



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Flávia Targa Martins

**Realidade, limites e desafios de uma escola agrícola do estado do
Rio de Janeiro: um olhar a partir da Agroecologia**

Rio de Janeiro

2025

Flávia Targa Martins

Realidade, limites e desafios de uma escola agrícola do estado do Rio de Janeiro: um olhar a partir da agroecologia



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Carlos José Saldanha Machado

Rio de Janeiro
2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A

M386 Martins, Flávia Targa.
Realidade, limites e desafios de uma escola agrícola do estado do Rio de Janeiro: um olhar a partir da agroecologia /Flávia Targa Martins – 2025.
205 f. : il.

Orientador: Carlos José Saldanha Machado.
Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Ecologia agrícola – Teses. 2. Educação rural - Teses. I. Machado, Carlos José Saldanha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Título.

CDU 631.95

Patricia Bello Meijinhos CRB7/5217 - Bibliotecária responsável pela elaboração da ficha catalográfica

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Flávia Targa Martins

Realidade, limites e desafios de uma escola agrícola do estado do Rio de Janeiro: um olhar a partir da agroecologia

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos José Saldanha Machado (Orientador)
Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ

Prof. Dr. Rafael Ângelo Fortunato
Instituto de Geografia - UERJ

Prof.^a Dra. Viviane Fernandez de Oliveira
Instituto de Geociências - UERJ

Prof.^a Dra. Viviane Japiassú Viana
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Prof.^a Dra. Cynthia Torres de Toledo Machado
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

À minha irmã, parceira da vida e melhor amiga, Magda Targa Martins.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas, à direção, à coordenação do curso técnico e aos alunos da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista por me acolherem nesses mais de dezessete anos e me incentivarem sempre.

Agradeço à minha família, por estar perto mesmo longe e ser a maior fonte de incentivo que eu tenho, minha mãe, meus irmãos, minha irmã, sobrinhos(as), cunhados(as). Ao meu companheiro, minha Amora e minha Paçoca.

Agradeço ao meu orientador, Carlos José Saldanha Machado, pela dedicação e cuidado na leitura da tese, análises precisas e seu poder de síntese. Agradeço por ter me acolhido como orientador, mesmo em um dos momentos mais desafiadores, que foi a pandemia do Covid-19, mesmo isolados, soube trazer a proximidade necessária para a elaboração da tese.

Agradeço ao apoio da Secretaria do PPGMA ao longo de toda essa jornada, aos professores e professoras e aos colegas Wallace Marcelino e Valéria Conceição pela amizade, mesmo que à distância.

Agradeço aos amigos e colegas da UVA, Eloísa Trindade, Fábio Pereira, Sueli Ourique, Roberta Gonçalves, Stephania Miranda, Jennyfer Lessa Rangel e Nirley Eustáquio, por terem sido mais do que colegas de trabalho, mas grandes amigos nessa caminhada. Por fim, mas nunca finito, agradeço à minha irmã Magda, por ter sido minha melhor escuta ao longo dessa jornada.

Eles podem abater uma, duas, três... rosas, mas nunca conterão a primavera.

Sebastião Lan

RESUMO

MARTINS, Flávia Targa. *Realidade, limites e desafios de uma escola agrícola do estado do Rio de Janeiro: um olhar a partir da agroecologia*. 2025. 205 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Esta tese investiga o processo de desenraizamento social e a mudança no perfil dos jovens da zona rural do município de Cabo Frio (RJ), evidenciando os desafios enfrentados pela Escola Agrícola Municipal Nilo Batista em um contexto marcado pela especulação imobiliária, transformações socioespaciais e desvalorização da agricultura familiar. A problemática central refere-se à crescente dificuldade de permanência dos jovens no campo, assim como à erosão do papel da escola como espaço de formação agroecológica e de fortalecimento da identidade rural. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, fundamenta-se na experiência docente da autora ao longo de mais de dezessete anos e na escuta atenta da comunidade escolar, buscando compreender de que maneira a escola, por meio de uma abordagem agroecológica, pode contribuir para reverter o processo de desenraizamento juvenil. A análise dialoga com os conceitos de novas ruralidades, educação do campo e desenvolvimento rural sustentável, articulando fontes secundárias e percepções locais. Os resultados indicam que, embora a escola demonstre compromisso com a agroecologia, ela vem perdendo sua identidade como escola do campo e não tem sido capaz de promover o enraizamento dos jovens na terra. Defende-se, portanto, que a agroecologia, integrada a políticas públicas mais humanas e solidárias, representa um caminho promissor para ressignificar o papel da escola rural e fortalecer a permanência da juventude no campo, contribuindo para transformar a realidade local com justiça social, sustentabilidade e qualidade de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Rural Sustentável. Município de Cabo Frio. Metodologia Qualitativa. Agroecologia. Educação do Campo.

ABSTRACT

MARTINS, Flávia Targa. *Reality, limits and challenges of an agricultural school in the state of Rio de Janeiro: a perspective from an agroecological perspective*. 2025. 205 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

This thesis investigates the process of social uprooting and the changing profile of young people in rural Cabo Frio, Rio de Janeiro, highlighting the challenges faced by the Nilo Batista Municipal Agricultural School in a context marked by real estate speculation, socio-spatial transformations, and the devaluation of family farming. The central issue concerns the growing difficulty young people face in remaining in rural areas, alongside the erosion of the school's role as a space for agroecological education and the reinforcement of rural identity. This qualitative-quantitative research draws on the author's seventeen years of teaching experience and in-depth engagement with the school community, aiming to understand how schools - through an agroecological approach - can help reverse the process of youth uprooting. The analysis engages with the concepts of new ruralities, rural education, and sustainable rural development, drawing on both secondary sources and local perspectives. The findings suggest that although the school shows a commitment to agroecology, it has been losing its rural identity and has not succeeded in fostering a strong connection between young people and the land. Consequently, the thesis argues that agroecology, when integrated with more humane and supportive public policies, represents a promising path toward redefining the role of rural schools and strengthening youth retention in rural areas – contributing to the transformation of local realities through social justice, sustainability, and quality of life.

Keywords: Sustainable Rural Development. Municipality of Cabo Frio. Qualitative Methodology. Agroecology. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do zoneamento do município de Cabo Frio.....	63
Figura 2 - Fazenda Campos Novos situada na zona rural do município de Cabo Frio.....	66
Figura 3 - Mapa de Assentamento Rural do município de Cabo Frio.....	68
Figura 4 - Mapa de Atividade Agrícola do município de Cabo Frio.....	74
Figura 5 - Comunidades Remanescentes de Quilombo da Região dos Lagos – RJ.....	77
Figura 6 - Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB).....	79
Figura 7 - Espaço da área agrícola da EAMNB.....	81
Figura 8 - Distorção Idade-Série do Estado do Rio de Janeiro.....	106
Figura 9 - Atividade com alunos do oitavo ano “Nós e a Escola”.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentagem de evasão na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista no período de 2012 a 2021.....	105
Gráfico 2 -	Dados referentes aos alunos matriculados, transferidos, alunos que concluíram o ensino e alunos evadidos no período entre 2012 e 2021 na EAMNB.....	109
Gráfico 3 -	Bairros onde residem os agricultores familiares de Cabo Frio/RJ.....	114
Gráfico 4 -	Tamanho das propriedades dos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ.....	115
Gráfico 5 -	Tipos de criação de animais dos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ.....	116
Gráfico 6 -	Principais culturas agrícolas cultivadas pelos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ.....	116
Gráfico 7 -	Idades dos alunos da EAMNB entrevistados.....	133
Gráfico 8 -	Autodeclaração dos alunos da EAMNB.....	134
Gráfico 9 -	Renda familiar dos alunos da EAMNB.....	135
Gráfico 10 -	Chefes das famílias dos alunos entrevistados.....	136
Gráfico 11 -	Localidade em que os alunos viveram a maior parte de sua vida.	137
Gráfico 12 -	Desejo dos alunos entrevistados em permanecer na zona rural...	139
Gráfico 13 -	Localização das moradias dos alunos entrevistados.....	141
Gráfico 14 -	Alunos entrevistados residentes em bairros com propriedades rurais (%)......	142
Gráfico 15 -	Percentual de propriedades rurais nos bairros onde há mais alunos residindo (%)......	143
Gráfico 16 -	Importância da EAMNB para os alunos entrevistados (%)......	144
Gráfico 17 -	Percentual de alunos que possuem plantação ou criação de animais.....	145
Gráfico 18 -	Percentual de alunos que participam das atividades de plantio, de colheita ou cuidado com os animais.....	145
Gráfico 19 -	Diversificação de culturas nas propriedades dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais.....	146
Gráfico 20 -	Técnicas de plantio utilizadas nas propriedades dos alunos que	

	responderam que possuíam plantação ou criação de animais.....	147
Gráfico 21 -	Principais culturas nas propriedades dos alunos.....	147
Gráfico 22 -	Comercialização da produção nas propriedades dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais.....	148
Gráfico 23 -	Produtos comercializados pelas famílias dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais	148
Gráfico 24 -	Famílias com renda exclusiva das atividades agropecuárias.....	149
Gráfico 25 -	Relação dos conteúdos ministrados na escola e a fixação do jovem na zona rural.....	150
Gráfico 26 -	Qualidade da infraestrutura da EAMNB para os alunos que responderam ao questionário.....	151
Gráfico 27 -	Conhecimento sobre o conceito de agroecologia.....	151
Gráfico 28 -	Importância da abordagem do conceito de agroecologia	152
Gráfico 29 -	Agroecologia X desenvolvimento da zona rural de Cabo Frio.....	153
Gráfico 30 -	Renda da Comunidade Escolar.....	155
Gráfico 31 -	Renda da Comunidade Escolar X Produção Agropecuária.....	156
Gráfico 32 -	Percepção da comunidade escolar referente à infraestrutura da EAMNB.....	157
Gráfico 33 -	Importância da EAMNB para o desenvolvimento da comunidade rural de Cabo Frio.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Plano Safra 2023.....	54
Quadro 2 -	Trajectoria da ocupaçao do complexo fundiario que compoe a Fazenda Campos Novos e os conflitos por terra.....	69
Quadro 3 -	Dados sobre os quilombos de Cabo Frio.....	76
Quadro 4 -	Caracteristicas da EAMNB.....	80
Quadro 5 -	Quantitativo de alunos e quantidade de turmas do nono ano e do Ensino Medio da EAMNB (2023).....	86
Quadro 6 -	Agroecologia e transiçao agroecologica na EAMNB.....	92
Quadro 7 -	Programas e projetos realizados pela EAMNB e as parcerias estabelecidas.....	93
Quadro 8 -	Atividades que contemplam a agroecologia na EAMNB.....	94
Quadro 9 -	Caracteristicas do ensino no Brasil em relaçaõ a dependência administrativa.....	98
Quadro 10 -	Número de matrículas no Ensino Médio de acordo com a dependência administrativa e localização da escola no Brasil.....	99
Quadro 11 -	Escolas com ensino médio no município de Cabo Frio.....	101
Quadro 12 -	Como a EAMNB atua nos três eixos para o desenvolvimento e fortalecimento da educação do campo (currículo, interdisciplinaridade e formação continuada).....	110
Quadro 13 -	Desafios para a melhoria dos atuais índices de aprovação e abandono na EAMNB para o Ensino Médio.....	111
Quadro 14 -	Classificação dos imóveis rurais.....	114
Quadro 15 -	Classificação dos imóveis rurais de Cabo Frio.....	115
Quadro 16 -	Dificuldades relatadas pelos produtores rurais entrevistados no Censo Agropecuario de Cabo Frio (2021).....	117
Quadro 17 -	Cronologia de eventos importantes ocorridos na EAMNB.....	121
Quadro 18 -	Artigos selecionados com a temática “Agroecologia e Educação do Campo” num recorte temporal entre 2015 e 2024.....	123
Quadro 19 -	Popularização do conceito de agroecologia para os agricultores familiares de Cabo Frio.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Sequência de acontecimentos relacionados à Educação no Campo.....	23
Tabela 2 -	Estudos referentes ao desenraizamento e educação do campo.....	27
Tabela 3 -	Conceitos e definições de ruralidades.....	41
Tabela 4 -	Estudos realizados com relação aos sistemas de produção Agroecológica.....	51
Tabela 5 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono dos alunos do Ensino Médio do município de Cabo Frio para as escolas municipais urbanas, municipais rurais e para a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB).....	103
Tabela 6 -	Distorção idade-série para o Brasil, região sudeste, município de Cabo Frio e EAMNB.....	105
Tabela 7 -	Número de alunos que não concluíram o Ensino Médio na EAMNB.....	108
Tabela 8 -	Taxas de rendimento escolar (2023) obtidas no INEP (2024).....	111
Tabela 9 -	Relação entre gênero e autodeclaração dos alunos da EAMNB.....	134
Tabela 10 -	Relação do gênero com o desejo de permanecer na zona rural...	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEPTMC	Colégio Estadual Professor Teófilo Moreira da Costa
CILSJ	Comitê de Bacias Intermunicipal Lagos São João
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAMNB	Escola Agrícola Municipal Nilo Batista
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FMP	Fração Mínima de Parcelamento
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MF	Módulo Fiscal
PEA	População Economicamente Ativa
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAPO	Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	OBJETIVOS	19
1.1	Objetivo geral	19
1.2	Objetivos específicos	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Desenraizamento e educação do campo	21
2.2	Territorialização e novas ruralidades	30
2.3	Agroecologia e agricultura familiar	43
2.4	Agroecologia e educação do campo	58
2.5	Área de estudo	61
2.5.1	<u>Município de Cabo Frio, Fazenda Campos Novos e seus conflitos</u>	61
2.5.2	<u>Comunidades remanescentes quilombolas</u>	75
2.5.3	<u>Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB)</u>	78
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
4.1	Análise documental	89
4.1.1	<u>Regimento escolar da EAMNB</u>	89
4.1.2	<u>A EAMNB e sua abordagem agroecológica</u>	91
4.1.3	<u>Dados obtidos do INEP (2023)</u>	98
4.1.4	<u>Censo agropecuário de Cabo Frio</u>	113
4.2	Percepção da autora frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia	121
4.3	Revisão da literatura acerca da agroecologia e educação do campo	123
4.4	Os alunos frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia	131
4.5	A comunidade escolar frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXO A - Questionário alunos	191
	ANEXO B - Questionário comunidade escolar	197

INTRODUÇÃO

Segundo o dicionário Houaiss, desenraizamento é o ato ou efeito de desenraizar (Houaiss, 2001). Desenraizamento significa a perda das raízes, carência de referências e os efeitos de múltiplas experiências sem sentido (Santos, 2013). O fenômeno de desenraizamento muito bem pode ser observado na população rural que teve sua relação alterada de modo significativo com a população urbana. Hoje, menos de 20% da população brasileira reside no meio rural (Zago, 2016). No Brasil, a proporção de pessoas residindo na zona rural diminuiu de 32%, em 1980, para 17%, em 2004 (INEP, 2007). Segundo dados do IBGE, a maior parte da população brasileira vive em áreas urbanas, 84,72%, e 15,28% vivendo em áreas rurais. A região sudeste é a que apresenta uma maior percentagem de pessoas vivendo na área urbana, em torno de 93,14%.

A escola apartada da realidade do sujeito tem sido partícipe no processo de desenraizamento social, comprometendo principalmente o protagonismo da juventude no meio rural (Melo *et al.*, 2018). Além disso, o fechamento de escolas nas áreas rurais contribui para que os moradores do campo migrem para a zona urbana, interferindo na formação da identidade e possibilitando o desenraizamento dos sujeitos camponeses (Rodrigues *et al.*, 2017). O modelo educacional empregado pela matriz colonizadora da divisão rural-urbano é excludente e desigual, o que não favorece no combate ao desenraizamento social da juventude rural. A educação do campo não deve ser dissociada da educação urbana, pois essa dicotomia acarreta erros no sistema de escolarização dos jovens do campo e nos leva a refletir o que a escola do campo proporciona para a juventude rural (Melo *et al.*, 2018).

Paralelo a essa questão, o sempre crescente desenvolvimento tecnológico faz com que as crianças e os jovens do campo cresçam gostando de vídeo games, internet, celulares e mídias sociais. Segundo o Censo Agropecuário de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma baixa cobertura de banda larga em áreas rurais, onde apenas 28% dos estabelecimentos rurais tinham acesso à internet (Milanez *et al.*, 2020). Essa dinâmica do mundo contemporâneo favorece também ao desenraizamento cada vez mais crescente do homem do campo e, mais especificamente, dos jovens do campo.

Os espaços de vida urbano e rural estão interconectados e se interpenetram cotidianamente. Com a lógica da modernização, das forças produtivas, o meio rural

está irremediavelmente interconectado com o espaço urbano (Melo *et al.*, 2018). Nas últimas décadas houve uma modificação da concepção do rural como algo estritamente agrícola. Há profundas mudanças nas realidades rurais que apontam para uma valorização dos componentes de natureza social, ambiental, econômica e cultural, não se restringindo unicamente a uma função econômica, mas sendo considerado um espaço com múltiplas funções para a sociedade global. O rural está deixando de ser um lugar estritamente produtivo para ser considerado como um território com múltiplos papéis, onde aparecem novas práticas econômicas e sociais no campo e novas concepções acerca da ruralidade, sendo essa a estruturadora das relações campo-cidade (Laubsten, 2011; Carneiro, 2012; Martins e Madureira, 2019).

A dualidade entre campo e cidade não é mais nítida e o processo de ressignificação dos espaços rurais estão fundamentados na questão ambiental (Carneiro, 2012). Kieling e da Silveira (2015, p. 135) destacam que “atualmente, não podemos conceber o urbano e o rural como duas dimensões distintas, como se houvesse uma espécie de “cerca invisível” que separasse dois mundos ou duas realidades. Existem diferenças, evidentemente, e estas precisam ser compreendidas como particularidades que irão definir as especificidades do território e sua territorialidade”.

O reconhecimento e a delimitação do espaço rural variam de país para país em função das formas de ocupação territorial, da evolução histórica e das concepções predominantes em cada um deles (Santos e Lima, 2020). No Brasil, o meio rural foi historicamente constituindo um espaço “diferenciado” que corresponde a formas sociais distintas: as grandes propriedades rurais (fazendas e engenhos), as pequenas aglomerações (povoados) e padrões culturais específicos (Tavares, 2003).

A cidade de Cabo Frio, situada no estado do Rio de Janeiro, foi descoberta em 1503 e sua área rural é bastante extensa. Toda a área rural do município está situada no segundo distrito, que tem apresentado uma forte pressão de especulação imobiliária, descaracterizando a região e trazendo pessoas, principalmente da capital, em busca de uma vida mais tranquila e com menores índices de violência.

A área rural da Região dos Lagos, onde se situa Cabo Frio, foi fortemente afetada pelos despejos, que se constituíram em um dos principais instrumentos utilizados pelos grileiros para alcançarem o controle da terra. Esses despejos

sempre eram acompanhados de destruição de casas e de plantações, bem como de violência física. Foram considerados um dos principais problemas existentes no período da década de 1950 ao início da década de 1960. “O intenso processo de urbanização e a sua definição como uma região de vocação turística teve como custo e meio de realização a violenta expropriação de centenas de famílias camponesas, em um processo com mais de 50 anos, mas ainda inconcluso” (Arruti *et al.*, 2002, p.10).

Em paralelo, em países em desenvolvimento, como o Brasil, a concentração de renda e o custo de vida cada vez mais alto, fazem com que a população rural busque formas mais imediatas, mais simples e erroneamente mais fáceis de se ganhar a vida, fazendo com que as pessoas busquem emprego/trabalho nos centros urbanos.

Na área rural, no 2º distrito do município de Cabo Frio, está situada a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB), criada para auxiliar na escolarização e na instrumentalização do homem do campo e para fixá-lo na terra. A escola atende ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Está localizada nas terras da antiga Fazenda Campos Novos, assim como algumas comunidades onde seus alunos residem. A localização da escola e o atendimento de alunos oriundos de quilombos localizados nos bairros Angelim e Agrisa (Quilombos Preto Forro, Maria Romana e Espírito Santo), Maria Joaquina (Quilombo do mesmo nome) e Botafogo (Quilombos Botafogo e da Caveira) permitem que a unidade escolar seja classificada como uma Escola Quilombola junto ao Ministério da Educação.

É importante destacar as práticas agroecológicas realizadas no ambiente escolar. É possível afirmar que há uma forte associação entre a escolha profissional dos jovens do campo e a agricultura familiar. Os benefícios do desenvolvimento sustentável e da agroecologia precisam ser mais bem difundidos por meio da educação nas escolas do meio rural. Para isto, é importante que políticas públicas, incentivos, projetos e programas sejam implementados (Colonetti, 2021). A agroecologia é um dos mais efetivos caminhos para fazer os sistemas alimentares mais sustentáveis. A conversão para esse sistema de produção exige a caracterização e a problematização do local em questão. A agroecologia surge como uma alternativa viável para a agricultura familiar por meio de um projeto de desenvolvimento sustentável. Analisar os sistemas de produção utilizados na

agricultura familiar e nas comunidades rurais, é fundamental para a transição agroecológica e necessita da participação das comunidades (Altieri, 2004; Longhi, 2008; Vogt *et al.*, 2012; Sousa e Azevedo, 2017).

Diante das características da área rural do município de Cabo Frio e da perda gradativa da importância da agricultura em prol das atividades relacionadas ao turismo, que proporciona empregos sazonais, e uma forte especulação imobiliária na região, trata-se aqui de realizar um levantamento sobre o desenraizamento nessa região, com a perspectiva do olhar da comunidade escolar de uma Escola Agrícola localizada no segundo distrito do município, que engloba a área rural, e a mudança do perfil de seus alunos, observada ao longo de 17 anos de atuação da autora como docente desta escola. A finalidade é compreender o processo de desenraizamento e a desvalorização expressa nos relatos dos alunos e coletar dados para um melhor planejamento, melhor uso do solo e dos recursos naturais, escoamento da produção e possíveis ações para a melhoria da qualidade de vida do homem do campo na região.

A problemática central da tese está relacionada ao desenraizamento dos jovens do meio rural e ao modo como a escola agrícola, especialmente, a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB), situada em Cabo Frio/RJ, atua (ou falha em atuar) como espaço de resistência ou de reprodução dessa realidade. Esse processo é agravado pelos seguintes fatores: a pressão da especulação imobiliária na região rural do município; o fechamento de escolas do campo; a crescente atração da juventude rural por estilos de vida urbanos; a desvalorização da agricultura familiar; e a ausência de políticas públicas voltadas à permanência no campo.

É possível observar, ao longo da trajetória de atuação da autora, na escola, uma mudança no perfil dos alunos e o enfraquecimento do vínculo identitário entre juventude rural e território, o que compromete a permanência desses jovens no campo e enfraquece a agricultura familiar. Assim, a pergunta da pesquisa é a seguinte: Como a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB), situada no meio rural de Cabo Frio/RJ, tem enfrentado os desafios do desenraizamento da juventude rural, à luz da abordagem agroecológica?

Em consonância com o exposto, é de grande importância a obtenção de informações baseadas nas percepções da comunidade escolar, para a melhoria das condições de vida dos moradores da área rural e para o conhecimento de suas

necessidades e desejos reais. Desta forma, por meio de uma pesquisa qualitativa, foram avaliadas as reflexões frente aos problemas ambientais, sociais e econômicos que as comunidades rurais e, em particular, a comunidade estudada vivenciam. A partir dos dados obtidos, partindo da própria percepção das pessoas, buscou-se auxiliar de forma mais efetiva o planejamento de ações para evitar o desenraizamento dos jovens dessa comunidade em consonância com a urgente busca, e implementação, de resoluções para os problemas decorrentes da degradação ambiental.

