído por 27 perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 20 minutos para respondê-lo. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. Os dados dos questionários serão sistematizados e analisados, com o objetivo de mapear o perfil dos jovens egressos da EFA Puris e identificar possíveis repercussões da formação da EFA Puris na sua trajetória socioprofissional.

O convite para participação na pesquisa, bem como o link de acesso ao questionário será disponibilizado via e-mail individualizado e WhatsApp e será respondido e enviado de modo online por meio da plataforma Google Formulários, entre os dias 10/05 à 20/05 de 2022.

Caso consinta, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, bem como do CEP –

Comitê de Ética em Pesquisa, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto, sua participação e questões éticas a qualquer momento.

Você não será remunerado, visto que, sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Rubrica do participante _____

Esclarecemos que a pesquisa será realizada somente com participantes maiores de idade e que o material audiovisual produzido nas entrevistas será armazenado por cinco anos em local seguro e privado, com acesso não permitido a terceiros e será utilizado somente para transcrição/geração de dados. A identidade e outras informações pessoais dos participantes serão mantidas em sigilo.

De acordo com a Resolução nº 466/12, toda pesquisa envolve riscos, desta forma, os possíveis riscos que esta pesquisa pode apresentar são os seguintes: desconfortos em responder alguma pergunta do questionário e receio de partilhar as informações solicitadas. Estes riscos serão minimizados pelos pesquisadores por meio das seguintes estratégias: respeito à opinião, trajetória e sentimentos de cada sujeito; esclarecimento de que os sujeitos só responderão às questões que se sentirem confortáveis com garantia de seu anonimato por meio de nomes fictícios.

Como a pesquisa será realizada em ambiente virtual, existe ainda o risco de compartilhamento de dados, o que será evitado pelos pesquisadores por meio do conhecimento sobre “a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos”, como preveem as orientações da Conep. Também por orientação da Conep, ao concluir a coleta de dados, será feito o download dos mesmos para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros de plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou nuvem.

O estudo poderá beneficiar todo o coletivo que compõe a Escola Família Agrícola Puris e as demais Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, uma vez que foi constatada uma carência de estudos da temática aqui proposta. A EFA Puris terá dados concretos para avaliar a sua atuação no território. Os sujeitos participantes da pesquisa terão a possibilidade de contribuir com este processo que beneficiará a escola que os formaram. Além disso terão a oportunidade de refletir e ressignificar suas trajetórias socioprofissionais, num processo de autoconhecimento.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você, o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Em caso de dúvidas de natureza ética é possível acessar as diretrizes em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/tale/>. Para maiores informações acessar: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/> ou entrar em contato pelo endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Rubrica do participante _____

Consentimento de Participação

Diante do que foi acima esclarecido, eu, _____, (nacionalidade), (estado civil), portador do CPF, Carteira de Identidade, emitida pelo _____, domiciliado e residente em (cidade), (logradouro), (número e complemento), através deste documento, declaro que recebi claras explicações sobre o estudo, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e estou de acordo em responder o questionário, autorizando a utilização das informações prestadas para fins científicos e/ou acadêmicos.

Local, data

(Assinatura do participante)

Declaração de Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 e complementares, bem como as orientações da Conep, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Mônica Rodrigues Teixeira

Mônica Rodrigues
Teixeira

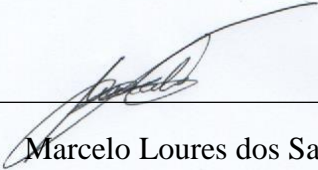
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG

–Promestre (Linha Educação do Campo)

Telefone: (31) 99595-9265

Email:

monica.jequi@gmail.com



Marcelo Loures dos Santos

Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto

Professor Colaborador do Promestre/FaE/UFMG (Linha Educação do Campo).

Telefone: (31) 99220 1573

Email:

marceloloures@ufop.edu.br

APÊNDICE V

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Mônica Rodrigues Teixeira

Diretrizes político-pedagógicas para o acompanhamento aos egressos das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Loures

Linha de pesquisa: Educação do Campo.

Belo Horizonte

Abril/2023

1. Introdução

O presente produto educacional é fruto de reflexões produzidas ao longo da pesquisa de mestrado realizada por mim, intitulada “Trajetórias socioprofissionais de jovens egressos da Escola Família Agrícola Puris e a promoção da proposta agroecológica”.