Esta tese está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo I é dedicado à apresentação dos objetivos da pesquisa. No capítulo II é realizado um referencial teórico acerca dos conteúdos que permeiam a tese, tais como desenraizamento e educação no campo, territorialização e novas ruralidades, além de temas como agroecologia e agricultura familiar e agroecologia e educação do campo. No capítulo III são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para trilhar essa pesquisa. No capítulo IV são apresentados os resultados e discussões, divididos em uma análise documental sobre a EAMNB, seu regimento, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e sua abordagem agroecológica, assim como o Censo Agropecuário dos Agricultores Familiares do município de Cabo Frio/RJ. Em seguida, são tratadas as percepções da autora frente aos desafios de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia, uma revisão de literatura que mostra a interação da agroecologia e da educação do campo. Ao final são apresentados os resultados encontrados após a aplicação de um questionário aos alunos dos nonos anos e do Ensino Médio Técnico em Agropecuária e para os representantes da comunidade escolar, trazendo as percepções, os desafios e os limites da escola sob o olhar da agroecologia.

Ao final, na última seção, apresentamos as considerações finais sobre as análises desenvolvidas ao longo do texto, são expostas as contribuições e considerações no campo das Ciências Ambientais, com especial atenção à construção social do meio ambiente. Além disso, demonstra-se os desafios e os limites enfrentados por uma escola agrícola inserida em um contexto de especulação imobiliária e com a perda gradativa das características rurais do seu entorno. Embora a escola tenha nascido da luta dos remanescentes quilombolas e das famílias de pequenos agricultores familiares, que desejavam garantir uma

educação de qualidade para seus filhos(as), o que culminou com o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária.

Diante do exposto, essa tese pretende apresentar a realidade, os desafios e os limites da EAMNB com um olhar sob a agroecologia, especialmente, em relação à sua abordagem pedagógica e dos contextos sociais, territoriais e culturais das comunidades rurais do município de Cabo Frio, Rio de Janeiro.

A autora explora como a agroecologia, enquanto perspectiva de educação e prática agrícola, interage com as realidades da educação do campo, considerando aspectos como o desenraizamento, as novas ruralidades e a interface entre agricultura familiar e educação. A pesquisa examina tanto os aspectos institucionais e estruturais da escola, como as percepções e os desafios enfrentados pelos alunos e pela comunidade escolar no processo de implementação dessa abordagem agroecológica.

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Voltado para o aprimoramento do processo civilizatório expresso nas bases éticas do desenvolvimento sustentável, isto é, satisfazer as necessidades humanas, garantir a justiça social e respeitar os limites ambientais, em consonância com Machado (2019, 2020, 2021), o principal objetivo desta pesquisa é avaliar o papel de uma escola agrícola no município de Cabo Frio/RJ na valorização da agroecologia e compreender o processo de desenraizamento social e da mudança de perfil de jovens da área rural desse município, pessoas inseridas em uma competitiva relação capitalista de produção e conquista e/ou consolidação de mercado, visando contribuir com ações públicas voltadas para à reversão deste processo, sugerindo medidas voltadas para um desenvolvimento rural sustentável com qualidade de vida, justiça social e escola agrícola que cultive uma educação agroecológica.

1.2 Objetivos Específicos

Para que a comunidade escolar seja a protagonista da pesquisa, com o processo de produção de conhecimentos derivados assumindo um caráter educativo, construtivo e efetivamente transformador, trata-se de:

- a) Identificar e entender os motivos do desenraizamento social dos alunos no campo;
- b) Reconstruir o histórico da formação das comunidades atendidas pela Escola Agrícola Municipal Nilo Batista;
- c) Caracterizar as principais atividades agropecuárias associadas ao espaço onde está situada a Escola;
- d) Avaliar as consequências que as mudanças em curso do perfil dos moradores do entorno trouxeram para a escola;
- e) Levantar, quantificar e descrever as características demográficas dos alunos da escola;

f) Sistematizar e analisar as percepções dos alunos sobre a realidade em que estão inseridos no mundo rural do Estado do Rio de Janeiro;

g) Inventariar as principais demandas das comunidades locais para a melhoria das condições ambientais e agrícolas;

h) Analisar o papel desempenhado pela Escola como incentivadora da permanência dos jovens no campo;

i) Verificar as convergências e/ou dissonâncias entre as propostas de avaliação, de implementação e de formulação de políticas públicas para a juventude do campo por parte do corpo docente da comunidade escolar;

j) Identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar com as ações voltadas por um desenvolvimento rural sustentável com qualidade de vida e justiça social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desenraizamento e educação do campo

Segundo a filósofa Simone Weil (2001), um ser humano tem raiz por sua participação real ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Desta forma, a perda das raízes existenciais configura um dos problemas fundamentais da civilização contemporânea (Weil, 2001; Queiroz e Santos, 2018). Desenraizados do rural, vivemos num mundo urbano em desintegração, pois o homem brasileiro, mesmo o homem urbano, tem um substrato rural, pois seus pais ou avós nasceram ou viveram na zona rural. Desta forma, há pessoas com dificuldades de viver a vida urbana e, ao mesmo tempo, não sabem mais lidar com a natureza porque desprezam o rural (Whitaker, 2008, p. 286).

Há um olhar de diversos pesquisadores acerca das consequências dos avanços tecnológicos e da globalização, principalmente, em relação ao desenraizamento, que se apresenta cada dia mais intenso nas áreas rurais (Ianni, 1993). Esse fenômeno pode ser observado também nas escolas rurais, as quais acolhem a juventude dessas localidades. A educação articulada à cultura hegemônica moderna, distancia-se das tradições, perdendo o horizonte universal e o referencial local. O cidadão comum, torna-se mais letrado e menos culto, mais prático e menos familiar com o próprio mundo em que a educação se dissocia da realidade do educando, ao invés de formá-lo para a realidade e a vida (Weil, 2001; Queiroz e Santos, 2018).

Nesse sentido, o conceito de Educação do Campo é novo e está marcado por contradições sociais muito fortes, estando em movimento como todos os conceitos associados a um Estado Democrático de Direito, como cidadania, participação e justiça social. A materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja trabalhada na tríade Campo - Política Pública - Educação. A Educação do Campo nasceu como mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, precisando tomar posição contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escola, pois precisa cada vez menos de gente (Caldart, 2008). É necessário que se tenha a compreensão de que a Educação do Campo deveria ser reordenada de

acordo com a diversidade social das populações rurais, práticas pedagógicas norteadas para atender aos estudantes rurais, considerando suas identidades híbridas, heterogêneas, complexas e etnicamente distintas. Porém, a Educação do Campo não deve ser dissociada da educação urbana, já que com a lógica da modernização, o meio rural está interconectado com o meio urbano (Melo *et al.*, 2018), sobretudo, com as tecnologias de informação e comunicação.

Whitaker (2008) ressalta os riscos de separarmos a educação rural e urbana com essa visão dualista entre o rural e o urbano. Sabe-se que esta separação não pode ser feita na sociedade brasileira, pois já está unificada pelo capital, por meio do avanço agroindustrial. Esse avanço mostra que o capitalismo urbaniza o campo e desurbaniza as pequenas cidades da região. A eliminação da diversidade colabora com a perda da qualidade ambiental e a destruição dos ecossistemas. Como exemplo, a autora cita a região do interior de São Paulo com os canaviais, ressaltando que “é uma falácia da política educacional pensar a educação rural separada da urbana. O universo dessas crianças é a totalidade rural-urbano e quando elas vão à escola é porque seus pais anseiam para que adquiram conteúdos que lhes permitam decifrar os códigos da sociedade industrial” (Whitaker, 2008, p. 291).

De acordo com Caldart (2004, p.13):

A Educação no Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas.

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo é um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, que se deu pelo ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Assim, há uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está construindo, na perspectiva de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que traga as referências do campo e das lutas sociais. A autora ainda destaca que a Educação do Campo já têm questões/posições incorporadas e bem definidas, que são as seguintes: a mesma é incompatível com o modelo de agricultura capitalista,

que combina latifúndio e agronegócio, tendo vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, que pensa a educação com os sujeitos do campo; defende a superação da contradição entre rural e urbano e da visão predominante de moderno e mais avançado para o urbano, sendo a tendência de progresso de uma localidade medida pela diminuição de sua população rural; debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente, pois é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo; e combate os “pacotes” (tanto agrícolas como educacionais), contra a visão estrita de educação como preparação de mão de obra à serviço do mercado. Na Tabela 1 está descrita uma sequência de acontecimentos relacionados à Educação no Campo.

Tabela 1 - Sequência de acontecimentos relacionados à Educação no Campo

Ano/Período	Acontecimento
Fim do século XIX	- Início do processo de estruturação de serviço educacional no meio rural pela necessidade de mão de obra especializada (expansão da monocultura cafeeira/fim da escravidão).
início do século XX	- Educação (e educação no campo) começam a ganhar destaque no meio político.
1930	- Tentativas de discutir a educação rural.
1940-1970	- Período da modernização agrícola. Silenciamento para as políticas voltadas à educação escolar e formação docente no espaço rural. Molina e Antunes-Rocha (2014) chamaram de “campo do silêncio”.
1950	- Educação rural com a incumbência de salvaguardar a “vocação agrícola” do Brasil rural.
1952	- Introduziu-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) – Levar educação fundamental para recuperação do homem rural (espírito comunitário, valor humano, sentido de responsabilidade). Discriminação com o homem do campo. “Ruralismo pedagógico”, perpetuação das desigualdades sociais no campo. As escolas normais rurais padeceram por falta de recursos públicos.
1956	Criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar) – Função de coordenar programas de extensão e captação de recursos técnicos e financeiros, com patrocínio de organizações de cooperação técnica ligadas ao governo norte-americano e grandes empresas (Fundação Ford, Rockefeller, Kellog).
1960	- Movimentos sociais desenvolveram propostas educativas para o meio rural dando origem ao Movimento pela Educação no Campo, o qual ficou pausado durante o regime militar. - Surgem, no Espírito Santo as Escolas Família Agrícola (EFA), inspiradas nas <i>Maisons Familiales Rurales</i> da França. Foi um movimento de pequenos agricultores para a formação de seus filhos.
1980	- Retorno do Movimento pela Educação no Campo com políticas públicas específicas. Programas Escola Ativa, Pro Jovem Campo-Saberes da Terra e Pro campo. Estes culminaram na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronea). - Consolidação das EFA e expansão para outros estados.

1988 (CF 1988)	- Determina escolarização mínima obrigatória (8 anos de estudo). - Reposicionou a educação rural no panorama educacional.
Anos 1990	- Políticas educacionais de caráter universal que atingiram o meio rural – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Magistério (Fundef). - Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); - Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Escola Ativa, Programa de formação de professores em exercício (Proformação). - Criação Pronera – Implementação de ações educativas às populações e assentamentos rurais com o objetivo de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores rurais.
1980-1990	- Práticas formativas no campo da educação rural asseguradas pela Constituição.
1996	- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Normas para a educação no meio rural (adaptações necessárias, peculiaridades da vida rural e região, conteúdos curriculares, respeito ao calendário do campo (ciclo agrícola e condições climáticas), adequações à natureza do trabalho na zona rural. Normas estas que não foram estabelecidas como na teoria.
1998	- Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (participação de movimentos sociais, organizações governamentais, organizações não-governamentais). Objetivo de formular políticas públicas que garantissem direito à educação para a população do campo. - Criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Proposta de Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo (CNE/CEB nº 36/2001); - Definição de identidade do campo (Resolução nº 1/2002).
1998 – 2011	- Cerca de 165.000 assentados da reforma agrária tiveram acesso a 320 cursos do PRONERA.
início ano 2000	- Expansão do programa Escola Ativa (origem na Colômbia) com foco na melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas. - Educação mais dinâmica, aprendizagem ativa com foco na realidade do aluno rural.
2002	- Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – Institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica para a Escola do Campo.
2008	- Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	DECRETO 7.352/10 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA.
Decorrer dos últimos anos	- Experiência implementada há anos – Casas Familiares Rurais (CFR) – introduzidas na região Nordeste, com posterior migração para a região Sul.
2021	- Projeto de Lei 4215/21 – Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo.
2023	- Resolução CNE/CP nº 1/2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: Ipea (2021); Brasil (2012); <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>, adaptado pela autora.

As escolas públicas, urbanas ou rurais, se espelham em três características indissociáveis para a sua manutenção: urbanocêntrica – conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; sociocêntrica – voltada para interesses de certas classes sociais e etnocêntrica – que privilegia a cultura do mundo ocidental

(capitalismo fortemente atrelado ao avanço científico e tecnológico) (Whitaker, 2008, p. 286). As escolas do campo sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade e a valorização da cultura dos povos do campo deve ser mostrada justamente por essa própria escola (Rodrigues *et al.*, 2017).

A escola não é responsável pelo desenraizamento do homem do campo, ela é partícipe desse processo. Os pais acham que seus filhos, estudando na cidade, terão acesso mais imediato àqueles conteúdos que são necessários a uma melhor integração ao mundo moderno (Whitaker, 2008). Há um apelo estético pelo modo de vida urbano, bem como um domínio ideológico do urbano sobre o rural. Isto nos faz pensar o que de fato a escola no meio rural está proporcionando para os seus jovens. A relação do desenraizamento social vai ser determinada pelas condições materiais de existência dos jovens trabalhadores do campo (Melo *et al.*, 2018). Outra questão importante a ser analisada é com relação ao gênero. Ao longo da vida, as meninas sofrem um processo de socialização que as prepara para a desvantagem com relação à profissionalização e escolarização (Whitaker, 2008).

Segundo Maia (2014):

Além das mudanças no interior das famílias, a migração de residentes rurais para os centros urbanos também deve ser apontada como importante determinante da redução do número de membros nos domicílios rurais. O desencontro entre o ritmo de recriação da força de trabalho e a disponibilidade de trabalho e ocupação no campo tem sido apontado como o principal determinante desse fenômeno. As transformações produtivas, que geram ritmos diferenciados de crescimento e da renda e do emprego nas áreas urbanas e rurais, também afetam de maneiras distintas os grupos sociais nos campos e nas cidades. Assim, para compreender os fatores determinantes do êxodo rural, é antes necessário conhecer algumas importantes características da população migrante, como a idade, o sexo e a escolaridade. Os jovens à procura do primeiro emprego e de melhores oportunidades de renda são os mais propensos a migrarem para os centros urbanos. A distribuição da população segundo faixas etárias ilustra uma brusca redução na participação da população jovem de 20 a 29 anos de idade em relação às demais faixas etárias nas áreas rurais (Maia, 2014, p. 1086).

Outro ponto a ser abordado é o que se refere à nucleação que tem sido uma prática nas escolas do meio rural do Brasil, nos últimos anos, sendo justificada pela falta de infraestrutura, desenvolvimento e organização pedagógica (escolas multisseriadas). Essa prática vem colaborando para o fechamento de escolas no meio rural, nos locais mais distantes, e isto é corroborado pelo aumento de estabelecimentos de ensino na área urbana e uma diminuição desses estabelecimentos no meio rural entre 2009 e 2012 (Rodrigues *et al.*, 2017). Com a

nucleação das escolas rurais, os alunos do meio rural passaram a se deslocar das áreas rurais para escolas-núcleo mais estruturadas e com maior número de alunos para continuarem seus estudos (Zago, 2016). Na segunda fase do ensino fundamental, os alunos são deslocados para as escolas localizadas na zona urbana.

A nucleação não condiz com os interesses das populações do campo que precisam e querem escolas de qualidade próximas aos locais onde residem. Negar o direito à escola para milhões de brasileiros que residem na zona rural só contribui para a saída das pessoas do campo em busca de uma educação de qualidade para seus filhos, contribuindo com o desenraizamento social das crianças e jovens (Rodrigues *et al.*, 2017). Em estudo realizado por Jussara de Barros da Equipe Brasil Escola (2009), afirma-se que “por mais que o governo lance campanhas de qualificação profissional, construção de novas escolas rurais, como as escolas-núcleo, que possuem uma estrutura melhor, essas se localizam em distintas regiões rurais, ocasionando o problema do transporte, além dos ônibus velhos, sem reparos, sem cintos de segurança, e da falta de verba para o seu abastecimento; pois muitas vezes tais problemas não são solucionados pelo governo municipal”.

No estudo realizado por Rodrigues e colaboradores (2017) sobre a nucleação de escolas no campo nos municípios de Araras, Bananeiras, Belém, Borborema e Cacimba de Dentro do brejo paraibano, foi observado que a nucleação não contribuiu para a melhoria na organização do ensino e, além disso, o fechamento das escolas próximas aos locais onde as pessoas vivem, colabora com a saída dessas do campo em direção às cidades em busca de educação e, interferindo com a identidade dos sujeitos camponeses. Esse estudo está sumarizado na Tabela 2.

Em um outro estudo realizado por Melo e colaboradores (2018), em que foi analisada a relação do processo de desenraizamento social em uma escola rural na região do semiárido de Alagoas (Tabela 2), foi verificado que as crianças e jovens do campo começam a trabalhar mais cedo do que em áreas urbanas. Além disso, foi observado que os conteúdos pedagógicos na escola do campo são efetuados dentro de uma lógica urbana, reforçando a dinâmica de migração da população rural para as cidades. O estudo demonstrou que 71% dos estudantes que responderam à pesquisa desejam se deslocar para morar na cidade, mas que 28,75% demonstraram resistência em alterar seu modo de vida rural pelo modo de vida urbano. Concluíram que o modelo de educação empregado com a divisão rural-

urbano é excludente e desigual, não favorecendo o combate ao desenraizamento social da juventude rural.

No estudo realizado por Vieira e colaboradores (2022), foi avaliado o processo de mobilização social da comunidade de São Tomé para evitar o fechamento de uma escola de ensino fundamental e infantil em detrimento da nucleação de escolas ocorrido no meio rural do Pará. Foi observado que houve uma importância fundamental na identidade territorial nesse processo de mobilização, reforçando a própria identidade territorial dos sujeitos da comunidade. Foi possível identificar a relação de território, de territorialidade e de identidade na comunidade que tiveram peso na luta pela permanência da escola. Esse estudo está descrito na Tabela 2.

Foi encontrado em um levantamento preliminar sobre a literatura especializada um estudo sobre a nucleação das escolas na região rural do município de Bom Retiro, Santa Catarina, que descreve a contribuição desse processo para o desenraizamento cultural dos alunos do campo. Segundo o estudo, isto ocorre devido ao deslocamento dos alunos do seu espaço físico e, ao mesmo tempo, a manutenção do modelo de educação urbana, desconsiderando que a educação do campo precisa ser pautada de forma que contemple sua complexidade. Que essa seja pensada “para” o campo e que só possa ser realizada vindo “do” próprio campo (Kremer, 2006). O fechamento das escolas do campo provoca destituição da organização social e da vivência na comunidade, ou seja, se modifica a dinâmica ali existente, impactando diretamente na comunidade (Mattos *et al.*, 2022). Esse estudo está resumido na Tabela 2.

Tabela 2 - Estudos referentes ao desenraizamento e educação do campo

Título	Localidade/Período	Pesquisa	Objetivo	Referência
Educação e desenraizamento: processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro – SC.	Município de Bom Retiro – Santa Catarina	Levantamento realizado em documentos oficiais do município – Relatório Geral de Pesquisa Avaliativa do Programa de Nucleação de Escolas do Estado de Santa Catarina.	Pesquisa sobre as consequências do fechamento das escolas isoladas para as comunidades rurais. Mapeamento do processo de nucleação. Necessidade de um projeto de Educação do	Kremer, 2006.

		Pesquisa em fontes primárias e documentos referentes às Políticas Nacionais.	Campo que contemple a complexidade inerente a essa realidade.	
Nucleação de Escolas no Campo: Conflitos entre Formação e Desenraizamento.	Foram estudados os municípios de Arara, Bananeiras, Belém, Borborema e Cacimba de Dentro do brejo paraibano. Outubro de 2013 a setembro de 2014.	Pesquisa qualitativa. Foi realizada análise discursiva, partindo da narrativa dos sujeitos que compõem a amostra (alunos, pais, professores, gestores, secretários de educação e representantes da sociedade civil), totalizando 53 pessoas.	Analisar os motivos que levaram à nucleação de escolas localizadas na região rural de municípios do brejo paraibano a partir do ponto de vista dos envolvidos nessa situação.	Rodrigues <i>et al.</i> , 2017
Escola e desenraizamento Social: Expressões da Juventude Rural na Região do Semiárido de Alagoas (Brasil).	Povoado de São Félix – Santana do Ipanema - Médio Sertão de Alagoas; Escola Municipal de Educação Básica vereador Francisco Cavalcante. Setembro de 2014 a outubro de 2015	Pesquisa qualitativa com a aplicação questionários semiestruturados. Foram aplicados 80 questionários em alunos do oitavo e nonos anos do Ensino Fundamental.	Analisar a abrangência da política de educação do campo na região do Médio Sertão de Alagoas.	Melo <i>et al.</i> , 2018
Escolas de campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento.	Cidade de Santo Antônio de Pádua, Noroeste do estado do Rio de Janeiro. Período de 2015 a 2019.	Pesquisa qualitativa exploratória. A negligência do poder público no cumprimento dos padrões de infraestrutura das escolas e, tal poder utiliza o argumento da precarização, enquanto justificativa para o fechamento de escolas do campo.	Apresentar a realidade de três escolas do campo localizadas no Noroeste Fluminense, estado do Rio de Janeiro.	Andrade e Rodrigues, 2020.
Escola é “vida na comunidade”: análise sobre o fechamento de escolas do campo.	Município de Passos Maia – Santa Catarina.	Pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e entrevistas.	Analisar a política de municipalização do ensino e a nucleação das escolas do campo no Brasil.	Mattos, <i>et al.</i> , 2022.
A Luta pelo não Fechamento da	Comunidade de São Tomé, município de	Questionário com perguntas	Avaliar o processo de mobilização	Vieira <i>et al.</i> , 2022.

Escola no Campo: Reflexões Sobre a Relação entre Identidade Territorial, e Mobilização Política a Partir da Comunidade de São Tomé, Ilha do Marajó.	Breves, arquipélago de Marajó, Pará.	abertas e fechadas. Coleta de dados sobre aspectos históricos, econômicos, políticos, sanitários, ambientais, produtivos e culturais. Foi traçado o perfil socioeconômico da comunidade.	social para o não fechamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil São Tomé.	
A educação do campo como ferramenta de combate às desigualdades na concretização do direito à educação.			Refletir sobre a implementação da educação “do” campo, analisando suas potencialidades entre o esgotamento do modelo da educação “no” campo, marcada atualmente pelo fechamento de escolas rurais e pelo conseqüente aprofundamento das desigualdades sociais.	Diehl e Rodrigues, 2023.

Fonte: Kremer (2006); Rodrigues *et al.*, (2017); Melo *et al.*, (2018); Andrade e Rodrigues, 2020; Vieira *et al.*, (2022); Mattos *et al.*, 2022; Diehl e Rodrigues, 2023. Adaptado pela autora.

Além disso, em levantamento feito por Jussara de Barros da Equipe Brasil Escola (2009), verifica-se que “pesquisas recentes comprovam que o insucesso nesse meio de educação atinge os 40%, além de ter 70% dos alunos em séries incompatíveis com as idades. As escolas do campo normalmente são compostas de apenas uma sala de aula, tendo que se desenvolver um trabalho de sala multisseriada, com mistura de idades e de conteúdo”.

As comunidades campesinas vêm lutando por uma educação que deve ser pensada para a realidade dos povos campesinos e que deve ser realizada no espaço rural (Caldart, 2005). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 28, temos: na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (Brasil, 1996). Com o decreto 7.352/10 que dispõe sobre a política de Educação no

Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, houve a institucionalização do direito à educação no campo (Melo *et al.*, 2018).

Desta maneira, refletir sobre a Educação do Campo nos faz entender da necessidade da continuidade das lutas sociais para a manutenção das mesmas. A compreensão de como se encontra o território rural e como está subordinado aos interesses de agentes externos exploradores de suas riquezas naturais legitimam a importância dessas escolas na valorização das comunidades rurais, tendo em vista um cenário de aceleração do êxodo e industrialização do meio rural (Soligo e Ody, 2021). Outro ponto importante a destacar é que a Educação do Campo surge para atender os requisitos dos camponeses, mas também, os atuais moradores das áreas rurais (Araújo e Santos, 2023).

2.2 Territorialização e novas ruralidades

O Brasil, antes da colonização, já tinha suas terras ocupadas e distribuídas pelas populações indígenas. Mas passou-se a considerar que as áreas rurais e sua ocupação no território brasileiro remontam apenas à época de colonização do Brasil, quando os portugueses eram responsáveis pela distribuição das terras. Nessa época, não existiam leis específicas para a delimitação dessas áreas, ficando evidente a desconsideração com os indígenas que já ocupavam o país anteriormente. Ao longo da história, houve a criação de diversas legislações para regularização das áreas rurais e diversos movimentos sociais para a garantia de direitos de acesso à terra (Costa, 2019).

De acordo com o exposto, Fernandes fala que:

A história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso país, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas (Fernandes, 2000, p. 25).

No Brasil, a busca pela terra surge, em um primeiro momento, com a chegada dos colonizadores portugueses, agravando-se com a sua transformação em

propriedade privada, tornando-a uma mercadoria, ou seja, uma fonte de acumulação e geração de renda ao capital a partir da Lei de Terras de 1850 (Costa, 2019).

[...] o surgimento da questão agrária (1930-1945) – a busca, sob o impacto das transformações internacionais do capitalismo, [...] a questão agrária como óbice ao desenvolvimento (1945-1964/66) – o aceleração do modelo fordista-keynesiano periférico, a chamada substituição de importações criando ilhas de desenvolvimentos (eixo em especial no eixo Rio/São Paulo), [...] a modernização autoritária, desde 1966: após o período inicial de 1964/1966, de reorganização da economia, opta-se por um amplo processo de modernização técnica do campo [ligado ao] modelo fordista-keynesiano periférico ao meio rural, [e com isso] incentiva-se a completa industrialização do campo, com o surgimento dos CAI's, os complexos agroindustriais (Linhares; Silva, 1999, p. 146-147).

A partir desse momento começam a surgir os latifúndios, a concentração de terras e a marginalização no campo, intensificada pela modernização da agricultura nacional. Na década de 1990, surge a palavra agronegócio ou agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial, que foi um termo construído para renovar e modernizar a agricultura capitalista. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador e excludente, apenas chamando a atenção para o caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (Costa, 2019). Para o autor Fernandes, a questão agrária está intimamente ligada aos problemas da estrutura de produção capitalista, assim:

Este problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capitalismo necessita se territorializar sem limites. Para sua territorialização, o capitalismo precisa destruir outros territórios, como por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Todavia, a questão agrária não é uma questão conjuntural, como muitos pensam. A questão agrária é uma questão estrutural, portanto não há solução para questão agrária a partir do modo capitalista de produção (Fernandes, 2007, p. 78).

Neste século, seguimos com um dos maiores índices de concentração de terras e de renda, sem uma política efetiva de reforma agrária, sem políticas efetivas orientadas para o desenvolvimento rural, que garantam a melhoria das condições de vida desse enorme contingente de trabalhadores do campo, alguns desses vivendo em assentamento no município de Cabo Frio (Pacheco, 1997). Neste contexto, existe a Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, que dispõe sobre o Estatuto da

Terra e dá outras providências. Em seu primeiro artigo, a Lei regulamenta os direitos e obrigações concernentes aos bens e imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção de uma política agrícola. Nesta Lei, o conceito de Reforma Agrária é o conjunto de medidas que visam a promoção de uma melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao pleno emprego. Desta forma, é assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, que se destinem a orientar no interesse da economia rural, de garantir-lhes o pleno emprego, ou seja, de harmonizá-las com o processo de industrialização do país. Já em seu artigo segundo, a Lei assegura a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social. Assim, a propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; e d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e a cultivem (Brasil, 1964).

O Banco Mundial elabora anualmente relatórios sobre temas diversos que são publicados desde 1978. Em levantamento realizado pelo Banco Mundial, em 2007, foi elaborado o relatório intitulado *World Development Report 2008: agriculture for development* (WDR), ou seja, “agricultura para o desenvolvimento”. A justificativa para escolher o tema “Agricultura para o desenvolvimento” ocorreu, devido à constatação do Banco Mundial de que três em cada quatro pessoas pobres vivem em áreas rurais de países em desenvolvimento e, a maioria delas, depende direta ou indiretamente da agricultura para sobreviver. Em Relatório publicado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania em Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), em 2021, apontou-se que a fome alcançou 12% dos domicílios rurais, contra 8,5% dos domicílios nas áreas urbanas entre os meses de setembro a novembro de 2020. O relatório destaca que o avanço da fome nas zonas rurais é preocupante, foi agravado pela pandemia do Covid-19 e o cenário é ainda mais grave nas regiões Norte e Nordeste. Além disso, destacou-se, no relatório, que a descontinuidade de políticas sociais tem agravado o problema de vulnerabilidade dos pequenos produtores rurais.

A territorialidade tem a ver com a apropriação social dos lugares. É necessário que haja um sentido maior quando nos debruçamos sobre o

conhecimento de um local. Segundo Silva (2005, p. 241), “o lugar, deslocado do conhecimento dos que o constroem, fica abstrato e inerte, apenas um retrato sem vida, descontextualizado e guiado, em geral, por um olhar externo que acaba não captando a formação e a lógica das territorialidades locais”, já que, como o mesmo autor salienta, as territorialidades são construídas no processo de coevolução comunidade/ecossistema. Ele ainda destaca que “o espaço vivido e o espaço explorado (valor de troca), dificultam as aproximações com a noção de sustentabilidade”.

Segundo Haesbaert (2007, p. 23),

Todo território é, ao mesmo tempo e, obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de "funções" quanto na produção de "significados". O território é "funcional" a começar pelo seu papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados "recursos naturais" - "matérias-primas" que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) - como é o caso do petróleo no atual modelo energético dominante.

Precisamos avaliar que não se tem desenvolvimento rural no Brasil, o que existe é apenas a apropriação dos recursos naturais, da terra e da mão-de-obra barata. É fundamental reconhecer quem é o agricultor para que as propostas estejam em consonância com as demandas, visando adequar as preocupações ambientais, socioeconômicas e culturais, com a finalidade de construir projetos democráticos fundamentados pela vivência dos envolvidos, em contraposição aos modelos predefinidos e autoritários, tão comuns ao período da “Revolução Verde” em que havia um “Pacote Tecnológico” a ser amplamente disseminado nas áreas rurais do Brasil. A obtenção de informações baseadas nas percepções dos moradores da área rural é fundamental para que o planejamento de ações possa ir ao encontro de suas necessidades. As reflexões frente aos problemas ambientais, sociais e econômicos que as comunidades possuem, partindo de suas percepções, fazem com que o planejamento de ações seja mais eficiente (Graziano da Silva, 2001).

Existem diversas explicações para a configuração das novas ruralidades, mas uma das questões levadas em consideração é a preocupação com as questões ambientais. O “novo rural” identificado por Graziano da Silva (1999) não corresponde mais às atividades agropecuárias e agroindustriais, pois nesses espaços abriga-se cada vez mais atividades não agrícolas e famílias menos dedicadas às atividades da

agropecuária. Há, para o autor, uma “urbanização do rural”, uma vez que existe uma expansão de casas de moradia, maior disponibilidade de novas atividades e de serviços e pelas melhorias das condições de acesso e de comunicação, favorecendo o estabelecimento da população urbana no meio rural. Esse novo padrão é visto pelo autor como uma revitalização do rural, ao contrário da migração da população para as cidades. Verifica-se uma nova representação social e apropriação dos bens materiais e simbólicos das localidades rurais. Segundo Carneiro (2012), as inter-relações entre antigas e novas finalidades do rural, ou mais especificamente, da família e da propriedade rural, são componentes destas novas ruralidades. Se por um lado, os espaços rurais se abrem às novas formas de conflitos e antagonismos socioculturais, por outro lado, permitem novas formas de interação social entre a população rural e urbana.

A delimitação da dimensão rural/urbano é motivo de diversas discussões. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que trabalha com a divulgação dos dados estatísticos de quantitativos de habitantes nos espaços rurais e nos espaços urbanos, teve a necessidade de revisar a forma de delimitação das áreas rurais, devido à nova dinâmica dessas áreas e sua interligação com o urbano. Surgiu o termo peri-urbanização, em que não se leva mais em conta apenas os processos migratórios ocorridos pela intensa urbanização vivenciada, no país, nas últimas décadas, e pela difusão do modo de vida urbano quanto pela construção de novas zonas residenciais. Segundo dados do IBGE (2017), a delimitação das dimensões rural e urbano carregam traços ambientais, culturais, sociais e econômicos, que são determinantes para a caracterização da sociedade e do território brasileiro. Cabe salientar, que o rural e o urbano atualmente estão cada vez mais interligados, o que evidencia a complexidade de uma única definição para delimitar esses espaços, ainda mais em um país com a extensão territorial do Brasil e com grande diversidade. Embora complexa, não se pode negligenciar a importância dessa delimitação para fins de planejamento do território brasileiro e definição de políticas públicas.

O estudo de Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil, realizado pelo IBGE, em 2017, destaca que houve uma modificação no meio rural, pois há um aumento de atividades não agrícolas, da mecanização, da intensificação da pluralidade, da valorização da biodiversidade, da expansão do

setor terciário e da intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas.

Diversos autores apontam para os desafios de delimitação do rural e do urbano na contemporaneidade. Spósito (2010) destaca as descontinuidades territoriais, bem como o intenso processo de urbanização que foi muito mais significativo no último século. Também precisamos refletir na classificação do rural e do urbano adotada pela sua funcionalidade e delimitações espaciais, pois parece mais fácil trabalhar com essa forma de separar urbano-rural, mas não podemos negligenciar que há uma complexidade imensa entre as inter-relações campo-cidade.

De acordo com a pesquisa realizada por Karam (2004, p. 308),

Nas duas últimas décadas, esses questionamentos continuam presentes para vários pesquisadores, atualizados pelas transformações recentes e aceleradas no conjunto societário. De um modo bastante amplo, verificam-se duas perspectivas: de um lado, aquela que encontra cada vez mais indícios do desaparecimento das sociedades rurais e, portanto, da sujeição desse espaço social à hegemonia do industrialismo e da urbanização; de outro lado, a que observa os mesmos processos macrossociais, mas considera que o mundo rural não se reduz à homogeneização da sociedade contemporânea, pois há particularidades de modos de vida que permitem que sejam observadas permanências, reconstruções, emergências de processos sociais que dão especificidade a essa forma socioespacial que é a ruralidade.

Para aqueles que estudam o meio rural sob a primeira perspectiva, acreditam cada vez mais que o campo é mais identificado com a cidade, pois se submete à homogeneidade das formas econômicas e sociais de organização e da produção. Graziano da Silva (1996) corrobora com essa tese, quando analisa os dados estatísticos sobre a ocupação da população economicamente ativa (PEA) rural da região Sudeste, na metade da década de 1990, que mostra que mais de 40% dos ocupados no setor primário encontravam-se em atividades não-agrícolas.

Cabe salientar que a diferenciação do rural e do urbano é de extrema importância para a gestão territorial e para a elaboração de políticas públicas que atendam às diferentes demandas. Em estudo realizado nas comunidades rurais da Venezuela por Chinita e Los Bieres (Materán *et al.*, 2004) foi utilizada a metodologia participativa, em que 90% da população desejava receber assistência técnica, isto é um aspecto positivo para levar em conta em um plano de desenvolvimento, já que a comunidade expressou interesse e motivação, elementos importantes para o êxito de qualquer atividade. A modificação de delimitação do rural/urbano, longe de ser

apenas uma modificação de limites territoriais, passa por diversas modificações relacionadas às expectativas das pessoas que habitam a área rural, mudanças nos processos produtivos, no acesso às novas tecnologias, à educação e ao acesso aos demais recursos.

Para Candiotto e Corrêa (2008), é importante destacar que o espaço urbano e o espaço rural são cada vez mais dinâmicos e interligados. O autor e a autora destacam que o espaço considerado urbano, ou seja, toda a cidade se sobrepõe ao rural ou ao “natural” e salientam que todo urbano já foi rural, mas nem todo o rural será urbano. Assim, dessa complexidade há que se analisar os avanços teórico-metodológicos para a interpretação desses espaços. A oposição entre rural e urbano, com a visão dualista e dicotômica, refletia o pensamento em que a cidade corresponde ao progresso e o rural ao atraso. Ainda, segundo os autores Candiotto e Corrêa (p. 217, 2008), “a concepção dualista predominou por décadas no Brasil, porém, atualmente, há uma ampla aceitação da corrente do “*continuum* rural-urbano”, pois essa se encontra mais adaptada à dinâmica espacial contemporânea”.

Na corrente do “*continuum* rural-urbano”, Wanderley (2000, p. 107) identifica a proximidade e a continuidade espacial entre o meio rural e o urbano, trazendo duas interpretações. A primeira interpretação urbano-centrada aponta a homogeneização espacial e social e para o fim da realidade rural. A segunda interpretação integra dois polos extremos, sendo adaptado por Wanderley (2002), Alentejano (2003), Carneiro (1999) entre outros autores. Nessa interpretação, há uma relação que aproxima e integra dois polos extremos, ou seja, as relações entre campo e cidade não excluem as particularidades, não representando o fim do rural.

Já Graziano da Silva (2001), trabalha com a corrente do rururbano, em que há uma urbanização física do rural em função da inserção de novas atividades econômicas, sobretudo as não agrícolas, conduzindo ao novo rural.

As novas dinâmicas em termos de geração de emprego e renda no meio rural brasileiro tem origem urbana, ou seja, são impulsionadas por demandas não-agrícolas das populações urbanas como é o caso das dinâmicas imobiliárias por residência no campo e dos serviços ligados ao lazer (turismo rural, preservação ambiental etc.) (Graziano da Silva, 2001, p. 44).

O novo rural, por Graziano da Silva (1997), é composto por subconjuntos a seguir listados:

- Agropecuária moderna, vinculada às agroindústrias, formando os complexos agroindustriais;
- Conjunto de atividades de subsistência, bastante rudimentares – sem-sem (trabalhadores sem nada, excluídos);
- Conjunto de atividades não agrícolas, ligadas ao lazer, moradia e várias atividades industriais e de prestação de serviços; e
- “novas” atividades agropecuárias voltadas a um mercado menor e mais sofisticado (criação de aves exóticas e outros animais para alimentação e venda; ornamentação com espécies vegetais – flores).

Para Graziano da Silva (1997), a possibilidade de atividades não agrícolas possibilitou a permanência no campo. No entanto, alguns autores, como Lima (2005), criticam essa afirmação, pois as pesquisas de Graziano da Silva abordam basicamente o rural do interior de São Paulo, em que o desenvolvimento do capitalismo é avançado, mas possuímos um território com rurais muito heterogêneos. Alguns autores, como Lima (2005), apresentam críticas à forma que Graziano da Silva aborda as questões das ocupações não agrícolas como uma forma de “salvar” essas áreas rurais da perda gradativa de renda das famílias. Embora tenham relevância para o não abandono do campo e a possibilidade de uma renda com as ocupações não agrícolas.

É importante destacar que as cidades apresentam um papel chave para as demandas de produção agrícola. Segundo Candiotto e Corrêa (2008), a cidade, ao demandar determinados produtos, influencia as formas de trabalho, de produção e de comercialização no meio rural. Assim, o mundo agrário transforma-se em conformidade com as urgências da industrialização e da urbanização.

A revolução que a globalização do capitalismo está provocando no mundo agrário transfigura o modo de vida no campo, em suas formas de organização do trabalho e produção, em seus padrões e ideias socioculturais, em seus significados políticos. Tudo que é agrário dissolve-se no mercado, no jogo das forças produtivas operando no âmbito da economia, na reprodução ampliada do capital, na dinâmica do capitalismo global (Ianni, 1996, p. 52).

Ainda nas palavras de Ianni (1996, p. 46), “o mundo agrário já está tecido e amaranhado pela atuação das empresas, corporações e conglomerados de agroindústrias”.

Outros autores tratam do tema, tais como Rua (2002 e 2005), com o conceito de urbanidades, em que há a inclusão de valores urbanos no espaço rural.

Ele ainda destaca que a urbanização e as urbanidades assumem aspectos dominantes em algumas regiões, enquanto tem menor significado em outras. Para Rua (2005), a urbanização do campo começa com a incorporação de hábitos de consumo urbanos no meio rural, sem a necessidade de uma urbanização física do espaço rural.

O reconhecimento de uma percepção equivocada do rural, apenas resíduo do urbano, em que as áreas rurais do Brasil são definidas por oposição e exclusão às áreas consideradas urbanas. Nesse sentido, todo espaço de um município que não corresponder às áreas urbanas ou distritais é considerado como rural. Assim, a estratégia do modelo de desenvolvimento adotado e executado no Brasil, priorizou intervenções nos espaços urbanos, em especial nos centros metropolitanos que vão conformar e ampliar o crescimento urbano-industrial.

O ambiente rural é tratado pelos estudiosos como um espaço em desaparecimento ou um espaço em reconstrução pela presença de atores diversos e, entre eles, o agricultor familiar. Há três rurais na história recente: o rural tradicional, o rural moderno e o rural socioambiental. O rural tradicional caracterizado pela precariedade estrutural devido ao afastamento das grandes cidades, fazendo com que os camponeses busquem outras atividades (indústria, doméstica) ou até mesmo outros empregos. O camponês, no rural tradicional, acumula conhecimentos das leis da natureza, por vezes considerados predatórios do ponto de vista ecológico, os quais foram ignorados mais tarde por pesquisadores (Brandenburg, 2010).

O rural moderno apresenta relações entre o mundo rural e urbano complementares, onde as condições de vida dos camponeses são redefinidas. A produção familiar que era de subsistência passa a ser para o mercado. Ocorre também a substituição de artefatos tradicionais por industriais. Essa industrialização leva a uma alteração nas relações com a natureza, sendo os recursos naturais como a água, o solo e a biodiversidade, atingidos. O rural socioambiental é caracterizado pela coexistência do rural tradicional e o rural moderno, onde o rural tradicional não é substituído, mas ressignificado e a natureza é revalorizada (Brandenburg, 2010).

O rural ecologizado surge no Brasil pelos agricultores familiares e não é oriundo do Estado ou políticas governamentais, mas sim do cotidiano, da vida dos agricultores, de agentes de desenvolvimento, sendo um projeto reativo ao projeto modernizador excludente. Nesse contexto, não só a cidade atrai o campo, mas o

campo atrai a cidade e o rural se torna um espaço de consumo de um tipo de cultura e lazer. A sociedade como um todo incorpora a lógica ambiental e faz com que agricultores, empresários, órgãos estatais se tornem atores de uma ecologização de múltiplas linguagens. O rural tradicional, o rural moderno e o socioambiental coexistem na contemporaneidade. Para se ter uma compreensão do rural brasileiro é preciso conhecê-lo e não negligenciar suas diferenças para que a formulação das políticas públicas sejam convergentes com as reais necessidades de cada espaço, sendo de extrema importância a realização de estudos localizados (Brandenburg, 2010).

As ruralidades contemporâneas têm sido largamente debatidas em virtude da emergência da questão ambiental, podendo ser entendida sob diferentes ângulos de visão. A visão de rural e ruralidades passa por um processo de ressignificação do rural que foi construído por oposições como campo-cidade ou tradicional-moderno. A ressignificação do “novo rural” está associada às questões ambientais planetárias (Moreira, 2012). Um dos fatores promotores dessas transformações socioeconômicas e socioculturais é o fenômeno da instalação de novos moradores e da frequência de novos usuários no espaço rural, principalmente, os provenientes do meio urbano (Graziano da Silva, 1999; Carneiro, 2012). Segundo Chiodi, Marques e Muradian (2018, p.242),

(...) um dos fatores mais importantes e recorrentes nas análises das novas ruralidades, a emergência da questão ambiental. Neste sentido, é importante realçar duas dimensões: 1) a emergência de uma representação social que vincula o rural à natureza, atraindo cidadãos urbanos ao espaço rural por motivos e valores diversos, contribuindo com a sua heterogeneidade socioeconômica e 2) a ampliação das preocupações com a conservação dos recursos naturais essenciais ao desenvolvimento econômico e social leva à concepção de novas políticas de conservação ambiental para as localidades rurais.

Ao pensar o mundo da rudeza dos fatos em nossa época de capitalismo neoliberal, Machado (2019, p. 12) nos lembra que “políticos, economistas ortodoxos e industriais [agem] como se nada estivesse acontecendo com as fronteiras ecológicas globais”, isto é, aquecimento global, erosão da biodiversidade, excessos de nitrogênio e fósforo, buraco na camada de ozônio, acidificação dos oceanos, escassez e poluição da água, carga de aerossóis atmosféricos, poluição química e mudanças no uso da terra, implicando na “perda de valores supremos para uma sociedade sustentável.” Antes de concluir seu livro, Machado (2019), ressalta que

O desenvolvimento e estabilidade de pequenas comunidades solidárias que cultivem a ajuda mútua de uma economia circular inspirada nos mecanismos dos ecossistemas naturais – que gerem os recursos a longo prazo num processo contínuo de reabsorção, redução, reutilização, recuperação e reciclagem de materiais e energia –, utilizem energia renovável – aquela que vem de recursos naturais que são naturalmente reabastecidos, como sol, vento, chuva, marés e energia geotérmica – e eliminem da organização social as ideologias racistas, leis, políticas e práticas que perpetuaram a dominação racial branca. Nesse sentido, um requisito para o alcance da justiça racial na sociedade brasileira é considerar a experiência de minorias raciais como parâmetro normativo para a análise do princípio da igualdade (Machado, 2019, p. 114).

Indo ao encontro dessa proposição, nos perguntamos como a realidade referida por Machado (2019) se expressa em áreas rurais de municípios brasileiros, em geral, e no território do Rio de Janeiro, em particular? Quais são suas características e especificidades em um país secularmente racista?

Para compreender e alimentar o debate contemporâneo do novo ruralismo que vem se desenhando, o neo-ruralismo vem se caracterizando como uma nova ruralidade fortemente ligada a atividades socioeconômicas e socioambientais – um espaço de pertencimento a um meio, a um território e à família, habitado por pequenas comunidades. Um tipo de população que mantém laços estreitos com seu ambiente, que dá suporte à atividade agrícola produtora de alimentos e reforça a relação entre o campo e a cidade (Santos, 2002).

Os neo-rurais são pessoas ou famílias que decidem sair das cidades, deixando suas profissões urbanas para viverem no campo para trabalharem na agricultura ou na criação de pequenos animais. Esses novos rurais podem ser caracterizados não apenas por suas atividades agrícolas, mas também pela pluriatividade considerada como uma alternativa para a manutenção da população no campo. O caráter sazonal da produção agrícola permite que os trabalhadores rurais exerçam outras atividades remuneradas, sem que isso se configure em uma ameaça às unidades produtivas e, mais que isso, apresentando um caráter de complementaridade na geração de emprego e renda com essas atividades agrícolas e não-agrícolas (Giuliani, 1990).