Segundo dados da AMEFA, as EFAs de Minas Gerais formam, em média, 600 técnicos em agropecuária, por ano. No entanto, não existe ainda um trabalho de acompanhamentos destes jovens, no sentido de apoiá-los nos processos que sucedem a formação na EFA. Não existe também um processo de organicidade da juventude para possibilitar que eles construam estratégias para a sua inserção socioprofissional, após o período de formação.

Nesse contexto, este trabalho se propõe a elaborar um conjunto de Diretrizes Políticas e Pedagógicas para o Acompanhamento de Jovens Egressos das EFAs de Minas Gerais, com o intuito de orientar o trabalho das EFAs e da AMEFA no fomento à organicidade dos jovens estudantes e no acompanhamento aos jovens egressos. Segundo Franca-Begnami (2011, p. 123), “a falta de acompanhamento durante e após o curso é uma dificuldade avaliada pelos egressos (...). É preciso pensar em estratégias que possam acompanhar os jovens, tanto durante o curso, quanto após a conclusão tendo em vista os desafios da sua inserção profissional”.

O acompanhamento, além de apoiar os jovens no processo de inserção profissional, será importante também no processo de avaliação da formação básica e profissional promovida pelas EFAs e no aperfeiçoamento dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Formação.

Assim, as orientações aqui propostas irão abranger atividades que promovam a integração entre os egressos e a EFA, constituindo um canal de diálogo e proposição de ações que contribuam para a inserção e permanência no mundo do trabalho ou na continuidade dos estudos. Toda a equipe de monitores deverá se envolver, apoiando e fomentando a participação e a manutenção do vínculo dos egressos com a EFA.

2. Os desafios da inserção profissional para os egressos das EFAs de Minas Gerais

De acordo com Sousa (2019), a história da educação rural revela que a população camponesa viveu por muito tempo no abandono. A educação rural se baseava na economia agroexportadora, que neutralizava a identidade dos sujeitos rurais, ignorando sua especificidade, em consonância com o desenvolvimento capitalista.

Desde a década de 60, muitos movimentos sociais emergiram e ganharam destaque a partir das lutas por melhores condições de vida, incluindo o acesso ao conhecimento. Esse acesso, que é considerado a porta de entrada para a libertação humana, passou, então, a fazer

parte das reivindicações camponesas, objetivando, inclusive, o rompimento com aquela educação ofertada até então. Dessa forma, nascia a expectativa de uma educação emancipadora, difundida pelo pensamento freiriano, que entende a educação, em sua essência, como um método que busca formar o indivíduo autônomo, emancipado (FREIRE, 1996).

Já nos anos 70 e 80 do século XX, muitos dos militantes dos movimentos sociais eram associados às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Uma vez que esses associados encontravam no catolicismo, na época pautado na Teologia da Libertação, apoio na luta pela conquista dos direitos essenciais à vida. Entre estes, a educação que ali era materializada por uma escola, que apresentava uma proposta diferenciada, em que a pedagogia se voltava para a realidade de quem vive na área rural, atendendo suas especificidades sociais, políticas e culturais (SOUSA, 2019).

Foi com esse intuito que o sacerdote de Anchieta, no Espírito Santo, o Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, trouxe ao Brasil a Pedagogia da Alternância, que, por sua vez, nasceu em 1930, na França, com a Casa Familiar Rural, as “Maison Familiale Rurale” (MFR), por meio da sensibilidade do Padre Abbé Granerau frente ao clamor dos pobres filhos de agricultores de sua paróquia, estes sentiam dificuldades em continuar com seus estudos devido à distância e, em especial, dos problemas de as escolas priorizarem a pedagogia que valorizava, acima de tudo, a cultura urbana (GIMONET, 2007).

Ainda conforme explica Sousa (2019), conhecedor da experiência francesa, o Padre jesuíta Humberto Pietrogrande sabia que era preciso apoio para sustentar a nascente experiência. Diante disso, dirigiu, então, a Fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, entidade filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração cristã, que seria a entidade civil que administraria a Primeira Escola Agrícola Familiar (EFA) no Brasil.

A EFA é uma associação de pessoas, famílias e instituições que se reúnem para propiciar o desenvolvimento rural sustentável com a participação de jovens. O objetivo da EFA é contribuir para a inclusão de todos os participantes (adolescentes, jovens e adultos) em um contexto social e geográfico específico (MORO *et al.*, 2017). Segundo a União Brasileira das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2014), as EFAs se assentam em quatro pilares: Fortalecimento do Associativismo; Pedagogia da Alternância; Formação Completa; Desenvolvimento Local.

Assim, com o número crescente de centros de formação de alternância, era necessário ter um órgão consultivo e/ou uma representação comum que reunisse todas estas organizações de formação. Dessa forma, como resultado das discordâncias e estudos realizados pelas EFAs,

criou-se, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) (SOUSA, 2019). Essa entidade, além de representar e assessorar essas escolas em âmbito nacional, procura ajudar no fortalecimento e na propagação da proposta pedagógica da Alternância, ainda atuando nos dias de hoje.

De acordo com o que disserta Moro *et al.* (2007), as Escolas Família Agrícolas brasileiras, associadas ao mundo profissional e por meio das experiências dos alunos, propiciam uma formação que oportuniza ao jovem desenvolver um projeto profissional junto à família e, de certa forma, possibilitar sua inserção no mercado de trabalho e seu papel como agente de transformação social no meio rural. No percurso educativo entre a casa e a escola, o aluno vive as suas experiências cotidianas e torna-se elemento crítico do planejamento, ator num processo evolutivo dialético, através da participação na produção de novos conhecimentos, por meio da análise e interação do que se encontra na escola e o que você está experimentando em sua própria comunidade (LIMA, 2012).

Sousa (2019) explica que sendo o projeto da escola que adota a Pedagogia da Alternância a fonte dos projetos comunitários, cada EFA conta com uma associação comunitária que é a mantenedora do centro educacional, do ponto de vista financeiro e jurídico, dada a necessidade financeira e jurídica decorrente da implantação, e do bom desenvolvimento e funcionamento cotidiano, penetrando e apoiando o trabalho educativo, no qual as famílias dos alternantes e toda a comunidade colaboram em princípio participativo, por meio de controvérsias e tomadas de decisão.

Dito isto, vale lembrar que a Lei nº 8.069 de 1990, do conhecido Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera como adolescente o indivíduo que se encontra na faixa etária entre 12 e 17 anos, e jovem os de 18 a 29 anos (BRASIL, 1990). Com isso, muitos estudantes de comunidades rurais saem do processo de formação da EFA como jovens — mesmo tendo ingressado no ensino Fundamental II ou Ensino Médio Profissionalizante ainda crianças e/ou adolescentes —, tendo mais amadurecimento e comprometimento com as causas sociais neste campo, iniciando, assim, um novo e exigente ciclo de vida e atuação profissional na área (COSTA *et al.*, 2019).

Ainda de acordo com o que expõe Costa *et al.* (2019), após o processo de formação que está imerso na ação-reflexão-ação, em que a terra e sua relação com os territórios familiares e comunitários são elementos fundamentais por meio da alternância, nota-se inúmeros efeitos — a médios e longos prazos —, para os alunos. Os produtos da aprendizagem desse processo metodológico atuam na sociedade de forma geral, seguindo o princípio do ver-julgar-agir,

contribuindo assim para o processo de organização, escolarização, formação e fortalecimento de alunos e comunidades para o enfrentamento das complexidades da vida.

Desta forma, os anos formativos já permitem o afastamento dos adolescentes e jovens — juntamente com os temores e incertezas sobre as inúmeras possibilidades de vida —, criando assim uma maior aproximação e intervenção com a parte social, política e econômica, sem descurar, portanto, a luta pela terra; a reflexão constante sobre as desigualdades sociais; e o acesso ao conhecimento como direito constitucional (COSTA *et al.*, 2019).

Para Costa (2018), então, o objetivo de formação das EFAs é que esse novo indivíduo seja incluso na sociedade, acima de tudo, nas instituições populares, bem como nas constantes lutas pela mudança da realidade. Dessa forma, a inclusão profissional e a melhoria das condições de vida, por meio da Pedagogia da Alternância — que tem em seus objetivos a contribuição para o desenvolvimento sustentável, local e pleno —, são efetivadas.

Resumidamente, o trabalho da EFA está voltado para a formação humana — integrada de forma política e profissional — de uma parcela de jovens que desenvolvem atividades rurais. Assim, o objetivo é que esses jovens ocupem os espaços sociais nos quais possam construir suas pautas e reivindicações, buscando a estruturação de uma sociedade justa, humana e digna, enquanto são capazes de promover o enfrentamento às adversidades de produção no território a fim de buscarem sua reprodução social.