Segundo Sevilla-Guzmán (1995), o êxodo urbano dos neo-rurais configura um olhar para resgatar o valor da natureza nas últimas décadas. Observa-se um crescimento de uma nova proposta originária da América Latina que pode ser chamada de “modelo de desenvolvimento agroecológico”. O autor ainda destaca que a agroecologia representa uma resposta à crise ecológica e aos problemas

socioambientais gerados por ela, desde o manejo sustentável dos recursos naturais, ao acesso igualitário deles.

Na Tabela 3 estão demonstrados alguns conceitos e definições de ruralidades.

Tabela 3 - Conceitos e definições de ruralidades

Conceito	Definições de Ruralidades	Referência
Continuum rural-urbano	Identifica a proximidade e a continuidade espacial entre o meio rural e o urbano. 1º interpretação urbano-centrada, aponta a homogeneização espacial e social e para o fim da realidade rural; 2º interpretação aproxima e integra dois polos extremos. Nessa interpretação, as relações entre campo e cidade não excluem as particularidades, não representando o fim do rural.	Wanderley, 2000, p.107
Brasil Rurbano	Urbanização física do rural em função da inserção de novas atividades econômicas, sobretudo as não agrícolas, conduzindo ao novo rural. Meio rural se urbanizou como resultado do processo de industrialização da agricultura.	Graziano da Silva (2001)
Urbanidades no rural	Representa a complexidade das interações urbano-rurais que marcam as transformações pelas quais passa o rural atualmente.	Rua (2002, 2005 e 2006)
Ruralidades Contemporâneas	Localidades rurais nas quais ocorre uma reestruturação dos elementos da cultura local mediante a incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. A heterogeneidade social é a marca das novas ruralidades, expressa nas diferentes formas de representação social e de apropriação dos bens materiais e simbólicos das localidades rurais.	Carneiro (2012)

Fonte: Wanderley (2000, p.107), Graziano da Silva (2001), Rua (2002, 2005 e 2006) e Carneiro (2012) adaptado pela autora.

Segundo Maia (2014, p.1086), na publicação sobre “O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola”,

Além das mudanças no interior das famílias, a migração para centros urbanos também deve ser apontada como importante determinante da redução do número de membros nos domicílios rurais. O desencontro entre o ritmo de recriação da força de trabalho e a disponibilidade de trabalho e ocupação no campo tem sido apontado como o principal determinante desse fenômeno. As transformações produtivas, que geram ritmos diferenciados de crescimento da renda e do emprego nas áreas urbanas e rurais, também afetam de maneiras distintas os grupos sociais nos campos e nas cidades. Assim, para compreender os fatores determinantes do êxodo rural, é antes necessário conhecer algumas importantes características da população migrante, como a idade, o sexo e a escolaridade.

O modo de vida mais urbano que rural, em especial, a partir dos processos de urbanização das cidades, tem levado as áreas rurais a configurações híbridas (Sposito, 2006) e relações de assalariamento e consumo geradas pelas condições de sobrevivência de trabalho e renda. A reprodução social e econômica dos agricultores familiares, de maneira geral, é uma condição camponesa, e essa representatividade perpassa a fronteira rural-urbana, agregando outras dimensões para além da econômica (Sauer, 2008), ou seja, os camponeses não atuam somente no campo, nem somente na cidade, e são influenciados pela identidade tecnológica e pela busca por emancipação em contextos adversos.

Segundo o Censo Demográfico de 2022, do total de 203,1 milhões de pessoas da população brasileira, 177,5 milhões (87,4%) residiam em áreas urbanas, enquanto 25,6 milhões viviam em áreas rurais. Em relação a 2010, quando o grau de urbanização foi de 84,4%, houve aumento de 16,6 milhões de pessoas morando em áreas urbanas e queda de 4,3 milhões vivendo em áreas rurais. Entre 2010 e 2022, em áreas urbanas, a população passou a crescer no ritmo de 0,82% ao ano, enquanto em áreas rurais, retomou o ritmo de aceleração de perda, chegando a -1,27%. Os maiores percentuais de população urbana foram observados nas regiões Sudeste (94,44%) e Centro-Oeste (91,35%), seguidas das regiões Sul (88,24%), Norte (78,47%) e Nordeste (77,64%).

O meio rural, no Brasil, não é apenas agrícola e várias atividades não agrícolas estão surgindo nesse meio. A configuração das famílias no meio rural brasileiro se dá pela presença de famílias agrícolas, as quais vivem da agropecuária; as famílias pluriativas, onde parte dos membros vivem em torno da agropecuária e outros se dedicam a atividades não agropecuárias; e as famílias não agrícolas, as quais vivem na zona rural, mas seus membros não exercem trabalho agropecuário (Amorim e Bacha, 2022). A segunda metade do século XXI tem se caracterizado por um aumento de famílias não agrícolas e por uma perda de importância de famílias agrícolas e pluriativas.

O trabalho rural não agrícola nas zonas rurais é visto como um sistema capaz de estabilizar as rendas rurais, combater a pobreza e conter o êxodo rural. Entre os anos de 2012 e 2019, os declínios nas participações das famílias rurais agrícolas e pluriativas foram de 7,16% e 16,33%, respectivamente. Ao mesmo tempo, houve uma ampliação das famílias não agrícolas no meio rural nesse mesmo período de 29,22% (Amorim e Bacha, 2022). Ainda, essa queda de pessoas envolvidas nas

atividades agrícolas, somada ao processo de envelhecimento da população do campo e a migração de jovens para as cidades, afetam a agricultura familiar (Garcia, 2014).

Assim, diante dos fatos postos e da heterogeneidade das áreas rurais brasileiras, é fundamental, que ao planejarmos políticas que objetivam promover ações de desenvolvimento das regiões, se compreendam as especificidades que envolvem as urbanidades e as ruralidades. No momento em que se discute um novo papel para o meio rural, que não é mais local apenas de atividades exclusivamente agrícolas, mas de pluriatividade. Portanto, é cada vez mais importante reconhecer as particularidades de cada localidade.

2.3 Agroecologia e agricultura familiar

No Brasil, o modelo de uso e ocupação da terra sempre foi, e continua sendo baseado no princípio de que a cobertura florestal e sua biodiversidade são empecilhos aos estabelecimentos de qualquer sistema de produção e devem, por isso, ser removidos. Esse modelo de expansão agrícola esteve intimamente relacionado com a exclusão social e a degradação ambiental, principalmente, quando pensamos nas florestas. Deste processo de modernização possuímos os seguintes resultados: 1. Maior parte da população migrou do campo para a cidade; 2. Houve um aumento da concentração da pobreza nos centros urbanos, com o aumento das favelas; 3. Grande parte das florestas foi destruída, incluindo as matas ciliares e as reservas que, por lei, deveriam ser preservadas; 4. Os recursos hídricos foram degradados nos aspectos qualitativos e quantitativos; 5. Os solos foram degradados pelos muitos anos de cultivos intensivos com maquinários pesados e excessiva utilização de agroquímicos; 6. Precarização das condições de trabalho dos agricultores, submetidos a intensas jornadas de trabalho e baixa remuneração; e 7. Muitos desses trabalhadores acabam incorporados aos movimentos sociais de luta pela terra, intensificando os conflitos agrários nas regiões (Ramos Filho, Szmrecsányi e Pellegrini, 2010).

Vimos que, desde a colonização, a política agrária brasileira vem favorecendo a concentração de terras e de renda no campo. No entanto, é importante destacar

que a agricultura de base familiar desenvolvida em pequenas propriedades resiste e, mesmo nesse cenário adverso, ainda é responsável pela produção de 70% dos alimentos que abastecem o mercado interno. O segmento familiar é movido por uma racionalidade camponesa específica que se organiza e se reorganiza para permanecer no atual sistema econômico. Devido a isso, faz-se necessária uma revisão específica sobre as principais transformações vivenciadas por esse segmento e como a agricultura familiar consegue se desenvolver no sistema capitalista de produção contemporânea (Finatto e Salamoni, 2008).

A agricultura familiar apresenta características específicas como a utilização de mão-de-obra familiar, menor dimensão territorial da unidade produtiva e a lógica camponesa está voltada para atender a demanda da própria família e, não de imediato, às necessidades do mercado. A relação que os agricultores familiares têm com sua propriedade é bastante intensa e é um traço marcante nesse segmento. Além disso, a possibilidade de trabalhar a terra e cultivar os produtos de sua preferência, conferem autonomia aos agricultores familiares. Geralmente, é nessa mesma propriedade que os antepassados desse agricultor viveram e construíram sua família. Os agricultores familiares são considerados essenciais para a produção de alimento tanto para a população rural quanto para a população urbana, oferecendo uma diversidade de produtos (Finatto e Salamoni, 2008).

O Atlas do Espaço Rural Brasileiro (2020), que faz uma análise geográfica dos resultados referentes ao Censo Agro 2017, traz algumas informações importantes sobre as desigualdades na distribuição da área dos estabelecimentos agropecuários. Entre os produtores que dirigem estabelecimentos com área total de até 1 (um) hectare, 57,9% declaram-se como de cor ou raça parda, 25,5% branca, 13,6% preta, 8,3% indígena e 1,8% amarela. Já nos estabelecimentos com mais de 500 hectares, 72,2% dos proprietários são brancos, 23,9% pardos, 2,5% pretos, 0,4% indígenas e 0,06% amarelos. Esses dados demonstram que, quanto maior a área dos estabelecimentos rurais, maior a predominância dos produtores declarados brancos. Além disso, o Atlas também demonstra que as desigualdades são transpassadas pelo gênero, pois menos de 10% das áreas dos estabelecimentos são dirigidas por mulheres. Ainda, segundo o Atlas do Espaço Rural Brasileira (2020), de acordo com o último censo agropecuário, a agricultura familiar é a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes. Além

disso, é responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa do país e por mais de 70% dos brasileiros ocupados no campo.

Com o aumento da mercantilização ao longo dos anos e a consequente marginalização da propriedade e dos meios de produção do pequeno produtor, este se viu forçado a uma maior necessidade de renda, a qual, muitas vezes, precisava ser obtida por meio do assalariamento fora da propriedade (Wilkinson, 2008) – fato corroborado por dificuldades de obtenção de financiamentos públicos para investimentos e custeio da produção, tais como, compra de insumos, entre outros. No país, no ano de 2017, somente 52% dos estabelecimentos de agricultura familiar obtiveram financiamentos do governo para a produção, especialmente, mediante o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) – (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008).

Associado à vulnerabilidade dos pequenos produtores rurais há de se considerar o território como ambiente fértil para um discurso legitimado pelo capital. Para Santos (2002, p. 304), “esse discurso legitimado pelo capital expressa a nova estrutura econômica e a lógica competitiva que acelera a entrada da racionalidade em todos os aspectos da atividade produtiva, desde a reorganização do território aos modelos de intercâmbio e invade até mesmo as relações interpessoais e o território em movimento se reorganizando e se reconfigurando para atender a demanda de um mundo globalizado”.

Segundo Carneiro,

é importante considerar que o "campo" não está passando por um processo único de transformação em toda a sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e a vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporção as diferentes categorias de produtores. Nesse sentido, não se pode falar de ruralidades em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos (Carneiro, 1998, p. 53).

Assim como o agronegócio, grande parte da agricultura familiar está intimamente ligada ao capital industrial, que exerce influência direta nas técnicas de plantio, nas relações de trabalho e na comercialização. Essa condição teve origem em um processo histórico que foi amplamente incentivado pelo governo brasileiro após a Segunda Guerra Mundial. Hoje, mais de 50 anos após a chamada modernização da agricultura, é possível perceber que o legado deixado foi uma

crônica relação de dependência que trouxe consigo diversos problemas ambientais e sociais (Fernandez, 2000).

Este processo de modernização no campo ficou historicamente conhecido como Revolução Verde e o seu produto é o que hoje chamamos de agricultura convencional. Para Heredina *et al.* (2010), a agricultura convencional pode ser entendida como o conjunto de técnicas produtivas que tem como principal característica o uso de maquinário e insumos químicos nas atividades agrossilvipastoris com o intuito de aumentar ao máximo a produtividade. Para Cox e Pereira (2012), dadas as evidentes consequências desse movimento, não cabe analisá-lo sob o viés da neutralidade científica. A Revolução Verde causou problemas que vão muito além de uma abordagem meramente tecnológica. Houve impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e ecológicos que modificaram completamente a sociedade. A Revolução Verde gerou êxodo rural, levando muitos à miséria e ao subemprego no campo e na cidade. Além disso, enriqueceu quem já tinha capital e manteve um segmento de pseudo-autônomos altamente dependentes do mercado de insumos – uma uberização do campo, iniciada há pelo menos 40 anos antes da invenção do referido aplicativo.

Esse modelo de agricultura convencional, nascido da Revolução Verde tem se mostrado socialmente excludente e nocivo ao meio ambiente. Os problemas que podem ser originados a partir desse modelo são os seguintes: perda de controle da produção, redução de mão-de-obra, exclusão da agricultura familiar, dependência de insumos externos à propriedade, progressiva resistência dos insetos/pragas aos agrotóxicos, deterioração da fertilidade do solo, ausência de biodiversidade funcional nos agroecossistemas. Essa abordagem convencional ignora as interações de fatores e a complexidade ambiental, prejudicando a produtividade futura em favor da alta produtividade no presente (Gliessman, 2005; Sousa e Azevedo, 2017).

Essa incursão do liberalismo no mundo rural, ainda na década de 1970 já teve seus contrapontos. A chamada “agricultura alternativa” surgiu de forma incipiente, mas aos poucos foi se ramificando e ganhando espaço na *praxis* com diferentes abordagens técnicas e filosóficas. Esses movimentos fomentaram uma nova ciência – a Agroecologia que surgiu da busca por uma abordagem integrada, dissociada do conhecimento cartesiano, fragmentado e compartimentalizado da agronomia tradicional. Sobre a Agroecologia Guhur e Toná (2012, p. 62) apontam que:

Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola.

Serge Latouche (2012), em seu artigo intitulado “O decrescimento. Por que e como?”, aborda temas relacionados à tomada de consciência dos limites materiais do meio ambiente mundial e das consequências trágicas de uma exploração desmedida dos recursos terrestres. Assim, surge o termo “decrescimento”, que é bastante recente no debate econômico e social. É importante destacar que o decrescimento não é um conceito e, em todo caso, não é o oposto simétrico do crescimento. O autor salienta que o termo decrescimento é um *slogan* político provocador que visa, principalmente, enfatizar a importância de abandonar o objetivo do crescimento pelo crescimento, objetivo desprovido de sentido cujas consequências são desastrosas para o meio ambiente.

Este autor ainda destaca que o pós-desenvolvimento será plural. Cada sociedade e cada cultura deverão sair, à sua maneira, do totalitarismo produtivista e contrapor ao homem unidimensional, o *homo economicus*, uma identidade baseada na diversidade das raízes e das tradições. Descreve os motivos do decrescimento, que tem uma ramificação ligada à crise ecológica e outra pela crítica à técnica e ao desenvolvimento. Embora os limites do crescimento remontam certamente a Malthus, apenas em 1970 a questão ecológica no contexto da economia foi teorizada pelo grande estudioso e economista romeno Nicolas Georgescu-Roegen, sendo popularizada pelo relatório do Clube de Roma, que denunciou os limites do crescimento. Assim, passa a questionar a “sociedade do crescimento” na qual vivemos, pois essa sociedade não é sustentável e nem desejável, pois vai de encontro com os limites da biosfera. A sociedade do crescimento não é desejável por pelo menos três motivos: ela produz um aumento das desigualdades e injustiças; ela cria um bem-estar amplamente ilusório; ela não suscita, mesmo para os que mais se beneficiam, uma sociedade amigável e sim uma antissociedade que padece de sua riqueza.

O decrescimento é encarado como uma matriz de alternativas que abre o espaço da criatividade e deve mudar a forma da sociedade se relacionar com a economia. Não há a proposição de um único modelo padrão de sociedade de decrescimento, mas pode-se esboçar princípios fundamentais de toda sociedade

não produtivista sustentável e exemplos concretos de programas de transição. Na política do decrescimento, deseja-se desacoplar ou desconectar a melhoria da situação dos indivíduos do aumento estatístico da produção material; ou seja, promover a redução do “bem-estar” estatístico para melhorar o bem-estar vivenciado. Precisa-se articular o projeto com um programa político. O autor expressa a concepção de um “círculo virtuoso” de sobriedade com oito “R”: reavaliar, reconceituar, reestruturar, realocar, redistribuir, reduzir, reutilizar, reciclar. Assim, salienta que estes oito objetivos interdependentes são capazes de desencadear uma dinâmica que tende para uma sociedade autônoma de sobriedade serena, convivial e sustentável. Desta forma, o ponto de partida seria uma mudança radical de valores em relação aos valores da sociedade de crescimento. Machado (2024) relata que o conceito de decrescimento é muitas vezes mal compreendido. Não se trata de uma busca pela pobreza ou pela miséria, mas sim por uma vida mais plena e saudável, que respeita os limites do planeta. Na prática, o decrescimento significa focar na qualidade de vida, sem focar na quantidade. Implica em repensar os padrões de consumo, priorizando a produção e o consumo locais, valorizando o trabalho manual, reduzindo o desperdício e adotando práticas sustentáveis.

Correlacionado com a pesquisa, pode-se pensar no aprimoramento civilizatório da região rural do município de Cabo Frio e nas bases de sociedades sustentáveis, que se oponham às sociedades de crescimento. Aproveitar a área rural do município para ir ao encontro de uma sociedade autônoma. Também pensar nas características de realocação, que são bem descritas no texto intitulado “O papel do campesinato na construção da sociedade do decrescimento” de Igor S. H. de Carvalho e Alan Boccato Franco (2012). Nesse texto, os autores descrevem que as sociedades do decrescimento encontram vitalidade na medida em que nos aproximamos do modo de vida camponês, ao passo que se escasseiam quanto mais urbano-industrial se apresenta o estilo de vida.

Assim, os autores defendem as comunidades camponesas como potenciais berços da sociedade do decrescimento. Colocam uma citação de Latouche (2009, p. 49) que diz que “relocalizar significa, é claro, produzir localmente, no que for essencial, os produtos destinados à satisfação das necessidades da população. A “relocalização não é apenas econômica. A política, a cultura, o sentido da vida é que devem recuperar sua ancoragem territorial. (...) toda decisão econômica, política e cultural que possa ser tomada em escala local deve ser tomada localmente”. Outro

fator abordado é a descentralização política e econômica, que deveria ser acompanhada por um “êxodo urbano”, que seria capaz de permitir uma qualidade de vida máxima e uma pegada ecológica mínima no meio rural, que seria *locus* de vida para uma parte muito maior da população.

Os autores também abordam a questão do campesinato e a agroecologia, pois assumem que as práticas agrícolas, sociais e econômicas do campesinato são originalmente agroecológicas e que, a inserção do debate mais amplo (político, cultural, econômico, social e ambiental), bem como, a articulação com outras bandeiras e lutas sociais, compõem as bases dos movimentos agroecológicos. Lembra que deveríamos passar de uma crença de dominação da natureza para uma busca mais harmoniosa de inserção nesta, pensando em diversas práticas, como evitar as monoculturas e o uso de agrotóxicos, priorizar a agricultura orgânica e respeitar a sazonalidade, utilizar os dejetos animais para a fertilização da terra, dentre outras técnicas que propiciem a biodiversidade e a segurança alimentar. Esses autores colocam nas conclusões do artigo que, “não se trata de idealizar as comunidades camponesas como portadoras inequívocas das características desejáveis a uma sociedade do decrescimento, mas sim de reconhecer a existência destas características e o potencial de fortalecimento das mesmas” (Carvalho e Franco, 2012, p. 331).

O que chamamos hoje de agroecologia tem sua origem nas práticas camponesas e dos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação. Foram os povos originários e os camponeses os primeiros agricultores, criadores e pesquisadores. Ao longo do tempo, domesticaram, selecionaram e conservaram espécies úteis aos seres humanos, desenvolveram ferramentas, formas de trabalho e técnicas de produção de alimentos adaptadas às mais diversas situações (Guhur e da Sila, 2021).

A dimensão política da agroecologia está ganhando cada vez mais importância, seja na luta dos camponeses, dos povos tradicionais e originários. Resulta também das contradições do capitalismo, que para se reproduzir, degrada as bases materiais de produção – a natureza e o trabalho/trabalhador, e das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses e povos originários contra o avanço no campo. Agora, a dimensão política da agroecologia ganha cada vez mais centralidade na luta dos camponeses, povos tradicionais e originários, pelas condições de sua reprodução social; importância para a saúde e soberania

alimentar, que envolve também os trabalhadores urbanos, pensando em um outro tipo de projeto societário (Guhur e da Silva, 2021).

A agroecologia pode ser pensada como algo mais restrito, quando se pensa como um campo de cultivo agrícola; considerar um agroecossistema mais complexo, um assentamento da reforma agrária, uma propriedade rural, ou mesmo, uma região; pensar em todo o sistema agroalimentar ou ainda pensar de forma mais abrangente considerando o repensar a integração da sociedade – natureza, como parte de um projeto societário.

A agroecologia (também referida como agricultura ecológica ou regenerativa) é um dos mais efetivos caminhos para fazer os sistemas alimentares mais sustentáveis e para construir um mundo mais seguro, mais limpo e mais inclusivo. A agroecologia integra os princípios agro econômicos, ecológicos e socioeconômicos, reconhece e se nutre dos saberes, dos conhecimentos e das experiências dos povos tradicionais. Esses princípios devem ser culturalmente sensíveis, ou seja, respeitar o modo de ser e viver das pessoas; socialmente justos e economicamente viáveis. Os ecossistemas devem ser produtivos e, ao mesmo tempo, preservadores dos recursos naturais (Altieri, 2004).

A conversão para sistemas sustentáveis de produção exige a problematização e caracterização da realidade local com a participação da comunidade (Sousa e Azevedo, 2017). A área em estudo da pesquisa está inserida em um contexto rural. Assim, poder-se-ia aproveitar as suas potencialidades para priorizar o desenvolvimento dessas comunidades camponesas, lembrando que devemos priorizar as técnicas voltadas para a agroecologia que agregam práticas agrícolas mais harmoniosas com o uso dos elementos da natureza, como explicitado acima.

A agroecologia surge como uma alternativa viável para a agricultura familiar por meio de um projeto de desenvolvimento sustentável, em que se deve conhecer cada espaço devido à diversidade de estratégias que o agricultor encontra para permanecer no campo (Finatto e Salamoni, 2008). Analisar os sistemas de produção utilizados na agricultura familiar em comunidades rurais é de extrema importância para o processo de transição agroecológica e exige a participação efetiva da comunidade. Esse modelo prioriza a produção de alimentos saudáveis sem comprometer os ciclos da natureza (Longhi, 2008; Vogt *et al.*, 2012; Sousa e Azevedo, 2017).

Na Tabela 4 são apresentados alguns estudos realizados com relação aos sistemas de produção agroecológicos adotados pelos agricultores e conclusões referentes ao uso dessas técnicas, que proporcionam a conservação do meio ambiente e os benefícios para a saúde das pessoas e da comunidade.