A escola precisa estar cada vez mais articulada aos movimentos sociais, seus sujeitos, projetos e pautas, pois, uma vez alimentando-se — e também nutrindo — dessa base, há um fortalecimento responsável por promover uma formação humana contextualizada e de qualidade, que contribua para a reprodução camponesa e a dignidade dos sujeitos. Tal estrutura social em seus determinantes é responsável pelas relações sociais que forjam a categoria juventude, suas condições, e conseqüente heterogeneidade.

Desse modo, a própria categoria “juventude rural” é erroneamente vista quando colocada sob um olhar homogeneizador, o qual inviabiliza o debate sobre suas especificidades e, portanto, a rica e diversa existência das várias condições juvenis. Por isso é importante vislumbrar o jovem do campo a partir da luz das mudanças na sociedade, juntamente com: as relações de trabalho e produção; nas suas mediações com a terra; nas condições materiais de existência humana; nas perspectivas do mundo do trabalho na dimensão agrícola e não agrícola; e o modo de produção nos quais esses processos estão submetidos num tempo histórico de intensificação das tensões sociais, cuja juventude é categoria chave.

A partir disso, os jovens egressos das EFAs, sofrem ainda com o comportamento social de exclusão dos povos do campo — que se confronta com a luta por direitos historicamente negados. A busca por formação tem o propósito de “[...] desenvolver a capacidade técnica do educando e, além disso, cultivar sua habilidade para analisar o ambiente político, econômico e social, assim se tornando um sujeito da luta social” (FERNANDES; TARLAU, 2007, p. 565). Desse modo, a escola, para além de uma necessidade básica real nas trincheiras de luta pela terra, precisa, necessariamente: estar articulada e organizada de acordo com os princípios de formação humana e vida do trabalhador do campo; e em sintonia com um projeto de transformação (CALDART, 2011a). Ou seja, o projeto escolar — promovido pelas escolas do campo — deve ter um alinhamento com as necessidades comunitárias, fazendo com que os egressos tenham autonomia e atuação nas atividades rurais praticadas em seu meio social.

Tratando-se das dificuldades que os estudantes enfrentam com relação à prática dos conhecimentos recebidos na escola, a maioria dos professores considera que esse processo é dificultado devido a uma série de fatores, entre eles: a falta de autonomia dos alunos perante os pais; pela forma como os alunos participam no trabalho familiar; a falta de apoio familiar; e outras influências externas (DOS SANTOS, 2019). Em contrapartida, os alunos destacam que a escola prioriza valores morais — como o respeito para com o ser humano e o meio ambiente —, mas que, ainda assim, é preciso promover melhorias no ensino oferecido. Assim, a falta de infraestrutura — insuficiência ou inexistência de laboratórios e acervo bibliográfico, por exemplo —, e a parte pedagógica, podem ser os principais problemas que refletem na dificuldade dos egressos na sua vida profissional.

Percebe-se, portanto, o enfoque da luta por uma educação que seja do campo e no campo, isto é: uma educação voltada para o jovem camponês, sem que ele precise ir até a cidade para ter acesso a uma educação que venha ao encontro de suas necessidades. Além disso, esta forma de ver a educação é relativamente nova, começando a partir de 1998, como ressaltam Ferreira (2011), Mohr (2014) e Pozzebon (2015). Destacamos, ainda, como fato importante, que as escolas do campo — com exceção da EFA —, são, em sua maioria, extensões das escolas urbanas. Muitos pais não viam importância na formação escolar dos filhos, uma vez que, no entendimento das famílias, para desenvolver as atividades cotidianas da região, a escolarização não era vista como necessária. Essa realidade — advinda de extensões de escolas urbanísticas — pode contribuir para uma formação com menos foco na realidade do campo.

A formação por Alternância, como bem destacado na pesquisa de Begnami (2010), se adapta, de forma robusta e com êxito, aos jovens do campo. A metodologia adotada envolve

uma forma de acolher os alunos em um sistema que conversa com a sua realidade, uma vez que a maioria dos egressos permanecem no campo desenvolvendo atividades ligadas à agricultura — diferente da escola tradicional. Logo, todo o processo de ensino-aprendizagem está ligado às atividades rurais de sua realidade, principalmente, para que ele tenha êxito na atuação profissional.

Souza (2019) ainda aponta o fato de que as EFAs também têm destacado papel por sua atuação regional e inserção em assentamentos, quilombos e comunidades indígenas, proporcionando acesso à escolarização a estes povos que, muitas vezes, são esquecidos pelos governantes. Essa realidade se dá através de uma importante conquista dessa rede de movimentos sociais do campo organizados, que foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 3 de abril de 2012, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

A importância dessas instituições é externada na pesquisa de Cavalcante (2008), na qual cita que mais da metade dos egressos de EFAs conseguiram dar continuidade a seus estudos. Além disso, acrescenta-se que a formação por alternância — além da escolarização — proporciona, aos estudantes, uma outra forma de enxergar o mundo. Outro fato importante, destacado por Pozzebon (2015), na formação dos jovens nessas escolas, tem como destaque o Projeto Profissional do Jovem, espaço em que o estudante coloca em prática o que é ensinado — juntamente com suas vivências —, procurando alternativas para a resolução de problemas e geração de renda.

Com o início dos estudos na EFA, o jovem ainda é orientado a planejar o seu Projeto Profissional do Jovem, o PPJ, sendo esse alimentado pelos estudos a serem desenvolvidos durante os três anos de formação, com o intuito de articular sua inserção profissional e geração de renda. Por fim, o PPJ é avaliado por uma banca e sua aprovação é requisito para a conclusão do curso (FREITAS; SANTOS, 2015).

O êxodo rural é um desafio ainda a ser superado, visto que, dirigir-se a um centro urbano para dar prosseguimento nos estudos ou buscar um emprego ocasiona o abandono da família na propriedade. Essa situação não é diferente daquela vivenciada pelos camponeses do interior da França, na década de 1930. Famílias camponesas enfrentavam os mesmos entraves, ou seja, restrição no acesso aos serviços básicos — ou até mesmo inexistência deles —, como, por exemplo, a educação. Essa situação gerava um grande desestímulo nos jovens daquelas localidades, pois frequentar escolas na zona urbana significava se afastar de suas famílias — e

do trabalho na propriedade — e estudar obedecendo a um currículo incompatível à realidade vivida por eles. Hoje não é diferente.

Para Alves e Piatt (2022), a formação na EFA parte do princípio de possibilitar ao jovem a compreensão da realidade em que vive, bem como o entendimento político, econômico, social e ambiental de sua comunidade, despertando-o, assim, a participar ativamente desse processo. Logo, a instrução contempla uma formação atuante, ou seja, aquela que faça intervenções da comunidade em prol de melhorias das atividades rurais.

Ainda para os mesmos autores, a escola visa possibilitar a esse jovem conhecer, e reconhecer, a sua participação ativa no campo, na propriedade, na comunidade e, assim, — além da compreensão do funcionamento da comunidade e da sociedade —, incentivar, por meio da atividade rural, a qualidade de vida, trabalho e renda para vida no campo (ALVES; PIATT, 2022).

No âmbito profissional, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) — que é construído pelos jovens estudantes da EFA ao longo da formação —, se estabelece na ação do jovem de observar, refletir, buscar respostas, compreender e querer transformar a realidade, distanciando-se da lógica da divisão de trabalho, em que o indivíduo se aperfeiçoa para continuar sendo explorado por meio do trabalho (ALVES; PIATT, 2022).

Essa espécie de “Projeto de vida”, como também é chamado, advém de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar; da infraestrutura para a produção agropecuária; do planejamento produtivo; das condições ambientais e climáticas; das políticas públicas; da realidade do comércio e do mercado consumidor; dos aspectos artístico-culturais; entre outros que caracterizam a realidade do estudante. No âmbito familiar, a partir do seu meio territorial — aliado ao processo de formação ofertado pela EFAS —, juntamente com a aptidão do jovem à motivação e planejamento, constroem-se uma proposta de inserção profissional. (SANTOS; PEREIRA, 2005).

Esse Projeto é a possibilidade de despertar o jovem para que este possa compreender, e conciliar, as ações desenvolvidas na propriedade, os conhecimentos teóricos aprendidos na escola, a experiência e os saberes da família, contribuindo para a manutenção e crescimento da atividade rural de sua localidade.

A implantação do PPJ é, talvez, um dos maiores desafios das EFAs. Pois esse, de maneira robusta, aporta em si um potencial de empreendimento que contempla a possibilidade de geração de renda, emprego e, conseqüentemente, qualidade de vida no meio rural, tanto para si quanto para toda sua estrutura familiar. Na pesquisa de Pozzebon (2015), 79% dos jovens

egressos já aplicaram seus projetos parcialmente, totalmente, ou até modificaram e ampliaram, mostrando assim, que a construção do PPJ foi positiva e que já está impactando na geração de renda as famílias envolvidas com o projeto.