Tabela 4 - Estudos realizados com relação aos sistemas de produção Agroecológica

Local de Estudo	Metodologia/ Aspectos Analisados	Conclusões	Referência
Juçaral, Reserva Extrativista da Chapada Limpa, MA.	Baseado na análise diagnóstico de sistemas agrários – Questionário com oito famílias. Sistemas de produção dos agricultores familiares (preparo do solo, nível de diversificação, medidas de controle de pragas e doenças, dependência de insumos externos, nível de produção e renda).	Agroecossistemas relativamente biodiversificados, com a maioria da produção para consumo próprio. Essas práticas contribuem para a conservação do meio ambiente e trazem benefícios para a saúde das pessoas da comunidade.	Sousa e Azevedo, 2017.
Pelotas – Rio Grande do Sul.	Revisão teórica sobre o segmento da produção agrícola e sobre os princípios teóricos-metodológicos da agroecologia. Foram utilizados dados de fontes secundárias. Foram realizadas entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados, abrangendo indicadores sociais, técnicos e de produção.	Constatou-se que nessa localidade a agricultura de base agroecológica está se expandindo ao longo do tempo.	Finatto e Salamoni, 2008.
Assentamento Benfica, Humaitá e Moreno Maia, Baixo Acre.	O trabalho foi desenvolvido junto a 32 agricultores agroecológicos assentados pela reforma agrária. Foram entrevistados 103 consumidores da Feira Orgânica. As informações foram obtidas a partir de dados secundários e aplicação de questionários, referente ao período de 1997 a 2007. Foi realizada a descrição do processo histórico e o estado da arte da agroecologia na região; a análise do sistema de produção rural adotado por agricultores agroecológicos da região; a avaliação dos aspectos sociais, econômicos e de gestão em propriedades e; entendimento do consumo de produtos agroecológicos na região.	Os agricultores adotam práticas agroecológicas no manejo. A criação da feira viabilizou o estabelecimento da agroecologia no baixo Acre. A atividade para os produtores entrevistados é rentável, O setor da agroecologia no Acre cresceu 204% em onze anos. A pesquisa revelou que os consumidores de produtos agroecológicos são bem-informados sobre causas ambientais e origem dos produtos adquiridos.	Mendes, 2008.
Canguçu, Cerrito e São Lourenço do Sul – Rio Grande do Sul.	Pesquisa qualitativa com entrevistas com 23 agricultores familiares agroecológicos. Foram observadas as representações sociais que os agricultores possuem acerca de alimentação saudável, a percepção da importância da sua produção na promoção da segurança alimentar e o efetivo papel do PNAE para a produção de alimentos saudáveis e segurança alimentar.	As representações sociais dos agricultores em relação a um alimento saudável remetem ao não uso de agrotóxicos e que não faça mal à saúde, tanto de quem consome, quanto de quem produz. A agricultura familiar agroecológica possui papel fundamental da concretização de formas sustentáveis de produção.	Nascimento <i>et al.</i> , 2019.
Comunidade de Antônio Maria Coelho, Corumbá, MS.	Diagnóstico Rural Participativo (DRP) para identificação dos sistemas de produção predominantes. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com 40	Os principais sistemas de produção são a fruticultura, seguida de lavoura, basicamente de subsistência. A não utilização de agroquímicos	Feiden <i>et al.</i> , 2007.

	famílias em suas propriedades.	indica forte potencial agroecológico.	
	Foi realizada uma revisão dos principais produtos alternativos para a alimentação de aves e suínos em sistemas não convencionais (orgânicos ou agroecológicos).	Os sistemas de produção não convencionais se mostraram viáveis para a produção de alimentos para aves e suínos, principalmente pelo aumento da demanda de produtos sem agroquímicos e fatores ligados à sustentabilidade.	Tonet, Silva e Pontara, 2016.
Candiota e Hulha Negra, RS.	Foram estudadas diversas variáveis relacionadas à semente, bem como o levantamento dos custos de produção. Foi realizado um estudo nos sistemas de produção de semente de cebola convencional e agroecológico.	A produção de semente de cebola através do sistema de produção agroecológico é economicamente viável e ecologicamente sustentável.	Rodrigues <i>et al.</i> , 2007.
Ouro Preto do Oeste, Rondônia, Amazônia.	Entrevista com 29 agricultores de base ecológica, visitas e contatos com produtores e agentes locais. Foram avaliadas as potencialidades da diversificação Agroecológica das atividades, analisando os desafios oriundos delas.	Apesar dos avanços e consolidação em termos de desenvolvimento de sistemas agroflorestais, ainda há espaço para a inovação e diversificação Agroecológica das atividades pelos agricultores.	Abreu e Watanabe, 2016.

Fonte: Finatto e Salamoni, 2008; Sousa e Azevedo, 2017; Mendes, 2008; Nascimento *et al.*, 2019; Feiden *et al.*, 2007; Tonet, Silva e Pontara, 2016; Rodrigues *et al.*, 2007; Abreu e Watanabe, 2016, adaptado pela autora.

A Agroecologia se concretiza quando cumpre os critérios da sustentabilidade ambiental (manutenção e preservação dos recursos naturais locais), econômica (geração de renda através da diversidade de culturas com o aproveitamento dos recursos locais), social (estabelecimento do homem e de sua família no campo, acesso ao trabalho e mercado, condições de vida justa e digna), cultural (respeito e valorização da diversidade cultural e tradicional de comunidades locais), ético (preservação ambiental; respeito aos seres vivos, ao próprio homem; segurança alimentar e qualidade de vida), política (criação de políticas públicas que visam a valorização do homem do campo, seu trabalho, sua produção no mercado e extensão rural voltada a reorientação das práticas agrícolas produtivas atuais para estilos de agricultura que sejam mais sustentáveis) (Lopes e Lopes, 2011).

A transição Agroecológica ocorre a partir dos interesses e dos desejos das comunidades rurais e da sociedade como um todo. Destaca-se aqui a importância da agricultura familiar que resiste e continua se desenvolvendo e desempenhando múltiplas funções na sociedade, como a produção de alimentos para as comunidades urbanas e rurais, a preservação dos recursos naturais, a preservação das sementes crioulas, as práticas agrícolas tradicionais e as manifestações

socioculturais, possibilitando a geração de trabalho, renda e contribuindo com a diminuição do êxodo rural (Lopes e Lopes, 2011).

O Decreto Federal 7.794/2012 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), define o termo transição agroecológica como:

Transição Agroecológica é o processo gradual de mudança de práticas e de manejo de agroecossistemas, tradicionais ou convencionais, por meio da transformação das bases produtivas e sociais do uso da terra e dos recursos naturais, que levem a sistemas de agricultura que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica (Brasil, 2012).

Segundo documento relativo às Políticas Públicas para a Agricultura Familiar e para a Reforma Agrária, o ano de 2023 foi considerado um ano de reconstrução, de ampliação e de criação de novos programas do Governo Federal voltados para o fortalecimento da agricultura familiar, da agroecologia e da reforma agrária. O retorno de um ministério específico, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA), para os povos do campo, das águas e das florestas foi fundamental para a ampliação dessas políticas, considerando que esses povos são fundamentais para o desenvolvimento rural sustentável e para a garantia da segurança alimentar e nutricional do país. Além disso, a volta do MDA também restabeleceu a participação social e o diálogo com os movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra e por políticas públicas de incentivo à produção. Assim, instâncias essenciais para a resolução de conflitos e para a promoção da paz do campo foram reestabelecidas.

Cabe destacar que nesse ano de reconstrução, foi criado o maior Plano de Safra da Agricultura Familiar da história com um valor de investimentos de 34% a mais do que o anunciado na safra anterior, com um grande investimento em crédito rural (Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) com taxas negativas e grande incentivo para a produção agroecológica e orgânica. Foram também retomadas as políticas de acesso à terra e o país voltou a demarcar terras como está previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e milhares de famílias que há anos esperavam em acampamentos voltaram a ser assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Diversos outros benefícios que possibilitam a ampliação da agricultura familiar e da agroecologia estão em andamento e estão descritas no quadro abaixo. É

importante ressaltar aqui o tamanho da importância da agroecologia que permeou a construção de todas as políticas públicas do MDA.

Quadro 1 – Plano Safra 2023

Ações Retomados	Características
Programas de Compras Públicas	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o PAA Compras Institucionais, tendo uma ampliação de recursos investidos para a compra direta da agricultura familiar, garantindo renda no campo e alimento diversificado e de qualidade na mesa de quem mais precisa.
Política de demarcação e reconhecimento de territórios quilombolas	Foram publicadas 51 portarias de Reconhecimento de Territórios, que representam uma área de 290 mil hectares, sendo considerado um recorde em portarias.
Programa Quintais Produtivos	Foi lançado o Programa Quintais Produtivos, em atendimento à demanda da Marcha das Margaridas, além de outras medidas que priorizam a autonomia e o bem-estar das mulheres rurais.
Assistência Técnica e Extensão Rural	Passaram a ser 100% voltadas para a transição agroecológica e produção orgânica.
Política Nacional de Abastecimento Alimentar	Instrumento fundamental para promover o acesso regular da população brasileira a alimentos em quantidade suficiente, qualidade e diversidade. Bem como, estoques públicos de alimentos, priorizando os produtos da agricultura familiar e da sociodiversidade.
Crédito Rural	Ampliar os recursos do crédito rural aplicados na Região Nordeste, promovendo maior equilíbrio regional. Aumento das linhas de crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).
Programa Mais Alimentos	Voltou com o objetivo de fomentar a produção nacional de máquinas e implementos voltados à realidade da agricultura familiar. Levar às mulheres, aos homens e aos jovens do campo, equipamentos que ajudem a aumentar a produtividade e diminuir a penosidade do trabalho.
Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)	Ampliação de recursos para os programas de compras públicas da agricultura familiar. O PAA foi um dos principais instrumentos que ajudaram a tirar o Brasil do Mapa da Fome em 2014. A modalidade Compra Institucional do PAA ganha maior institucionalidade ao ser incorporada na Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023, que instituiu o Programa. A modalidade estabelece que, do total de recursos destinados à aquisição de gêneros alimentícios pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal, um percentual mínimo de 30% seja destinado à aquisição de produtos de agricultores familiares e de suas organizações.
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Ampliação de recursos, garantindo mais alimentos saudáveis nas escolas, mais renda no campo, uma vez que a legislação determina que 30% dos produtos sejam da agricultura familiar. Outra medida importante foi a definição legal de que 50% desses 30% sejam comprados das mulheres rurais.
Reforma Agrária e acesso à terra	Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária.

Quilombolas e Povos e Comunidades Tradicionais	Titulação quilombola para garantir o direito ao acesso ao próprio território. Além disso, foi criada a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (Decreto nº11.786, de 20 de novembro de 2023), com o objetivo de promover práticas de gestão territorial e ambiental desenvolvidas pelas comunidades quilombolas, que incluem uso sustentável da sociobiodiversidade, proteção ao patrimônio cultural e direitos territoriais e ambientais das comunidades quilombolas.
Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)	A promoção da Agroecologia como modelo de produção para uma economia sustentável passou a ser o principal foco nas ações da Política de Assistência Técnica e Extensão Rural.
Programa Quintais Produtivos	Em resposta à Marcha das Margaridas, o Governo Federal criou o Programa Quintais Produtivos para Mulheres Rurais. A meta é alcançar 92 mil quintais produtivos até 2026, que serão implantados pelo MDA, MDS, BNDE em parceria com estados e organizações da sociedade civil.
Projeto Dom Helder Câmara	Programa reúne ações para reduzir os níveis de pobreza e de desigualdades no semiárido, qualificando os produtores para que desenvolvam uma produção sustentável.
Projeto Sertão Vivo	Semeando resiliência climática. A iniciativa apoia sistemas produtivos que restaurem ecossistemas degradados no semiárido Nordeste, apoiado pelo Fundo Internacional para Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e pelo <i>Green Climate Fund</i> (GCF). Além disso, o Projeto Sertão Vivo também financia os Quintais Produtivos.
Plano Brasil Sem Fome	Compromisso de diversos ministérios, com a finalidade de promover a segurança alimentar e nutricional e enfrentar a fome. As ações voltadas diretamente para o público da agricultura familiar que compõem este plano são as seguintes: Crédito Rural, Assistência Técnica e Extensão Rural, Política de Garantia de Preços Mínimos, Mais Alimentos, Programa Nacional de Crédito Fundiário, Política de Garantia de Preços Mínimos de Produtos da Sociobiodiversidade, Garantia Safra, Promoção e Fortalecimento da Comercialização e acesso aos Mercados, Programa Quintais Produtivos para Mulheres Rurais.
Mais Agroecologia	Estímulo à transição agroecológica com linhas do PRONAF com juros baixos para produção agroecológica e da sociobiodiversidade: 1) nova linha PRONAF: custeio para produtos da sociobiodiversidade, orgânicos e agroecológicos; 2) Pronaf Agroecologia; 3) Pronaf Floresta; 4) Pronaf Bioeconomia. Retomada da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo), com a recriação da Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica (Ciapo) e da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Cnapo), o que resultou no início da construção do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo).
	Programa EcoForte foi retomado durante o XII Congresso Brasileiro de Agroecologia e está em sintonia com o Pnapo, para o fortalecimento e ampliação das redes, cooperativas e organizações socioprodutivas e econômicas de agroecologia, extrativismo e produção orgânica.
	Decreto de criação nº11.700/2023 em parceria entre Governo Federal e o Programa da Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com o objetivo de promover a

Programa Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana	agricultura sustentável nas áreas urbanas e nas regiões periurbanas, o acesso à alimentação saudável e a garantia da segurança alimentar e nutricional da população urbana. Foram firmadas parcerias para o fortalecimento de redes de agricultura urbana e periurbana, estruturação de unidades produtivas, implantação e/ou fortalecimento de processos e espaços urbanos destinados à comercialização e abastecimento alimentar, tais como feiras, Centrais de Abastecimento e cozinhas populares.
Sustentabilidade e Sociobioeconomia	<p>Programa Nacional de Florestas Produtivas tem por objetivo fomentar processos de recuperação produtiva em estabelecimentos rurais da agricultura familiar e em territórios de povos e comunidades tradicionais, nos seis biomas brasileiros. Visa aliar produção sustentável de alimentos saudáveis, com mitigação do aquecimento global e geração de renda no campo.</p> <p>Alimentação Escolar Saudável na Amazônia Legal: as iniciativas deverão apoiar a estruturação e a organização da produção de alimentos por agricultores familiares, inclusive indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, para a alimentação escolar nas redes públicas de ensino da região.</p> <p>Projeto ArticulaFito, em parceria com a Fiocruz, foi firmado para estruturar a cadeia de valor de plantas medicinais, aromáticas e condimentares e da sociobiodiversidade para o acesso aos mercados, articulando a bioeconomia ao desenvolvimento territorial sustentável.</p>
Abastecimento Alimentar e Formação de Estoque	<p>Política Nacional de Abastecimento Alimentar (PNAAB) com o objetivo de promover o acesso regular da população brasileira a alimentos em quantidade suficiente, qualidade e diversidade. Além de garantir a formação de estoques públicos estratégicos, especialmente de produtos da agricultura familiar e da sociobiodiversidade e combater o desperdício de alimentos.</p> <p>Selo Nacional da Agricultura Familiar (SENAF) que é uma forma de identificação dos produtos originados da agricultura familiar, comunicando os consumidores e agregando valor aos alimentos para os produtores. A emissão do selo fortalece a identidade social e produtiva dos diferentes segmentos da agricultura familiar perante os consumidores e o público geral. Além disso, foram atualizados os normativos do SENAF para permitir a emissão dos selos Quilombos do Brasil e Indígenas do Brasil.</p> <p>Programa de Venda de Milho em Balcão: a CONAB retomou os estoques públicos, por meio da primeira aquisição do Governo Federal. Foram vendidos, pela Companhia Nacional de Abastecimento, mais de um milhão de sacas de milho, para abastecer aos pequenos criadores e garantir a ração animal de rebanhos, por meio de vendas diretas a preços compatíveis aos do mercado atacadista de cada região.</p> <p>Fortalecimento da Cadeia Nacional de Leite com a finalidade de fortalecer a cadeia do leite foi alterada a aplicação de descontos dos créditos presumidos de PIS/PASEP e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), no âmbito do Programa Mais Leite Saudável. Também foram aprovadas medidas na Camex para fortalecer a cadeia nacional do leite.</p>
	Garantia-Safra: garantir a segurança alimentar de agricultores familiares que residam em regiões sistematicamente sujeitas à perda de safra por razão de

Apoio aos agricultores familiares impactados por eventos climáticos	<p>estiagem ou enchentes.</p> <p>Enfrentamento à Estiagem e Ciclones no Sul: foram liberados recursos para o Crédito Instalação para assentados da reforma agrária. Foram criadas linhas de crédito emergencial.</p> <p>ProAgro: seguro destinado à garantia de renda a agricultores familiares, que sofreram com perdas de safra,</p>
Participação Social	Recriação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), órgão responsável pela interlocução com a sociedade civil sobre políticas públicas voltadas para o campo brasileiro.
Paz no Campo	Comissão Nacional de Enfrentamento da Violência no Campo com a mediação de conflitos. Restituídas instâncias essenciais para a promoção da paz no campo; como o Departamento Nacional de Enfrentamento da Violência no Campo e a Câmara de Conciliação Agrária do INCRA. Reinstalação da Câmara Técnica de Destinação e Regularização Fundiária de Terras Públicas Federais Rurais, reestruturadas por meio do Decreto nº 11.688, de 05 de setembro de 2023, que irá deliberar sobre a destinação de 50 milhões de hectares, áreas da União e do INCRA. Desta forma, o MDA dá início à construção da “Prateleira de Terras”.
Cadastro Nacional da Agricultura Familiar	Atualmente, 77% dos estabelecimentos rurais (3,9 milhões) são da agricultura familiar. O MDA já emitiu mais de um milhão de Cadastros da Agricultura Familiar (CAF) de pessoa física. Ao todo são 3,2 milhões de agricultores aptos a acessar as políticas públicas. São agricultores familiares: Silvicultores, Aquicultores, Extrativistas, Pescadores, Povos Indígenas, Integrantes de Comunidades Remanescentes de Quilombos Rurais e demais povos e comunidades tradicionais.
Mais crédito para a juventude rural	O olhar sobre a juventude no campo é um compromisso do MDA, que criou linhas de financiamento: Pronaf jovem, crédito fundiário para a juventude rural e crédito instalação fomento jovem. Todos com condições diferenciadas que contribuem para fortalecer direitos e qualidade de vida para os jovens do campo. O governo realizou a 4ª Conferência Nacional da Juventude, após oito anos. O evento marcou a retomada do processo de diálogo com jovens, com eleição de 1,3 mil delegados e delegadas. O Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural será atualizado a partir da contribuição do MDA e demais ministérios envolvidos e atuará para ampliar o acesso da juventude aos serviços públicos, propiciar o acesso à terra e oportunidades de trabalho e renda, qualificar a participação em espaços decisórios e promover a sucessão rural.

Fonte: Políticas Públicas para a agricultura familiar e reforma agrária – Balanço MDA 2023 – Um ano de reconstrução, adaptado pela autora.

Recentemente, foi publicado o Decreto nº 12.287, de 3 de dezembro de 2024, que instituiu o Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a Agricultura Familiar e a Agroecologia.

Assim, segundo Guhur e Toná (2012, p.59), “a agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados

para a sustentação de toda a vida e da sociedade, na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana”.

Além disso, a agroecologia é estratégica para o enfrentamento da crise ambiental, principalmente, quando pensamos nos efeitos das mudanças climáticas, pois a possibilidade das práticas agrícolas e sociais dela, podem contribuir para reduzir os efeitos de vulnerabilidade da agricultura às alterações no regime pluviométrico, à elevação da temperatura média e às mudanças na população de plantas espontâneas, insetos-praga e microrganismos patogênicos. Bem como, as práticas agrícolas agroecológicas podem melhorar as questões relacionadas à segurança alimentar, pois melhoram o convívio com as intempéries e garantem uma maior diversificação dos agroecossistemas, sistemas agroflorestais e integração lavoura-pecuária, manejo orgânico do solo, técnicas de conservação da água, do solo e da agrobiodiversidade (Nicholls *et al.*, 2015).

2.4 Agroecologia e educação do campo

O conceito de Agroecologia é uma compreensão profunda, precisa levar em conta as características do meio ambiente e do território onde determinada produção está inserida. Para termos uma produção genuinamente agroecológica, é necessário entender a sazonalidade, as necessidades do solo, os fenômenos naturais e como lidar com todos esses fatores de forma orgânica, sem o uso de agrotóxicos (Guzmán e Molina, 1996). Os princípios da Agroecologia, em contraponto ao modelo hegemônico, visam a conservação de relações de solidariedade, éticas e de cuidado consigo, com o outro e com os bens comuns da natureza. Assim, a Agroecologia torna-se essencial, pois representa essa abordagem integral, que engloba a saúde das pessoas e a preservação socioambiental. As práticas agroecológicas visam a soberania e a segurança alimentar e a resiliência dos territórios em momento de mudanças climáticas e perda da sociobiodiversidade.

Agroecologia e Educação do Campo dialogam e se complementam na perspectiva de buscar a aproximação da escola com o processo da formação humana e das necessidades materiais da vida, considerando a potencialização das demandas reais nos territórios, onde o trabalho é um princípio para o

desenvolvimento humano, considerando o trabalho numa lógica bastante distinta da concepção de trabalho defendido pelo capitalismo – exploração do trabalho. É fundamental considerar que este caminho entre a Educação do Campo e a Agroecologia proporciona fortalecimento da agenda de luta de ambas, amplia e projeta ações no campo da luta por direitos, por políticas públicas para efetivação e consolidação de uma educação agroecológica, com garantia a cada sujeito social do campo (Silva e Vasconcelos, 2021).

Utilizar a Agroecologia como base na educação de uma escola agrícola, mesmo inserida em um contexto de pressão urbana, é fundamental na busca de um caminho que não responde apenas às demandas imediatas, mas aponta para um futuro saudável, sustentável e justo (Fiocruz, 2023). O caráter agroecológico do curso não pode ser enxergado apenas como a introdução de algumas questões isoladas, mas sim, levar em consideração a ampla dimensão da agroecologia – ecológica, agrônômica, social, cultural, salutar, econômica e política (Sousa, 2017).

Salienta-se aqui a importância da produção de conhecimento de uma forma horizontal, participativa, crítica e transformadora entre os professores e seus alunos na formação agroecológica. Não se pode apartar a sabedoria tradicional dos povos do campo que, juntamente com o conhecimento científico, podem colaborar enormemente na educação do campo. É fundamental realizar as adaptações necessárias de acordo com as realidades territoriais, buscando também uma melhor qualidade de vida para que esses povos permaneçam no campo (Sousa, 2017).

A Educação do Campo e a Agroecologia se tornam compreensíveis quando entendemos como se deu a questão agrária no Brasil, com o objetivo de produzir para exportação em grandes extensões de terra (Borges *et al.*, 2020). As referências da agroecologia escolar fazem com que o processo educativo esteja voltado para a sustentabilidade socioambiental, com objetivo de ser crítico e emancipatório, almejando a produtividade a longo prazo, levando em conta as futuras gerações, respeitando os saberes das antigas gerações (Nunes, Rotatori e Cosenza, 2020).

As autoras Klein e Portilho (2023) escreveram:

os sistemas de produção devem ser planejados de modo a englobar valores socioculturais, ambientais e ecológicos, fazendo com que o produtor, as etapas de produção e o consumidor estejam interconectados. Ainda salientam o quão importantes são as cozinhas agroecológicas, pois fazem o resgate de aproximação entre o plantar e o comer (Klein e Portilho, 2023, p. 24).

Para essas mesmas autoras (2023, p. 26), “entender que saberes acadêmicos/científicos e saberes populares/tradicionais se complementam, é justamente o que torna possível essa troca de conhecimento acerca de riquezas culturais e ambientais”.

Em texto escrito pelo autor Carlos Motta no livro “Um olhar agroecológico e quilombola para a conservação ambiental”, ele considera as escolas como palco de transformação social e buscam possibilidades educacionais que promovam a autonomia e a importância da coletividade, propiciam a desnaturalização das desigualdades, a opressão capitalista e a ideia de que a globalização provocou a desterritorialização. Este mesmo autor cita, em seu texto, o exemplo do Colégio Estadual Professor Teófilo Moreira da Costa (CEPTMC), que vem se esforçando na construção de uma escola transformadora, possuindo articulação com múltiplos territórios que propõem discussões de possibilidades contrárias à hegemonia. As diversas articulações do colégio com universidades, com o quilombo Cafundá e seus integrantes demonstra que as multiterritorialidades acontecem no colégio, ignorando fronteiras da região, desenvolvendo uma educação que procura a vida social, cultural e acadêmica como elementos do processo emancipatório.