No entanto, uma parcela significativa de jovens não consegue implantar seus projetos, e uma das principais dificuldades apontadas “para que o/a jovem egressos/as das EFAs implante projetos produtivos ou sociais no âmbito familiar e comunitário é ausência de políticas públicas que financiem ou lhes proporcionem condições” (SANTOS, 2017, p. 98).

Sendo assim, compreendemos que a atividade rural familiar ainda é carente de políticas públicas, o que corrobora para a limitação do profissional formado na EFA, dando-lhe poucas oportunidades. Além das dificuldades no acesso à educação, terra e condições para geração de renda que propicie a reprodução dos jovens e surgimento de suas próprias famílias, o núcleo familiar em sua hierarquia, muitas vezes, não oferece uma remuneração de acordo com a expectativa do jovem, impossibilitando assim, sua permanência no campo — como colocado por Cover e Cerioli (2015).

3. Orientações para o acompanhamento dos egressos das EFAs

Pensando numa maneira de orientar as EFAs nesta tarefa de acompanhar os egressos, descrevemos a seguir algumas propostas de ações que podem ser adotadas pelas EFAs nesse processo. Essas ações apresentam três finalidades:

- ✓ Contribuir para que a EFA possa dimensionar e avaliar os resultados da sua prática educativa;
- ✓ Manter os vínculos dos egressos com a EFA e, dessa forma, fortalecer a sua base associativa;
- ✓ Apoiar os egressos no processo de inserção profissional.

3.1. Auto-organização dos estudantes e egressos

Na Escola Família Agrícola são comuns as práticas de auto-organização dos estudantes, seja para cumprir as tarefas práticas do dia a dia, como a manutenção das unidades didático-produtivas, a limpeza dos espaços de uso comum ou a distribuição de tarefas de ordem educativa e cultural, seja para definir quem se responsabiliza por organizar a parte dos esportes,

as noites culturais, as místicas ou quem se preocupa com a saúde do coletivo, cuidando da horta medicinal e desenvolvendo ações de prevenção e cuidado quando necessário.

Nessa proposta, sugerimos que o incentivo à auto-organização dos estudantes vá além da dimensão do cuidado com o ambiente e com as pessoas, que é fundamental na vida de grupo, explorando também o potencial desses jovens enquanto ferramenta de formação política. Uma maneira de fazer isso, seria fomentar a constituição de uma associação juvenil, em cada EFA. Para isso, orienta-se que a equipe defina um monitor ou monitora que auxiliará neste trabalho, ajudando a organizar e conduzir as reuniões e esclarecendo para os jovens as possíveis dúvidas.

A direção da EFA, juntamente com a equipe, poderá atribuir à associação de estudantes responsabilidades relacionadas à administração do espaço escolar, envolvendo inclusive a gestão de recursos financeiros. Dessa forma, esses alunos poderão exercitar os princípios do associativismo, do trabalho coletivo, ficando mais preparados para enfrentarem os desafios encontrados após a conclusão do curso técnico. Essa estratégia, além contribuir com a formação dos jovens, fortalece o seu vínculo com a EFA, fazendo com que eles, no futuro, possam vir a fazer parte das associações mantenedoras das EFAs, como dirigentes. Essa ação poderá despertar ainda o interesse pela organização dos egressos, seja em nível municipal ou regional.

3.2. Encontro anual de egressos

O encontro anual de estudantes é um evento organizado pela EFA para que os egressos possam se encontrar, socializar suas experiências, partilhar os seus desafios e celebrar as suas conquistas. É fundamental que o encontro tenha uma programação consistente, com momentos de debate e formação sobre temas relevantes para os egressos. É importante também que os encontros anuais sejam realizados na sede da EFA, para que os laços permaneçam estreitos. O convite pode ser extensivo às famílias e à comunidade escolar como um todo.