Segundo Motta (2023),

daí a necessária integração entre a escola e o território no qual está inserida, possibilitando que a educação se articule ao povo na luta por uma sociedade mais justa. E, nesse sentido, a integração da escola com os movimentos sociais se contrapõe à proposta capitalista de parceria da escola com a iniciativa privada (Motta, 2023, p. 20).

Motta (2023, p. 21) segue destacando

é muito edificante para a escola pública, que trabalha sempre com a perspectiva de garantir visibilidade às demandas populares, estreitar o laço entre os estudantes e a realidade local, de caráter solidário e propositivo. Com isso, garante-se uma práxis educativa transformadora, na qual a superação do modelo econômico excludente é intrínseca ao aprendizado.

Precisamos compreender, como salienta Motta (2023, p. 22),

um ensino que constrói a consciência coletiva, entendendo a lógica da exploração capitalista, trazendo a problemática social e territorial para o cotidiano da sala de aula, possibilita educar para o questionamento, para a dúvida, para a crítica e para a mudança dessa ordem opressora e excludente, sem rupturas com o mundo do trabalho e suas históricas lutas de resistência.

As escolas agrícolas precisam manter uma relação com os produtores para ocorrer uma troca de saberes, onde os conhecimentos técnicos e acadêmicos

devem agregar positivamente à sociedade por meio de uma linguagem didática, inclusiva e popular (Klein e Portilho, 2023, p. 31). É importante destacar que enfrentamos muitos desafios em trazer um olhar agroecológico para uma escola agrícola, pois produzir alimentos agroecológicos em um país recordista de consumo de agrotóxicos é de fato um desafio, merecendo, assim, oportunidade e incentivo.

Tanto a Educação do Campo como a Agroecologia podem contribuir para a valorização do campo como um espaço de vida, com a valorização de seus territórios e sabedorias populares, uma junção com poder de transformação (Borges *et al.*, 2020). A busca de uma relação horizontal e participativa, estimulando a crítica é almejada nos cursos de formação profissional agroecológica (Sousa, 2017).

Deve-se passar de uma crença de dominação da natureza para uma busca mais harmoniosa de inserção nesta, pensando em diversas práticas, como evitar as monoculturas e o uso de agrotóxicos, priorizar a agricultura orgânica e respeitar a sazonalidade, utilizar os dejetos animais para a fertilização da terra, dentre outras técnicas que propiciem a biodiversidade e a segurança alimentar. Assim, a escola, tratando desses temas, pode servir para fortalecer as áreas agrícolas da região em que está inserida para ajudar a desenvolver as comunidades camponesas. Para tanto, devem ser priorizadas as técnicas voltadas para a agroecologia, que agregam práticas agrícolas mais harmoniosas com o uso dos elementos da natureza. Além disso, a escola pode ter um papel chave na valorização dos espaços rurais da região, hoje perdida por falas de atraso de desenvolvimento, de precarização dos espaços rurais e pela perda de pertencimento de um indivíduo ao seu território (desenraizamento ou desterritorialização).

2.5 Área de estudo

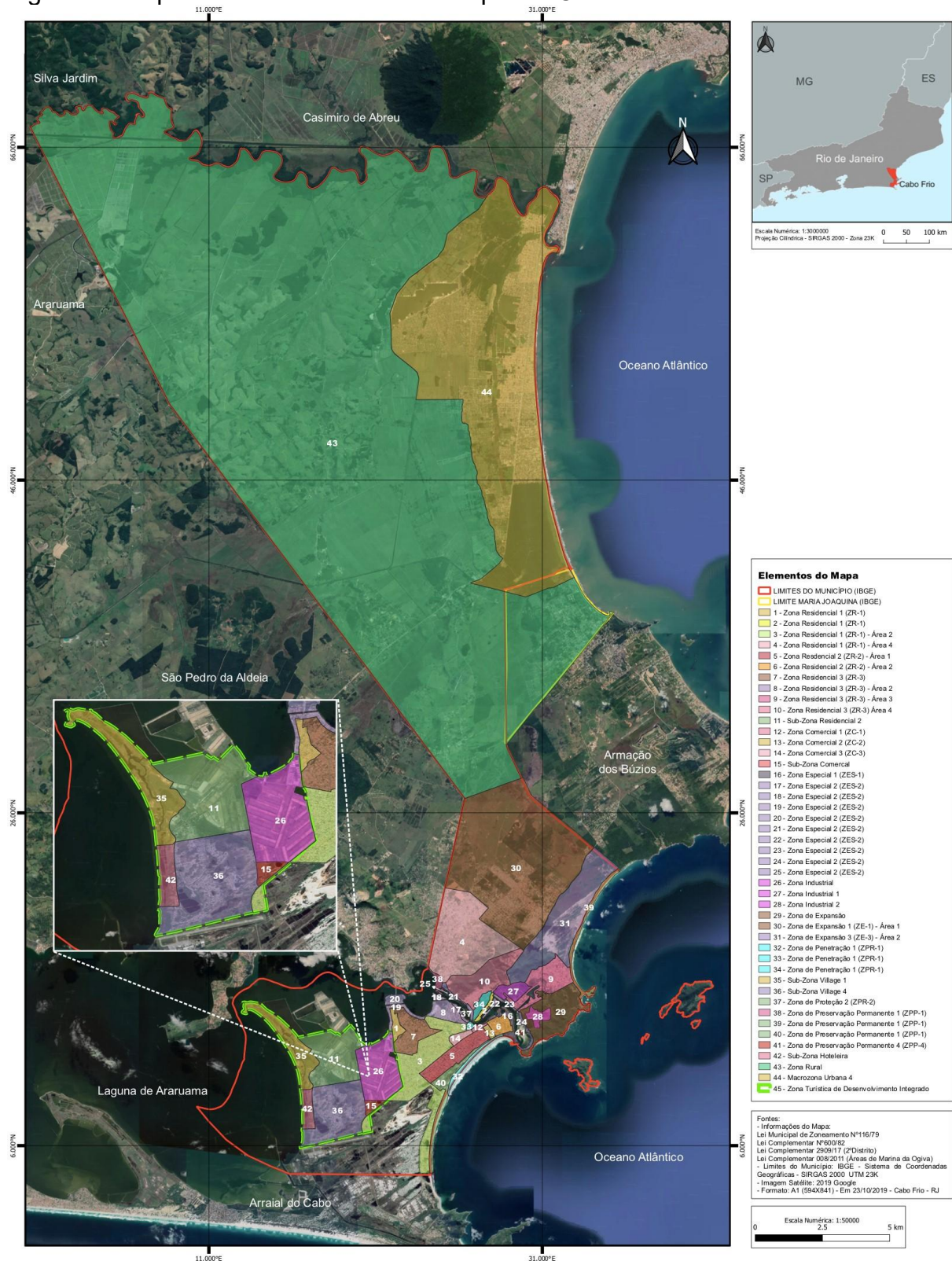
2.5.1 Município de Cabo Frio, Fazenda Campos Novos e seus conflitos

Ao olharmos para um dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, vimos que os dados oficiais do IBGE de 2020 apontam para o Município de Cabo Frio uma população de 230.378 habitantes com uma elevada concentração demográfica, 453,75 hab./km². Na Figura 1, podemos observar o Mapa de Zoneamento do município de Cabo Frio. O município é integrante do Comitê de Bacias

Intermunicipal Lagos São João (CILSJ), que foi criado em 1999, com o objetivo e os desafios de entender os ecossistemas aquáticos da região, bem como seus usos econômicos, sociais e os impactos ambientais, segundo as informações do CILSJ (2006, p. 06), na Baixada Litorânea, conhecida como Região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro.

O Município de Cabo Frio foi criado a partir do Alvará de 13 de novembro de 1615. Segundo dados disponibilizados pela Prefeitura local, em seu sítio oficial, o município possui uma área territorial de aproximadamente 413,575 km² (Figura 1). Até a década de 1960, as principais atividades econômicas da região das baixadas litorâneas correspondiam à produção de laranja, criação de gado, pesca e exploração do sal, sendo estas últimas duas as principais atividades relacionadas ao município de Cabo Frio (CEPERJ). Essas atividades, no entanto, foram perdendo sua importância.

Figura 1 - Mapa do zoneamento do município de Cabo Frio



Fonte: Plano Diretor, Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2019.

As atividades turísticas são sazonais, refletindo em um longo período do ano com escassez de empregos para a população, que vive diretamente do turismo.

Além do turismo, outro fator, que é grande responsável pela arrecadação municipal, são os *royalties* do petróleo. Os demais municípios do entorno experimentaram um crescimento expressivo nos últimos anos, impulsionados pela produção de petróleo e de gás natural, pela construção civil, pela indústria pesqueira e pelo turismo. Cabo Frio, assim como outros municípios, sofreu um grande impacto com a crise do petróleo em 2014 (queda de mais de 50% do preço da *commodity*). A região apresenta uma dinâmica populacional diversificada, influenciada por ciclos migratórios de diversas regiões e períodos, como a Baixada Fluminense e a Zona Oeste Fluminense, principalmente, devido ao alto índice de violência nessas áreas (Silva e Teixeira, 2024).

O turismo foi fator preponderante também na expansão territorial e econômica do município. Conhecida internacionalmente por suas belezas naturais e praias cristalinas, a circulação de pessoas explodiu consideravelmente, com a inauguração da Ponte Rio-Niterói no ano de 1974. Assim, a nova condição de circulação trouxe uma demanda comum para o município de Cabo Frio e arredores – mobilidade urbana (Pinheiro, 2016, p. 66). A participação dos municípios na repartição dos *royalties* de petróleo, segundo o IBGE, trouxe para os municípios da região litorânea do Rio de Janeiro um movimento migratório intenso, em razão da busca por trabalho.

No início de sua história, os dois principais vetores econômicos de Cabo Frio foram a pesca e a extração do sal. Posteriormente, a partir de 1990, a exploração do petróleo se deu de forma mais expressiva nessa região. O salto populacional, principalmente entre 2000 e 2010, se deu pelo fluxo de trabalhadores da indústria extrativa de petróleo, promovendo também um crescimento na construção civil. Essa massa populacional se fixou, principalmente, no segundo distrito (Tamoios), pois as terras nessa localidade tinham preços inferiores. Em decorrência dessa forte especulação imobiliária em Tamoios, outras atividades comerciais para atender essa população foram surgindo. O turismo, a construção civil e a indústria petrolífera reformularam os espaços de Cabo Frio, porém, Tamoios ainda carece de infraestrutura (Bernardo *et al.*, 2023).

No município de Cabo Frio, alvo do estudo desta pesquisa, como consequência dessa transição, foi observado um parcelamento de uso do solo e um aumento indiscriminado da especulação imobiliária, fazendo-se ainda mais necessário o investimento em infraestrutura viária e equipamentos urbanos, além de

saneamento básico, incentivo à rede hoteleira e delimitação de espaços públicos para a realização de eventos socioculturais.

O problema da especulação imobiliária se mostra muito acentuado no segundo distrito, que abriga a área rural do município e a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista. A redução das ocupações agrícolas é o resultado da modernização da agricultura e das dificuldades de acesso à terra e à reprodução da produção familiar. O que concerne a ocupação não-agrícola no espaço rural, reflete tendências novas como a descentralização industrial e a expansão imobiliária em áreas rurais (Guanziroli *et al.*, 2001). A artificialização do meio natural causa significativas alterações na dinâmica dos ecossistemas. Ao mesmo tempo que há criação de comodidades e um modo de vida moderno para quem tem condições de pagar por isso, impactos negativos ao meio natural podem ocorrer em busca de mais conforto nessas áreas (Finatto e Salamoni, 2008).

Além disso, Teixeira, Comerford e Perutti (2022, p. 7) salientam que,

A expansão da fronteira agrícola, a construção de estradas, a libertação e o emprego intensivo de agrotóxicos (sem precedentes nos últimos anos), os desastres ambientais, os avanços da especulação imobiliária e a grilagem de terras, os grandes projetos minerários, por vezes precedidos pelo incentivo ao garimpo ilegal, e o turismo predatório são alguns dos conflitos enfrentados por esses povos do campo, das águas e das florestas em nosso país.

Os mesmos autores (2022) destacam que os povos do campo, das águas e das florestas necessitam ser reconhecidos pelo Estado pelo seu modo de ser e de viver para que haja a criação de políticas públicas que garantam sua autonomia e condições de vida digna.

A área rural do município de Cabo Frio possui uma história de conflitos de terra e de grilagem. A Fazenda Campos Novos (Figura 2) teve um papel importante nesse contexto, pois era a propriedade rural mais importante da região. Localizada entre os municípios de São Pedro da Aldeia, Araruama, Armação dos Búzios e Casimiro de Abreu, a Fazenda Campos Novos tornou-se palco de um dos mais violentos conflitos de terra do estado, segundo os dados do Relatório preliminar sobre situação socioeconômica, história e situação legal (2002),

A sesmaria dos padres da Companhia de Jesus, com *“três léguas de testada pelo mar e mais três léguas em quadra pelo sertão”* foi chamada Fazenda Campos Novos. Lá construíram um estabelecimento agropecuário com uma sede para a fazenda e a Igreja de Santo Inácio. A grande produção da Fazenda Campos Novos fez com que os padres jesuítas investissem na melhoria da propriedade: sanearam parte da planície

pantanosas para a construção de um canal pelo qual exportavam madeira-de-lei e produtos agrícolas para a cidade do Rio de Janeiro.

Figura 2 - Fazenda Campos Novos situada na zona rural do município de Cabo Frio



Fonte: Autora.

No passado, foram registradas altas produtividades de feijão, de café, de milho, de mandioca e de arroz na região, inclusive sendo vendidos para a cidade do Rio de Janeiro.

Ainda, segundo o mesmo relatório,

A antiga sesmária dos padres da Companhia de Jesus possuía um total de 7.350 ha. Sua área consiste no que atualmente é o segundo distrito da cidade, ou seja, toda a zona rural do município de Cabo Frio, chamada de Tamoios. Atualmente, depois de sucessivas divisões, seu tamanho foi reduzido a um total de 4.935,8 ha compreendendo os seguintes bairros: Gargoá, Ilha da Boa Vista, Araçá, Angelim, Botafogo (Trimumum e Restinga) e Agrisa.

Após longos processos de violência pela posse e permanência nessas terras, finalmente, em 1983, a área da Fazenda Campos Novos é desapropriada pela prefeitura e mais tarde, em 1999, a Fundação Palmares inicia o processo de reconhecimento das comunidades remanescentes. A intenção era legalizar suas ocupações por serem descendentes diretos dos escravizados, sendo equiparados a

remanescentes quilombolas de outras partes do país, ainda que não tenha formado um quilombo historicamente tradicional. No ano de 1983, a parte da Fazenda Campos Novos desapropriada pelo INCRA foi estimada em 3.203,43 hectares de terras desapropriadas para fins de reforma agrária. Na Figura 3, podemos observar o Mapa de Assentamento Rural do município de Cabo Frio.

A Fazenda Campos Novos foi dividida em quatro grandes glebas e, de acordo com um levantamento realizado em 1987, havia um total de 248 ocupações. No entanto, o ato de desapropriação por parte do governo federal, ao contrário do que se poderia esperar, não significou o fim da violência e tensão social. O então presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio, Sebastião Lan, com apoio da CUT, CPT e CONTAG, preparou um extenso dossiê sobre grilagem de terras na região que incluía, entre outras coisas, de acordo com o presidente do Sindicato, Manoel Barbosa, denúncias sobre tráfico de drogas. A pasta deveria ser entregue ao então Ministro da Reforma Agrária, Jader Barbalho, no dia oito de junho. Dois dias antes de sua viagem à Brasília, 06 de junho de 1988, Sebastião Lan, trabalhador rural e posseiro da Fazenda Campos Novos, foi assassinado. Antes ainda desse fato, entre 1979 e depois em 1990, seis pessoas foram assassinadas em Campos Novos na disputa pela terra (Torres, 1997, p.19).

Figura 3 – Mapa de Assentamento Rural do município de Cabo Frio



Fonte: Plano Diretor, Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2019.

No Quadro 2 é apresentada a trajetória da ocupação do complexo fundiário que compõe a Fazenda Campos Novos e os conflitos de terra.

Quadro 2 - Trajetória da ocupação do complexo fundiário que compõe a Fazenda Campos Novos e os conflitos por terra

Período	Fatos relevantes
1630	<ul style="list-style-type: none"> • Doação como sesmaria da fazenda Campos Novos aos padres da Companhia de Jesus; • Local de desembarque e venda de escravos trazidos da África e, após decreto de 1831, que tornou ilegal a prática de tráfico internacional de escravos, era local de comércio clandestino de africanos.
1756	<ul style="list-style-type: none"> • Fim do período jesuítico em Campos Novos; • A Fazenda Campos Novos não possuía documento legal de propriedade; • As terras foram confiscadas pelo governo português e rebatizadas como Fazenda d'Él Rey.
1759	<ul style="list-style-type: none"> • As terras da Fazenda d'Él Rey foram a leilão e foram arrematadas por Manoel Pereira Gonçalves.
1847	<ul style="list-style-type: none"> • Dom Pedro II esteve em Campos Novos, onde havia a permanência de escravizados nas terras. Estes, mesmo libertos, eram subservientes aos fazendeiros.
Desde a saída dos jesuítas até 1920	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca informação sobre esse período.
Década de 1920	<ul style="list-style-type: none"> • Compra da Fazenda Campos Novos pelo alemão Eugénne Honold, fundando a Companhia Odeon (empreendimento de produção agrícola diversificada e criação de gado); • Época em que várias fazendas menores foram compradas e anexadas à Fazenda Campos Novos; • Havia uma relação boa entre o fazendeiro e os trabalhadores; • Época produtiva, com muita criação e lavoura. O proprietário concedia a cada família o direito de explorar suas terras para moradia e trabalho em troca de serviço (um dia da semana); • Houve um desenvolvimento com a instauração de farmácia, pequenos comércios, correios. Foi chamado de "tempo de Honold".
Início da década de 1940	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada do Brasil na guerra (1942) e repressão às nacionalidades do eixo (Alemanha, Itália e Japão); • A política de migração do governo Getúlio Vargas e o embargo às exportações da Companhia Odeon fizeram com que Honold abandonasse Campos Novos.
1950	<ul style="list-style-type: none"> • Venda da Fazenda Campos Novos para o italiano Antônio Paterno (conhecido como Marquês); • Fundou a Companhia Agrícola Campos Novos; • Primeira referência ao loteamento das terras (para fins especulativos); • Época violenta com destruição de lavouras, incêndio de residências, repressão armada e controle escrito do trabalho dos posseiros; • Considerada uma época de escravatura disfarçada; • Começam a emergir as primeiras organizações de defesa coletiva, cooperação comunitária, ocupação de terra, reorganização espacial e atuação da Associação dos Lavradores e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR); • Antônio Paterno foi intimado a comprovar a documentação (não existia - sem escritura, não há legalidade), então os posseiros puderam permanecer na Fazenda; • Importante o entendimento de que a ocupação produtiva é o que define a legitimidade da posse da terra. • A região foi desmembrada e ocupada por diversos grileiros;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reações organizadas contra grilagem; • Instituição de uma política de ocupação das terras; • Reorganização populacional e espacial; • Reconhecimento de partes do território da Fazenda Campos Novos como remanescente de população quilombola; • Lavradores passam a se organizar em mutirão e revezam o trabalho nas lavouras uns dos outros (cooperação para o trabalho e maneira de não serem raptados pelos fazendeiros).
1950-1960	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos conflitos.
Entre 1952 1954	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da Associação de lavradores de São Pedro da Aldeia e Cabo Frio presidida pelos membros das famílias Santos, Silveira e Marciano; • Escolinha do movimento de alfabetização na sede da Fazenda; • Ações coletivas que modificaram o uso da terra e reorganizaram espacialmente a Fazenda Campos Novos.
Início década de 1960	<ul style="list-style-type: none"> • A Companhia Agrícola Campos Novos (Marquês) vendeu 25% de sua área para à destilaria Medellín S.A. (terras que pertencem à Búzios hoje); • Expulsão em massa de moradores por conta do empreendimento "Loteamento Praias Rasas" – Búzios.
1961	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição da Associação por Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia; • Sistematização do trabalho coletivo e expansão das atividades agrícolas; • Aparecimento das primeiras feiras livres da região; • Entidade orientou o uso da terra, onde os frutos seriam de propriedade coletiva; • As moradias e as lavouras de cada posseiro foram delimitadas para facilitar a comprovação da ocupação; • Defesa de uma reforma agrária foi sendo incorporada pelo sindicato.
Antes do golpe de 1964	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiras resistências camponesas; • Ainda antes de 1964 houve o primeiro reconhecimento judicial de direito àquelas terras.
Após o golpe de 1964	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitação para os grileiros na prática da violência, perseguição, impunidade, incêndios e assassinatos; • Todas as atividades organizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia foram interrompidas.
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão judicial em favor dos moradores de Botafogo, direito de permanecerem no território, mas os conflitos não encerraram.
Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Saída de Antônio Paterno (Marquês) e o fazendeiro Jamil Mizziara assumiu a direção da Companhia Agrícola; • Intensificação da grilagem para fins de loteamento, especulação imobiliária e projetos turísticos; • Intensificação da violência contra os posseiros de Campos Novos por conta das perseguições conduzidas pela ditadura e pelo processo de incremento turístico; • Expulsão dos lavradores em prol dos interesses especulativos com a ocorrência, inclusive, de assassinatos.
1974	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração da ponte Rio-Niterói; • Investimentos turísticos no litoral do Rio de Janeiro; • Início da construção da Rodovia litorânea que liga Niterói a Rio das Ostras.
1977	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício enviado pela Fetag/RJ ao coordenador regional do INCRA no Meridional Leste do RJ, com depoimentos dos posseiros da Fazenda Campos Novos, relatando os casos de violência com mortes.
1978	<ul style="list-style-type: none"> • Outro caso de morte relatado pela Fetag/RJ com envolvimento de agentes do IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal); • Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cabo Frio (STR/Cabo Frio).
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de violência continuam ocorrendo e as situações de conflito mantêm-se, mesmo durante o processo de redemocratização; • Começa a surgir um novo cenário para as questões fundiárias;

	<ul style="list-style-type: none"> • O tema de redistribuição de terra começa a ganhar espaço; • O INCRA Instaura e acompanha o processo de desapropriação de áreas para a reforma agrária; • O STR/Cabo Frio reitera o pedido de desapropriação do imóvel Fazenda Campos Novos para assentamento de 350 famílias de agricultores (o que fez eclodir diversos conflitos entre posseiros e pretensos proprietários); • Em 26/06/1980 houve um ato público na Praça Porto Rocha para sensibilizar as autoridades sobre a desapropriação das terras. O INCRA não considerava a Região dos Lagos prioritária na ordem das desapropriações.
1983	<ul style="list-style-type: none"> • Desapropriação para fins de reforma agrária de uma área de 3.203 hectares de parte da Fazenda Campos Novos (referente à Fazenda Botafogo); • A parte da fazenda localizada em São Pedro da Aldeia ficou de fora e ainda é demanda dos moradores da região; • Critérios padronizados de distribuição de terras usados pelo INCRA, não garantia a regularização das terras onde os posseiros já se encontravam trabalhando há décadas; • Conflitos ainda continuaram.
1985	<ul style="list-style-type: none"> • Sebastião Lan foi eleito presidente do STR/Cabo Frio.
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Em 06/06/1988, ocorreu o assassinato de Sebastião Lan, principal líder dos camponeses da Baixada Litorânea, na véspera de seu encontro em Brasília com o ministro da reforma agrária; • O artigo 68 da CF reconheceu aos remanescentes das comunidades do quilombo a propriedade definitiva das terras que estejam ocupando e o Estado deve emitir os títulos de posse.
1990	<ul style="list-style-type: none"> • O principal suspeito do assassinato de Sebastião Lan (Jamil Mizziara - dono da sede da Fazenda Campos Novos) foi inocentado.
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Desapropriação da sede da Fazenda Campos Novos, Igreja de Santo Inácio, cemitério anexo e demais benfeitorias situadas na elevação, além da planície no seu entorno que se estende até a margem direita do Rio Una; • Foi instalada a Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento e a sede da EMATER; • No salão principal da fazenda foi instalada a Biblioteca do Araçá.
1995	<ul style="list-style-type: none"> • Inaugurada a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, situada dentro das terras da Fazenda Campos Novos.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • O sítio da antiga Fazenda Campos Novos foi tombado.
<p>O HISTÓRICO DE CONFLITOS FUNDIÁRIOS PROMOVEU, AO LONGO DOS ANOS, UMA SÉRIE DE REESTRUTURAÇÕES ESPACIAIS E ORGANIZATIVAS NO COTIDIANO DOS OCUPANTES DA FAZENDA. A LUTA É CONSTANTEMENTE ATUALIZADA E CONTINUA.</p>	

Fonte: Medeiros (2018), adaptado pela autora.

Em artigo escrito por Nazario (2022), que descreve “A revolta do cachimbo e a luta pela terra no quilombo da Caveira”, evidencia-se uma ruptura do pacto moral entre fazendeiros e moradores (descendentes de escravizados) da Fazenda Campos Novos. À margem da Rodovia Amaral Peixoto, na Região dos Lagos, no RJ, está a comunidade quilombola da Caveira, no município de São Pedro da Aldeia, vizinho ao Município de Cabo Frio. Essa estrada é o caminho principal que liga as cidades do Rio de Janeiro e de Niterói às cidades da Região dos Lagos e a Campos dos Goytacazes no norte Fluminense. Os turistas que passam tão frequentemente rumo aos seus destinos de lazer nas cidades litorâneas mal sabem o que ocorreu às famílias descendentes de escravizados décadas atrás, hoje

reconhecidos como quilombolas. Salienta-se que falar da luta pela terra na Caveira, enfatizando o evento da revolta do cachimbo, é falar da trajetória daquelas famílias que por sua persistência permaneceram até hoje naquela localidade.

No entanto, o processo de urbanização e de turistificação das cidades da Região dos Lagos custou a vida e a dignidade de muitos lavradores e quilombolas. Desde a construção da Rodovia Amaral Peixoto, a Região dos Lagos passou a ser frequentada por veranistas, o que impulsionou a Companhia Odeon, nome que passou a ser chamada a antiga Fazenda Campos Novos, quando adquirida por Eugenio Honold, a intensificar a venda dos lotes (Accioli, 2018; Nazario, 2020). Quando Eugenio faleceu, seu neto, em 1952, passa a direção da fazenda para Antônio Paterno Castelo, conhecido como o “Marquês”.

A comunidade da Caveira foi nomeada assim, pois se enterravam cadáveres de pessoas e de animais em covas rasas que, com o tempo, ficavam expostas. Esses conflitos de luta pela terra se desenrolaram no antigo complexo agrícola da Fazenda Campos Novos. Segundo entrevista de Nazario, com sr. João, concedida em 09/10/2019, a revolta do cachimbo se chama assim, pois o “Marquês”, chegou colocando algumas ordens aos moradores das terras, colocando “um clima” novamente de escravos, e proibiu as pessoas de fumarem, mas na roça a maioria das pessoas fumavam cachimbo ou cigarro, daí o nome atribuído a revolta.

Na década de 1950, a região possuía plantações de banana e de café, que segundo as informações de memória oral da comunidade quilombola da caveira, era a principal atividade econômica na região de Cabo Frio e seus distritos e não a pesca como destacam as companhias de turismo de Armação dos Búzios.

A partir da chegada do “Marquês”, os episódios de conflito com os fazendeiros e as tentativas de expulsão, muitas vezes bem-sucedidas, aconteceram com mais intensidade e crueldade, para expulsá-los das suas terras e iniciar o processo de loteamento dessas terras e inseri-las no mercado imobiliário. Todas as memórias permanecem vivas nessa comunidade pelos mais velhos, que lembram com tristeza e com riqueza de detalhes como precisavam se deslocar de um lugar para o outro em busca de refúgio e de subsistência.

Nazario (2022, p. 6) salienta que “a tentativa de expulsão ocorreu através de várias estratégias como atear fogo nas roças, soltar bois nas roças e nos quintais das casas e jagunços andando nus nos quintais das famílias para intimidá-los. Existem vários relatos sobre tais conflitos que esses mais velhos vivenciaram. Na

comunidade quilombola da Rasa, em Armação dos Búzios, muitos tiveram de deixar suas terras e ir embora para outras cidades mais próximas em busca de trabalho”.

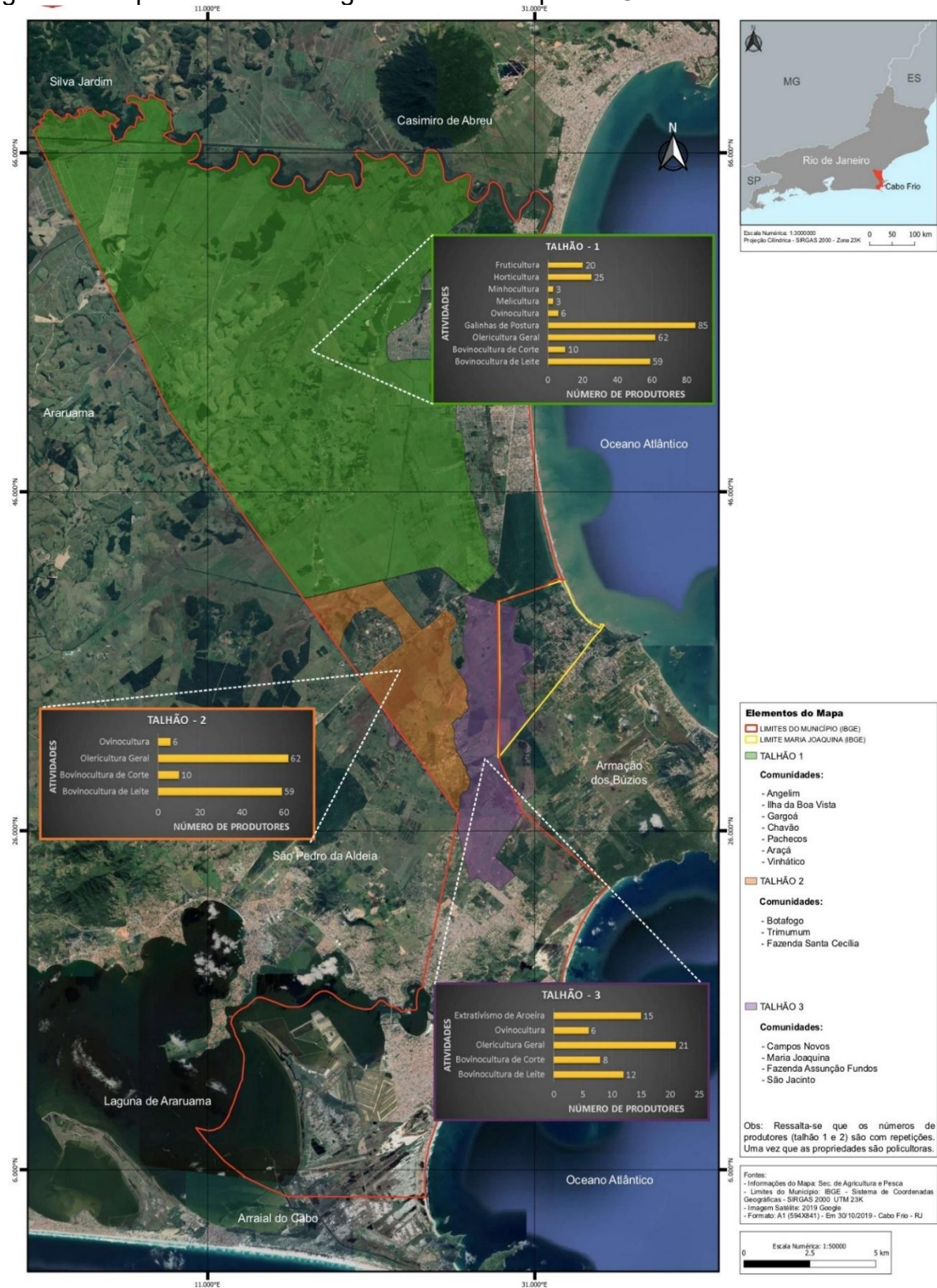
A primeira Associação de Produtores Rurais foi criada em 1952, na Fazenda Campos Novos e, um ano depois, se transformaria em Sindicato de Trabalhadores Rurais de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia, o primeiro da região. Foi através dessa forma coletiva de resistência que muitas ações na justiça foram iniciadas contra os pretensos proprietários e que muitas famílias conseguiram permanecer em suas terras.

No final da década de 1970, as terras da Fazenda Campos Novos, que se situam próximas aos limites dos municípios de Cabo Frio e Araruama, foram vendidas à Agrisa S.A. A usina de cana-de-açúcar instalou-se na região visando a produção de álcool anidro, utilizando-se de mão-de-obra temporária para a plantação e corte da cana. Em julho de 1999, a usina foi acusada e flagrada, pela Polícia Militar e pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais de Cabo Frio, mantendo trabalhadores em regime de cárcere privado e submetendo-os a trabalho semiescravo. Há relatos, de que os trabalhadores resgatados na usina, foram acolhidos em um antigo alojamento que existia na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista. Hoje, a Usina está reorganizada, gera empregos para a região e possui toda a mão de obra regularizada.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Agricultura do município, a prefeitura, junto com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de Cabo Frio, possui programas para atender as demandas dos agricultores locais, tais como fornecimento de maquinários para o preparo do solo para os cultivos agrícolas. A Secretaria de Agricultura também acompanha quatro centros de remanescentes de quilombolas (Preto Forro, Maria Romana, Botafogo e Espírito Santo) nos quesitos social, econômico e ambiental.

Os produtores da agricultura familiar participam no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com a venda de seus produtos para atender às demandas da merenda escolar das escolas municipais. Além disso, o município possui espaços para a comercialização dos produtos dos agricultores em feiras locais. Os produtores ainda contam com apoio social e trabalhista do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que organiza o perfil profissional do produtor junto às esferas municipal, estadual e federal. Na Figura 4, está demonstrado o Mapa de Atividade Agrícola do município de Cabo Frio.

Figura 4 - Mapa de Atividade Agrícola do município de Cabo Frio



Fonte: Plano Diretor, Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2019.

2.5.2 Comunidades remanescentes quilombola

A Região dos Lagos tem um histórico sobre a construção de quilombamento africano. Entende-se quilombo como comunidades formadas por afrodescendentes no Brasil durante o período colonial, frequentemente compostas por pessoas que escapavam da escravidão. No entanto, não há registro de quilombos de fuga em Cabo Frio, mas sim de disputas territoriais da época de colonização.

Os escravos foram enviados para fomentar a produção dos engenhos de açúcar, de álcool, das lavouras de café, a criação de gado e, principalmente, as salinas da região. Eles também eram responsáveis pela manutenção das casas e das igrejas, cuidando dos bens domésticos, fazendo inúmeros afazeres.

A escravidão foi muito forte nessa região, em todos os processos de colonização estavam cheios de africanos escravizados. A maioria dos quilombos da Região dos Lagos tem sua formação originária em assentamentos pós abolição, sendo que os quilombos que estavam em Cabo Frio, Armação dos Búzios e São Pedro da Aldeia eram oriundos de fazendas satélites que pertenciam à matriz, a Fazenda Campos Novos e, assim, começaram as comunidades quilombolas dentro desses espaços rurais, criando ali seus núcleos familiares.

O quilombo de Maria Joaquina está em disputa judicial entre Armação de Búzios e Cabo Frio, sem definição de qual município pertence. Até os dias atuais, apenas o Quilombo Preto Forro e Baía Formosa possuem titularidade definitiva de suas terras dada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esses quilombos foram muito importantes na formação e construção de todas as cidades da Região dos Lagos.

Uma das primeiras observações que se destaca na caracterização do distrito de Tamoios é o reconhecimento generalizado - tanto através de fontes orais, quanto de fontes documentais - de que toda essa região é majoritariamente ocupada por uma população negra.

Os quilombos são locais de resistência, onde membros podem preservar suas tradições culturais e modo de vida. Cabo Frio tem quatro quilombos onde vivem cerca de 700 famílias: Botafogo, Preto Forro, Maria Romana e Maria Joaquina. No Quadro 3 são apresentados alguns dados sobre os quilombos de Cabo Frio (Cardoso, 2023).

Quadro 3 - Dados sobre os quilombos de Cabo Frio

Nome do Quilombo	Certificação/Titulação	Quantidade de Habitantes (aprox.)	Realizações importantes
Maria Romana	Certificada pela Fundação Palmares desde 2011	1700 pessoas	Comunidade certificada pela Fundação Palmares
Preto Forro	Titulada desde 2011	80 pessoas (14 famílias)	Primeiro Quilombo do país a ter o título de posse inserido no Registro Geral de Imóveis (RGI)
Botafogo	Em processo de reconhecimento	150 famílias	Realiza em setembro de todo ano, a Festa da Farinha e Mandioca
Maria Joaquina	Terras reconhecidas pelo INCRA (165 ha)	80 famílias	Não há registros.
Espírito Santo	Em processo de reconhecimento	22 famílias	Não há registros.

Fonte: Cardoso (2023), adaptado pela autora.

Segundo o Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988: “Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Correa *et al.* (2020, p. 25) destacam que, na região das Baixadas Litorâneas do Estado do Rio de Janeiro, a alteração da dinâmica espacial do latifúndio da Fazenda Campos Novos ligados aos Grandes Projetos de Desenvolvimento (GPDs), como do setor do turismo imobiliário, no decorrer da história, foi caracterizado pelas metamorfoses da escala da violência e da resistência. Principalmente, a partir dos anos de 1990, observa-se uma série de processos de expropriação, de expulsão e de ameaças aos moradores que ocupavam historicamente a região.

Nessa região estão localizados $\frac{1}{4}$ dos quilombos do estado do Rio de Janeiro. Uma dessas comunidades é o quilombo da Baía Formosa, localizado em Armação dos Búzios. Nessa região, como nas demais das Baixadas Litorâneas, existe a luta pela terra e pelo território, engendrada por uma rede de comunidades descendentes

de escravizados, que compõem o tecido social da região. No entanto, nos últimos anos, a ameaça aos remanescentes de quilombos decorre de grandes projetos, como o do condomínio de luxo Aretê e da expansão da Marina de Búzios na praia Rasa, que até teve, por um período, suas obras paralisadas pela justiça, devido à ocupação tradicional, no entanto, já prosseguiram as obras (Correa *et al.*, 2020).

Cabe destacar que a territorialização do empreendimento trará para a região uma série de impactos de ordem socioeconômica, tais como: a intensificação da especulação imobiliária nas terras em torno do projeto e, sendo assim, sobre esses territórios quilombolas; o aumento no custo de vida local; a demanda por mão-de-obra barata para funções de baixa qualificação, que poderiam causar mudanças nas práticas sociais das comunidades locais. Além de afetar, de outras formas negativas, a comunidade quilombola em suas práticas socioculturais, identidades, espiritualidades, ancestralidades, memórias e significados (Correa *et al.*, 2020).

Abaixo é apresentada a Figura 5 com as principais comunidades remanescentes de quilombolas da Região dos Lagos – Rio de Janeiro.

Figura 5 – Comunidades Remanescentes de Quilombo da Região dos Lagos - RJ



Fonte: Cardoso, 2023.

2.5.3 Escola Agrícola Municipal Nilo Batista

Na área que pertenceu à Fazenda Campos Novos foi criada a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB), em 03 de maio de 1995, no governo do ex-prefeito José Bonifácio, para atender a demanda da região do 2º distrito do município de Cabo Frio, possuindo aproximadamente 4.935,8 ha. A escola está localizada nas terras da antiga Fazenda Campos Novos, assim como algumas comunidades onde seus alunos residem. Após a abolição da escravidão, essas terras foram divididas em sítios e nelas se organizou o trabalho agropecuário coletivo entre escravizados e proprietários de terras.

A partir de 1950, o dono da fazenda vendeu suas terras, fato que obrigou as famílias a se instalarem em outros lugares ao longo do rio Una. A localização da escola e o atendimento de alunos oriundos desses quilombos localizados nos bairros Angelim e Agrisa (Quilombos Preto Forro, Maria Romana e Espírito Santo), Maria Joaquina (Quilombo do mesmo nome) e Botafogo (Quilombos Botafogo e da Caveira) permitem que a unidade escolar seja classificada como uma Escola Quilombola junto ao Ministério da educação. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

A Escola Agrícola Municipal Nilo Batista foi criada para auxiliar na escolarização e na instrumentalização do homem do campo e para fixá-lo na terra. As comunidades atendidas pela escola são as seguintes: Gargoá, Ilha da Boa Vista, Araçá, Angelim, Botafogo (Trimumum e Restinga), São Jacinto, Campos Novos, Pacheco e Agrisa, com uma estimativa de 430 produtores rurais (pequenos agricultores familiares, quilombolas e demais agricultores) segundo dados da Secretaria de Agricultura do município (Figura 6).

Figura 6 – Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB)



Fonte: Autora.

A escola atende ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, que é feito concomitante ou somente o curso técnico para aqueles que já possuem o Ensino Médio. O curso Técnico em Agropecuária é reconhecido pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Rio de Janeiro (CREA-RJ).

De acordo com o estabelecido pela Política de Educação do Campo, a escola do campo é aquela situada na área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou a escola situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo, as quais contemplam os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010). Dentro dessa ótica, a EAMNB, apesar de ser uma escola agrícola, é considerada uma escola urbana municipal por estar localizada em zona urbana no mapeamento do IBGE, mas é uma escola do campo, por atender as populações do campo. No Quadro 4, pode-se observar alguns aspectos referentes às características e infraestrutura da escola estudada.

A EAMNB apresenta duas identidades muito fortes, entrelaçadas entre si, que são as seguintes: 1. A identidade étnico racial, de inclusão e de valorização da pessoa e da cultura negra local; 2. A formação para o trabalho com a valorização do homem do campo; e a 3. A grade curricular dos nonos anos do Ensino Fundamental é acrescida das disciplinas de Fundamentos da Agricultura e Fundamentos de Zootecnia, sendo ministrados semanalmente no contraturno da turma, visando incentivar que os alunos permaneçam na escola para cursar o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Essas identidades trazem peculiaridades que são observadas no planejamento e na execução de aulas, na aplicação de metodologias de ensino e na organização dos projetos. No Quadro 4 estão descritas algumas características da EAMNB e na Figura 7 está o espaço da área agrícola da EAMNB.

Quadro 4 - Características da EAMNB

Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB)		
Tipologia	Instituição formal de ensino	
Dependência	Administração Municipal.	
Etapas	Ensino Fundamental II, Ensino Médio	
Modalidades	Ensino Regular, Curso Técnico Integrado.	
Localização	Urbana.	
Número de alunos	819	Ensino Fundamental: 730
		Ensino Médio: 89
Característica dos alunos	Remanescentes quilombolas, assentados, filhos de agricultores familiares e moradores dos bairros da proximidade da escola.	
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Internet/Banda larga; • Espaço utilizado para leitura e estudos; • Auditório; • Acessibilidade; • Sala de orientação/Sala de direção/Sala de professores; • Laboratório de informática/laboratório de Ciências; • Refeitório; • Quadra de esportes externa; • Área ampla de pátio; • 2 banheiros para funcionários e professores (M/F); • 2 banheiros no Ensino Fundamental (M/F); • 2 banheiros no Ensino Médio (M/F). 	

Fonte: Censo Escolar, 2023; adaptado pela autora (2024).

Figura 7 – Espaço da área agrícola da EAMNB



Fonte: Autora.

Após contextualizar a escola agrícola, é importante destacar as práticas agroecológicas realizadas no ambiente escolar, pois assume-se que as práticas agrícolas, sociais e econômicas do campesinato são, originalmente, agroecológicas, e que a inserção do debate mais amplo (político, cultural, econômico, social e ambiental), bem como, a articulação com outras bandeiras e lutas sociais, compõem as bases dos movimentos agroecológicos. Esse diagnóstico objetiva um entendimento sistêmico dos motivos dos jovens das zonas rurais do Brasil,

especificamente do município de Cabo Frio, estarem perdendo a identificação com o campo e com o meio rural.

Os alunos da escola agrícola do município de Cabo Frio vivenciam um nítido processo de perda de identidade sociocultural, induzido pela especulação imobiliária. Desta forma, alguns questionamentos sobre temas importantes foram abordados nessa pesquisa, como as questões relacionadas ao desenraizamento da juventude rural e as condições socioambientais da área rural do município de Cabo Frio.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A arte de pesquisar traz a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar. A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito e há uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do objeto (Piana, 2009).

As ciências Sociais, normalmente, identificam-se mais com a utilização dos métodos qualitativos de pesquisa. Sendo a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto e pessoal com o universo investigado, os que constituem a sua marca registrada. Assim, para se conhecer certas áreas de dimensões de uma sociedade, é necessário um contato direto, uma vivência durante um período razoável. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é utilizada principalmente no campo das ciências humanas e sociais, pois são áreas do conhecimento imbricadas de complexidade e de subjetividade, que exigem análises que transponham ao estudo fracionado de determinados fenômenos para se apreender o todo (Duarte, 2004).

A pesquisa qualitativa, para Prodanov e Freitas, é a que apresenta

um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Para Romanelli (1998),

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (Romanelli, 1998, p. 128).

A opção pela pesquisa qualiquantitativa deu-se por esta abordagem ser capaz de propiciar a interpretação de elementos subjetivos da pesquisa. No presente trabalho, utilizou-se múltiplos métodos: observação direta, observação participante, entrevistas, análise de documentos, conversas informais, revisão da literatura, tabulação de dados no *Excel* e geração de gráficos.

A pesquisa foi realizada durante o período de 2012 a 2024 com objetivo de analisar como são realizadas as práticas agroecológicas na EAMNB. O recorte etário utilizado para a pesquisa foi de alunos entre 14 e 19 anos que estavam entre o nono ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio. Para o levantamento das informações, levou-se em consideração a vivência de mais de 17 anos da autora na docência na EAMNB. A autora iniciou suas atividades docentes na escola agrícola em março de 2008. Os registros foram acumulados em “Cadernos de Campo”, com anotações de conversas informais com a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, dirigentes, inspetores de alunos e auxiliares de serviços gerais).

Os diários de campo são uma estratégia de investigação qualitativa. É um instrumento de reflexão, no qual o professor concebe a realidade escolar de acordo com seu modelo didático particular, estabelecido por uma união de crenças de diferentes naturezas: concepções epistemológicas e ideológicas, concepções acerca do desenvolvimento humano, concepções sobre a aprendizagem e as relações sociais, concepções sobre os conteúdos. Desta forma, a pesquisa foi de campo, em que a pesquisadora observou em seu ambiente natural, sem a intervenção da mesma no ambiente, as informações e os levantamentos de dados da forma exata como ocorreram (Duarte, 2002).

Duarte (2002, p. 139) descreve os diários de campo como:

(...) estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado (desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo) e coleta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio eletrônico. Nesse caso, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta (Duarte, 2002, p. 139).