O encontro anual de egressos é uma oportunidade para que os jovens retornem à EFA e para que reflitam e busquem caminhos para os problemas comuns, mas é uma oportunidade também para a escola avaliar as repercussões da sua ação educativa na vida do seu alunado. Os egressos devem se sentir motivados a participarem, para isso é importante que os convites sejam feitos individualmente a fim de que cada um perceba a importância da sua presença, além de ser necessária a divulgação nas mídias sociais e em outras ferramentas de comunicação. Segue abaixo uma proposta de programação para esse encontro:

Programação do 1º Encontro Anual de Egressos da EFA		
Tema:		
Horário	Atividade	Orientações
9h00	Mística	Trazer elementos que simbolizem a alegria de ter os egressos de volta na EFA. Pensar uma mística mais reflexiva, que desperte o sentimento de (re)conexão com EFA e com a Educação do Campo. Utilizar sementes, instrumentos musicais, poesias, elementos da natureza...
9h30	Apresentação dos participantes.	Fazer uma grande roda e oportunizar que todos se apresentem. Caso o número de pessoas seja muito grande, a apresentação pode ser feita por comunidade ou município. Todos os participantes deverão estar devidamente identificados com crachás.
10h00	Composição da mesa de abertura	Convidar para a mesa de abertura os representantes das instituições parceiras presentes, o representante da Associação EFA local e os representantes dos egressos (observar a equidade de gênero). Após a composição da mesa, cada componente faz uma breve saudação aos presentes.
10h30	Painel I – Os desafios e perspectivas dos egressos da EFA no processo de inserção profissional.	Dividir os participantes em grupos e pedir que eles respondam às seguintes perguntas geradoras: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as atividades profissionais desenvolvidas pelos integrantes do grupo (focar nas atividades ligadas à agricultura familiar)? 2. Quais os principais desafios encontrados? 3. Quais são os principais avanços? 4. Como o grupo avalia as perspectivas futuras em relação à atuação profissional?

		5. Como a EFA e as instituições parceiras podem contribuir para a superação das dificuldades encontradas?
12h00	Almoço	Se possível, adquirir os alimentos dos agricultores familiares locais, sobretudo dos próprios egressos.
13h30	Painel I - Plenária dos grupos	Após o debate, os grupos apresentam o resultado das discussões em formato de seminário.
14h30	Painel II - Políticas Públicas para a agricultura familiar	Convidar alguém que tenha conhecimento sobre as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar a fim de que ela possa expor quais são os caminhos para o acesso a essas políticas. Após a exposição, prever um tempo para intervenções e debate.
15h30	Painel III – Ações da EFA	Nesse painel, a EFA deve apresentar as ações desenvolvidas ou planejadas de atuação junto aos egressos.
16h00	Encaminhamentos	Diante dos problemas colocados no painel I, bem como das possibilidades expostas nos painéis II e III, propor encaminhamentos factíveis para a superação das dificuldades.

3.3. Cursos de atualização profissional para egressos

Tendo como base o questionário aplicado aos egressos da EFA Puris, podemos inferir que um percentual considerável de jovens permanece nas comunidades e municípios de origem e, em sua maioria, não acessam a formação superior. Sendo assim, uma ação importante da EFA junto aos egressos pode ser a promoção de cursos de curta duração, sobretudo para aqueles que se mantêm no campo e no trabalho com a agricultura. É recomendável que a escola faça um mapeamento das principais áreas em que os egressos atuam e das principais dificuldades enfrentadas.

O mapeamento dessas áreas de atuação pode ser feito por meio de uma pesquisa pelo Google Forms, para que a EFA construa um planejamento de cursos que atenda ao maior número possível de jovens egressos. É importante ressaltar que a EFA se opõe à ideia de fixar o homem no campo. Mas também se opõe aos processos de expulsão. Com a oportunidade da

formação, os jovens adquirem mais segurança e maior liberdade de escolha. Sair do campo se torna uma possibilidade e não uma expulsão imposta e um fatalismo.

3.4. Acompanhamento aos Projetos Profissionais dos Jovens

O acompanhamento aos Projetos Profissionais dos Jovens constitui uma forma importante da EFA apoiar os egressos após a conclusão do curso técnico. É importante para a EFA saber quantos projetos são implantados anualmente e como eles são desenvolvidos. Esse também é um indicador de avaliação da sua prática educativa. A orientação é que a direção da EFA defina um monitor para fazer esse acompanhamento, que deverá ser realizado a partir de um planejamento de visitas e intervenções nas atividades.

3.5. Banco de Dados

É recomendável que cada EFA organize um banco de dados dos egressos em uma plataforma digital e que defina uma pessoa responsável por alimentá-lo, periodicamente. É importante que esse arquivo tenha informações atualizadas de endereço, de contato telefônico e sobre o acesso dos jovens ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Para realizar esse trabalho, é ideal que a EFA disponha de uma plataforma digital adequada, facilitando a atualização e o acesso a esse material. Para iniciar a organização do banco de dados, a EFA pode disponibilizar um questionário online a ser respondido pelos egressos. Seguem abaixo sugestões de questões para compor esse questionário:

- I. Nome civil
- II. Nome social (se tiver)
- III. Telefone/whatsapp
- IV. E-mail
- V. Informação de gênero
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Outro
- VI. Informação de raça
 - () Preto
 - () Pardo

Branco

Indígena

Amarelo

Outro

VII. Estado Civil

VIII. Naturalidade

IX. Cidade e estado onde mora atualmente

X. Local de residência

Cidade – sede do município

Comunidade rural

Comunidade quilombola

Comunidade indígena

Assentamento de reforma agrária

Vila ou distrito

XI. Endereço completo

XII. Participação social, política, religiosa e/ou cultural

Sindicato

Partido político

Associação comunitária

Cooperativa

Grupo cultural

Movimento de igreja

Associação EFA

Movimento de Educação do Campo

Movimento de Atingidos por Barragens

Movimento Sem Terra

Movimento dos Pequenos Agricultores

Movimento de Mulheres

Movimento Negro

Outro (qual?)

Nenhum

XIII. O que levou a estudar na EFA

Influência da família

Influência de egressos

Influência de algum movimento (qual?)

Vontade própria

Outro motivo (qual?)

XIV. Ano de formatura na EFA

XV. Ocupação profissional atual

Agropecuária (na própria terra)

Agropecuária como agente de Ater

Agropecuária como funcionário de empresa

Outra área profissional (qual?)

Apenas estuda

Está sem trabalho no momento

XVI. Escolarização

Ensino Médio e Técnico em Agropecuária

Ensino superior completo (qual?)

Ensino Superior incompleto (qual?)

XVII. Possui pós-graduação ou está cursando (qual?)

XVIII. A EFA teve algum impacto em sua vida pessoal, familiar, social e profissional (resposta descritiva).

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. P.; PIATTI, C. 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, p. 93-106, 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002, 3p.
- BEGNAMI, M. J. F. **Inserção profissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- COSTA, T. P. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância: contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural), Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Juazeiro, 2018.
- COSTA, T. P. *et al.* **Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada: atuação dos egressos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA)**. **Revista Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 140-157, 2019. Disponível em: http://www.pgextensaorural.univasf.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/45467-Texto-do-artigo-202842-1-10-20190613_Tiago.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- COVER, M.; CERIOLI, P. R. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do Pronera. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.545-567, jul./set. 2017.
- FERREIRA, A. P. M. **Escola família agrícola de Orizona: uma proposta de educação camponesa?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. V.; SANTOS, I. F. dos. Juventude das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais: desafios e possibilidades na perspectiva da inserção profissional. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry Burgh. Petrópolis: Vozes, 2007; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

GRANEREAU, P. J.; GUÈS, P.. **Le livre de Lauzun**. Comité d'action École et vie rurale, 11, rue de Clichy, 1969.

LIMA, A. V. Educação do campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas. **Revista Entrelaçando**, v. 2, n. 7, p. 46-60, set./dez., 2012. ISSN 2179.8443.2012.

MOHR, M. F. **A formação em Agroecologia no MST/SC: um olhar sobre egressos do curso técnico da Escola 25 de Maio de Friburgo – SC**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORO, S. M. L. *et al.* Pedagogia da alternância e escola família agrícola: proposta para promoção e o desenvolvimento rural. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS GRADUAÇÃO, 7. **Anais [...]**. Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba, 2007, p. 3117-3120.

POZZEBON, A. **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**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

Pozzebon, A. Vergutz, C.L.B. O Projeto Profissional do Jovem – PPJ – como instrumento de avaliação mediadora da Pedagogia da Alternância. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1., 2012; FORUM DE EUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2012. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2012. P. 1-16.

SANTOS, I. F. dos; PEREIRA, J. E. O CEFFA e o projeto profissional do jovem. **Revista da formação por alternância. UNEFAB**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005.

SANTOS, D. S. dos. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local: o caso das EFAS do município Lago do Junco – Maranhão**, 2017.

SOUSA, A. E. C. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs): espaços de fortalecimento da formação do sujeito do/no campo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA5_ID1625_12062019123037.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.