Dados levantados nos “Cadernos de Campo” ou “Diários de Campo”, na pesquisa em tela, estão relacionados à mudança de perfil dos alunos da escola (alunos menos ligados ao meio rural), às questões relacionadas às atividades produtivas das famílias (agrícolas e não-agrícolas), que direcionam para os temas abordados como o desenraizamento e as novas ruralidades. Temas esses importantes para a identificação dos limites e dos desafios de uma escola agrícola inserida em contexto de forte especulação imobiliária e perda gradativa da importância das atividades agrícolas na região.

Além disso, foi realizada uma pesquisa documental nos relatórios fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), com dados referentes às taxas de rendimento das escolas urbanas e rurais municipais do município de Cabo Frio/RJ, para o período de 2012 a 2021, analisando somente o Ensino Médio, onde a escola conta com o Curso Técnico em Agropecuária. Estes dados foram confrontados com os obtidos na EAMNB com o objetivo de analisar o rendimento dos alunos comparados às outras escolas existentes na região. Foram também utilizadas fontes de informações como os arquivos do município e das secretarias de estado de agricultura e de desenvolvimento econômico, Plano Diretor e demais fontes.

A entrevista ou questionamentos semiestruturados consistem em uma modalidade de abordagem com roteiro preliminar de perguntas consideradas essenciais que permitem obter as informações esperadas. As questões escolhidas para nortear a entrevista, devem fazer parte do delineamento do objeto de pesquisa (Minayo, 2008, *apud* Checoli, 2012), a serem confrontadas com os achados da revisão teórica de autores que tematizam, por um lado, o olhar da agroecologia, e por outro lado, a educação em uma escola agrícola.

a) Entrevista Não Estruturada: são informações adquiridas através de um diálogo com os moradores mais antigos da comunidade, após assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, para ouvir as histórias que eles vivenciaram sem roteiro específico, uma forma de diálogo, onde torna-se uma troca de experiências;

b) Entrevista Semiestruturada: são entrevistas orientadas por um roteiro, dos quais apenas alguns temas são pré-definidos. Serve como base para conduzir a conversa, após assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, outros assuntos emergem durante a entrevista, cria-se assim um diálogo investigativo; e

c) Caminhada Transversal: são informações adquiridas através de uma caminhada orientada por líderes da comunidade, conhecedores do local, para apresentar toda a extensão territorial e a área de abrangência da escola agrícola.

Segundo Goldenberg (2004), as pesquisas qualitativas sofrem críticas por não seguir as regras de procedimentos rigorosos para guiar a coleta de dados. Neste caso específico da pesquisa, é necessária uma estruturação adequada dos roteiros de entrevistas.

Desta forma, os dados também foram obtidos a partir de questionários (Anexo 1 e 2) com perguntas semiestruturadas divididas em qualitativas e quantitativas para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, bem como para os alunos do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Os alunos do nono ano integraram o grupo, pois possuem em sua grade curricular as disciplinas de Fundamentos de Agricultura e Fundamentos de Zootecnia. Além disso, foram entrevistados representantes da comunidade escolar como: professores, diretores, dirigentes, inspetores de alunos, auxiliares de serviços gerais, auxiliares de classe, representantes das comunidades quilombolas, secretário de agricultura do município de Cabo Frio e presidente do Sindicato dos agricultores do município de Cabo Frio. O quantitativo de alunos da EAMNB do nono ano e do Ensino Médio no ano de 2023, quando foram aplicados os questionários, está demonstrado no Quadro 5. Assim, a coleta de dados ocorreu a partir da imersão da pesquisadora no ambiente de pesquisa, entrevistando os integrantes da comunidade e interagindo com os atores.

Quadro 5 - Quantitativo de alunos e quantidade de turmas do nono ano e do Ensino Médio da EAMNB (2023)

Série	Quantidade de Turmas	Quantidade de Alunos
Nono Ano	6	206
Primeiro Ano Ensino Médio	1	37
Segundo Ano Ensino Médio	2	51
Terceiro Ano Ensino Médio	1	23

Fonte: Autora.

Os questionários aplicados foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil e foi aceito sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 72954123.0.0000.5282. Os questionários tiveram o propósito de identificar a percepção da comunidade escolar frente aos desafios e aos limites de uma escola agrícola sob o olhar da Agroecologia e as perguntas contemplaram aspectos sociais, econômicos e políticos. A obtenção de informações baseadas nas percepções dos estudantes e da comunidade, que usufrui da escola agrícola, é fundamental para o planejamento de ações que irão ao encontro de suas necessidades e de uma educação agroecológica. As reflexões frente aos problemas ambientais, sociais e econômicos que as comunidades possuem, partindo de suas percepções, fazem com que o planejamento de ações seja mais eficiente.

Adicionalmente, foi realizada uma revisão de literatura a partir da plataforma digital *Google Acadêmico* que apresenta caráter gratuito. Para a pesquisa, foram utilizadas as palavras “Agroecologia e Educação do Campo”, as quais deveriam aparecer ambas no título e somente na Língua Portuguesa. Utilizou-se um recorte temporal de 10 anos (2015 a 2024) para avaliar o contexto da Agroecologia na Educação do Campo na atualidade. Foram excluídas as teses, as dissertações, livros e capítulos. Os artigos foram ordenados por relevância que considera uma combinação de fatores como: número de citações, reputação da revista científica ou da editora, relevância das palavras-chave, entre outros (Costa, 2010). A partir da leitura dos resumos, foram selecionados os artigos que demonstram como a agroecologia está ou não presente na educação do campo e seu significado para a comunidade das escolas que estão utilizando dessa ciência.

O tratamento dos dados quantitativos e todas as informações levantadas, bem como as leituras realizadas, foram sistematizadas em planilhas *Excel* para facilitar a interpretação e análise, bem como a construção de gráficos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB), em Cabo Frio/RJ, com base em diferentes fontes de dados: observações realizadas ao longo de mais de dezessete anos de docência da autora, análise documental do regimento escolar e de políticas públicas relacionadas à educação do campo, aplicação de questionários aos estudantes e aos membros da comunidade escolar, além da sistematização de uma revisão bibliográfica sobre experiências de escolas rurais agroecológicas no Brasil.

Os resultados são discutidos à luz dos marcos teóricos da agroecologia, das novas ruralidades e da educação do campo, buscando compreender os fatores que têm contribuído para o desenraizamento juvenil e a perda da identidade da escola enquanto espaço formativo vinculado ao território rural.

O capítulo está organizado em cinco eixos analíticos principais: (i) análise documental da EAMNB, com foco em seu regimento escolar e histórico institucional; (ii) caracterização da comunidade escolar e do perfil dos estudantes; (iii) percepções dos sujeitos pesquisados sobre os desafios enfrentados pela escola; (iv) relação entre os dados coletados e as experiências anteriores de políticas públicas; (v) diálogo com a literatura especializada.

A análise busca evidenciar os limites e as potencialidades da escola agrícola como agente de resistência ao desenraizamento rural juvenil, enfatizando o papel da educação agroecológica na construção de um desenvolvimento local mais justo, sustentável e enraizado nos saberes do território.

As informações colecionadas pela autora durante os anos de docência na escola foram sintetizadas em um quadro com as percepções descritas em forma cronológica. Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes e representantes da comunidade escolar da EAMNB foram compilados e avaliados para um melhor entendimento do perfil dessas pessoas, bem como suas expectativas e suas percepções acerca da escola. Houve inúmeras iniciativas de projetos com o intuito de desenvolver a zona rural, que acabaram por falhar. E, assim, houve a necessidade da mudança da forma de levar os conhecimentos para as áreas rurais, ou seja, era preciso conhecer o local e as pessoas que ali

habitavam, onde destaca-se as tradições, ações e necessidades. Com isso, novos métodos foram inseridos e adotados, como a utilização dos métodos tradicionais de pesquisa, que utilizavam questionários e análises de dados (Verdejo, 2006).

Um total de 140 alunos e um total 56 pessoas da comunidade escolar responderam seus respectivos questionários, que estão disponíveis nos Anexos 1 e 2. Esses questionários tiveram o objetivo de identificar a percepção da comunidade escolar e dos alunos frente aos desafios e aos limites de uma Escola Agrícola sob o olhar da Agroecologia e as perguntas contemplaram aspectos sociais, econômicos e políticos. Os resultados foram discutidos e sintetizados em tabelas e/ou em gráficos para um melhor entendimento e visualização.

Por fim, a revisão bibliográfica realizada foi sumarizada em uma tabela para a identificação do estudo realizado e, posteriormente, os estudos foram discutidos e relacionados com a realidade da EAMNB para entender melhor o contexto local, bem como a realidade de outras escolas existentes no país.

4.1 Análise documental

4.1.1 Regimento escolar da EAMNB

A Escola Agrícola Municipal Nilo Batista foi criada por ato legal, pelo Decreto nº 2.513, de 12 de janeiro de 1995, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Cabo Frio, sendo integrante do sistema municipal de educação. Tem por objetivo difundir e aprimorar a educação na comunidade em que está inserida, de acordo com as diretrizes e bases da Educação Nacional e em conformidade com as metas, os planos e os programas do Governo Municipal.

A partir das informações contidas no Regimento Escolar da escola agrícola do município de Cabo Frio, em 27 de novembro de 2007, foi aprovado o Parecer nº 17/2007, que homologou o Plano de Curso específico do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária, bem como o Regimento Escolar do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino

Fundamental e as respectivas matrizes curriculares da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista.

O histórico que culminou com a aprovação do curso Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária teve início com o encaminhamento do Processo nº 016668/2007 à Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio (SEME), com o pedido de aprovação do Plano de Curso específico para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária, que foi implementado na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, com sede na Rodovia Amaral Peixoto, km 124, Campos Novos, 2º distrito do município de Cabo Frio.

Alguns aspectos considerados para a aprovação do curso foram o fato de a escola já desenvolver um trabalho de base agrícola e zootécnica com os alunos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, além de já ministrar a Educação Profissional Técnica em Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária, aprovado pelo Parecer CME nº 12/2004, junto ao Regimento Escolar do segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com as respectivas matrizes curriculares.

Nesse contexto, destaca-se que a solicitação para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária foi fruto da demanda da comunidade escolar, tendo em vista que o curso implantado em 2005 não atendia plenamente os alunos, que enfrentavam dificuldades para cursar o Ensino Médio em outros estabelecimentos de ensino, devido às limitações de transporte e locomoção entre as escolas.

A organização curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Agropecuária tem como fundamento legal o Decreto nº 5.154/2004 e os Referenciais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O curso é realizado na mesma instituição de ensino, com matrícula e projeto pedagógico únicos, e com carga horária específica em sua matriz curricular. Essa estrutura assegura, simultaneamente, o cumprimento das finalidades da formação geral e as condições de preparação profissional técnica na área da agropecuária. Essa proposta de integração inclui a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, com carga horária mínima de 160 horas-aula, sendo que a certificação do aluno está condicionada à conclusão, com êxito, de toda a parte de formação geral e específica (teórica e prática).

Segundo o Regimento Escolar, os objetivos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária são os seguintes:

- I – Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitado o prosseguimento de estudos;
- II – Proporcionar aos alunos uma formação técnica e intelectual sólida, preparando-os para o trabalho e instrumentalizando-os para a utilização dos recursos existentes no meio em que vivem;
- III – Contribuir para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teorias e práticas;
- IV – Incentivar e realizar pesquisas, investigações, ensaios e inovações no campo agropecuário;
- V – Conhecer recursos científicos e tecnológicos que permitam ao aluno situar-se criticamente diante da realidade e assumir responsabilidades pessoais e sociais;
- VI – Desenvolver atividades de integração comunitária que possibilitem oportunidades de interação escola-comunidade;
- VII – Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício das atividades produtivas;
- VIII – Formar profissionais técnicos de nível médio na área de agropecuária, de acordo com as tendências da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos;
- IX – Possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades de forma plena e inovadora; e
- X – Aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A área técnica conta com coordenação específica. O serviço de Coordenação Técnica é o setor integrado à Supervisão Escolar, à Orientação Educacional e à Coordenação de Área da Unidade Escolar, que atende especificamente às questões relacionadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária. As atividades do Coordenador Técnico são exercidas por profissional habilitado para a área de Educação Profissional Técnica de nível Médio em Agropecuária.

4.1.2 A EAMNB e sua abordagem agroecológica

A busca de uma relação horizontal e participativa, estimulando a crítica, é fomentada nos cursos de formação profissional agroecológica. O caráter agroecológico dos cursos não pode ser enxergado apenas como a introdução de algumas questões isoladas, mas sim o de levar em consideração a ampla dimensão da agroecologia – ecológica, agrônômica, social, cultural, salutar, econômica e

política (Sousa, 2017). É dentro dessa proposta mais ampla que a EAMNB está inserida, i. e., de atender aos pilares da agroecologia e da transição agroecológica.

O Curso Técnico de Nível Médio integrado às Ciências da Natureza-Técnico em Agropecuária da EAMNB, com relação ao manejo sustentável do agroecossistema e ao processo educacional e à gestão escolar, exerce diversas ações envolvendo a agroecologia (Quadro 6).

Quadro 6 - Agroecologia e transição agroecológica na EAMNB

Manejo Sustentável do Agroecossistema Escolar	Processos Educacionais e Gestão Escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta sistema de captação de água da chuva limitado pela característica semiárida do clima da região (necessita manutenção); • Apresenta cisternas; • Possui plantação de Plantas Medicinais; • Utiliza em parte sementes crioulas, mas incentiva a criação de um banco de sementes locais; • Utiliza algumas culturas da horta escolar na merenda (limitada pelo número elevado de alunos); • Não utiliza fertilizantes sintéticos nem agrotóxicos; • Apresenta compostagem e minhocário; • Procura realizar coleta, separação e reciclagem do lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva o processo participativo e coletivo na construção das práticas docentes; • Incentiva a formação continuada de docentes; • Incentiva a interdisciplinaridade e transversalidade; • Aulas práticas integradas ao conteúdo estabelecido na matriz curricular; • Reivindica liberdade na elaboração dos conteúdos; • Incentiva que os conhecimentos em agroecologia sejam aplicados fora da escola; • Valoriza os saberes das comunidades tradicionais; • Reconhece o valor da diversidade existente, considerando questões de gênero, étnica e geracional.

Fonte: adaptado de Campos e Bertazzo (2015).

A construção da matriz curricular da EAMNB é realizada por meio do Conselho Escolar, órgão colegiado de Direção, representativo da Comunidade Escolar. Esse conselho tem natureza deliberativa, consultiva, propositiva, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da unidade escolar (Cabo Frio, 2020). A grade curricular dos nonos anos do Ensino Fundamental é acrescida das disciplinas de Fundamentos da

Agricultura e Fundamentos de Zootecnia, ministrados semanalmente no contraturno, visando incentivar os alunos a permanecerem até o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária na escola.

Dentro dessa concepção da agroecologia na educação do campo, devemos salientar que EAMNB também busca parcerias com instituições para trazer outros saberes para dentro da escola. Esse compartilhamento de conhecimentos diversos apresenta outras perspectivas possíveis aos alunos. As parcerias com seis instituições públicas e uma privada são organizadas em cinco atividades e seus respectivos objetivos (Quadro 7).

Quadro 7 - Programas e projetos realizados pela EAMNB e as parcerias estabelecidas

Atividade	Objetivos da atividade	Parceria
Projeto Caminhos de Darwin	Promover Jovens Talentos por meio de ação científico, cultural e ambiental. Concessão bolsas de pré-iniciação científica.	UFRJ ¹
Programa Jovens Talentos para a Ciência	Estimular a formação científica. Concessão bolsas de pré-iniciação científica.	FAPERJ ² , UFRJ ¹
Capacitação de quilombolas assistidos pelo ITERJ	Promover projetos de extensão para a formação profissional e para a geração de renda, contribuindo para a elevação da qualidade de vida, valorização da cultura e sustentabilidade social e econômica.	IFF ³ , ITERJ ⁴ , PMCF ⁵
Projeto Comunidades Remanescentes de Quilombos da Região dos Lagos: Terra, Renda, Cultura e Educação.	Transferir conhecimentos técnicos às populações remanescentes de quilombos, visando à introdução de tecnologia adequada de produção e comercialização agropecuária, incentivo ao associativismo e à qualificação profissional.	ITERJ ⁴ , PMCF ⁵ ,
Programa Melhoria das Escolas da Rede Pública-RJ/2022	Promover a interação entre a universidade e o ensino básico; promover atividades educativas,	PMCF ⁵ , UENF ⁶

	com foco na popularização e difusão da ciência; melhorar o desempenho das escolas.	
Projeto Imersão – Parceria UVA e Prolagos – Concessionária de Águas da Região dos Lagos.	Promover a interação entre a universidade, a Concessionária de Águas da Região dos Lagos e o ensino básico; promover atividades educativas, com foco na popularização e difusão da ciência; melhorar o desempenho das escolas; atividades de educação ambiental.	UVA ⁷ , Prolagos

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro; ² Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro; ³ Instituto Federal Fluminense; ⁴ Instituto de Terra e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro; ⁵ Prefeitura Municipal de Cabo Frio; ⁶ Universidade Estadual do Norte Fluminense; ⁷ Universidade Veiga de Almeida.

Fonte: Autora (2024).

O componente curricular profissionalizante do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, possui as seguintes disciplinas: Administração Rural e Empreendedorismo, Agricultura, Agroindústria, Agroturismo, Engenharia Rural, Estágio Supervisionado, Gestão Ambiental Rural, Metodologia Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Zootecnia, totalizando uma carga horária de 5.000 horas/aula ao final do 3º ano do curso. No 3º ano do Ensino Médio, os alunos terão o conteúdo teórico de agroecologia (Quadro 8).

Quadro 8 - Atividades que contemplam a agroecologia na EAMNB

Atividades de agricultura, zootecnia e silvicultura na EAMNB	
Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente 1 (um) hectare: horta escolar, pastagem de braquiária, capineira de capim elefante, abóbora, batata-doce, maracujá, milho e abacaxi.
	<ul style="list-style-type: none"> Mudas de espécies nativas e produção de mudas de hortaliças;
	<ul style="list-style-type: none"> Uso dos restos e das cascas para adubação, esterco e cama de aviário.
	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de temperos na merenda escolar, comercialização entre a comunidade para aquisição de insumos, utilização para alimentação dos animais da escola e uso medicinal dos chás plantados.
Zootecnia	<ul style="list-style-type: none"> Suinocultura momentaneamente desativada para ajustes

	na estrutura e aquisição de animais.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avicultura com dois galinheiros com 27 animais entre galinhas e galos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Curral com uma vaca leiteira, dois cavalos e duas cabras.
	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço para instalação de ilha artificial, colmeia de abelhas sem ferrão, sala de ração.
Silvicultura	<ul style="list-style-type: none"> • Plantio de Aroeiras – Área de Preservação da Escola.

Fonte: Autora (2024)

Essas atividades pedagógicas têm o objetivo de demonstrar a importância da integração entre os seres vivos. A agroecologia configura-se como um campo científico e prático que estuda a relação entre as plantas, os animais, os humanos e o meio ambiente em sistemas agrícolas (Santos e Lima, 2023). Cabe destacar a agroecologia como uma importante ferramenta para a manutenção das pessoas no campo, inclusive dos jovens, devido à diversidade das atividades dela decorrentes, criando possibilidades de trabalho no campo e nas propriedades familiares (Drebes e Wizniewsky, 2015; Oliveira e Schneider, 2009).

Sobre essa inserção da agroecologia como disciplina obrigatória nos cursos, a doutora em Agroecologia, professora Cláudia Fortes, da Secretaria Estadual de Educação, informa que há um “engessamento” da matriz curricular e que a estratégia para ensinar a agroecologia como tema só pode ocorrer através da disciplina de Agricultura. Portanto, é preciso haver a intenção de cada professor e gestor para promover a agroecologia nos cursos, não se tratando ainda de uma política de educação (Leite, 2018).

Conforme descrito anteriormente, nos eixos relacionados ao estabelecimento de disciplinas de educação ambiental e agroecologia, na formação continuada de docentes e na busca por interdisciplinaridade, a EAMNB contempla diversas disciplinas voltadas para agroecologia. A escola também está comprometida com a formação continuada de seus professores que precisam cumprir uma carga horária de 40 horas durante o ano letivo em cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio. Além disso, há uma busca por interdisciplinaridade observada, por exemplo, na prática das disciplinas de química com análises de solo e água e de matemática aplicada, na qual são realizados cálculos para determinação da área da horta e do espaçamento dos canteiros.

Com relação à exigência mínima para aquisição de alimentos para a merenda escolar serem oriundos da agricultura familiar, a EAMNB não consegue adquirir a quantidade suficiente por essa origem para o montante de alunos que atende. Isso pode estar relacionado a dois principais motivos: (1) ao número elevado de alunos; e (2) ao número insuficiente de produtores nas redondezas. Além disso, podemos destacar as dificuldades encontradas para a produção de alimentos segundo os produtores: falta de assistência técnica, dificuldades de acesso ao crédito, questões relacionadas à água, o custo elevado dos insumos, as pragas e doenças que acometem a produção, a falta de maquinário e mão de obra, problemas de infraestrutura e transporte, dificuldades de regularização dos lotes e dificuldades de articulação entre gestores e agricultores (Souto, Silva e Oliveira, 2022).

As dificuldades relatadas acima fazem com que os alimentos para a merenda escolar sejam adquiridos de outros municípios, fato que pode estar relacionado também à perda de espaço da agricultura familiar para outras atividades no segundo distrito de Cabo Frio. Atualmente, o município conta com o Projeto de Lei nº 0296/2022 que incentiva a agricultura familiar de Cabo Frio, promovendo sua inclusão econômica e social. Esse projeto de Lei dispõe sobre a instituição do Programa Municipal de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar no âmbito do município de Cabo Frio (Cabo Frio, 2022).

Além disso, de acordo com a literatura pesquisada, o Rio de Janeiro tem 70% de seus municípios que não cumpriram com a legislação no que tange a aplicação de recursos para a aquisição de alimentos da agricultura familiar para alimentação escolar. A macrorregião, onde Cabo Frio está inserida, também faz parte do contexto do não cumprimento da exigência legal. Aqui cabe salientar que é estabelecido por lei que um mínimo de 30% dos valores repassados para a alimentação escolar seja aplicado na aquisição de produtos oriundos da agricultura familiar (Brasil, 2009; Gonçalves e Almeida, 2020).

A agroecologia e a educação do campo apresentam diversos fatores que podem colaborar com a busca para um desenvolvimento sustentável e para a permanência dos jovens no campo. Entretanto, não se tem observado uma relação entre a agroecologia e educação do campo com a permanência dos jovens nas zonas rurais, pois esses ainda buscam emprego e escolarização nas zonas mais urbanizadas (Caldart, 2008; Molina, 2010; Kusniewsky *et al.*, 2019). Com relação aos alunos da EAMNB, para o curso profissionalizante que tem turno integral, alguns

precisam deixar a escola para trabalhar e ajudar suas famílias. É importante salientar o Programa “Pé de Meia” do governo Federal como um possível aliado para a permanência desses jovens na escola (Brasil, 2024).

Houve um Projeto de Lei nº 428/2022, elaborado por uma aluna da EAMNB, para a criação do Programa Agroecologia no município de Cabo Frio. De acordo com o mesmo, todo o primeiro domingo do mês, na Fazenda Campos Novos, seria realizada uma ação com feira do produtor rural, palestras, expo rural e cursos de especialização, onde a EAMNB e seus alunos organizariam as atividades. Essas atividades teriam importância para a valorização da agricultura local e integração do trabalho realizado na escola com a comunidade. Entretanto, esse Projeto de Lei teve veto total em março de 2023, segundo ofício 041/2023 (Cabo Frio, 2022; Cabo Frio, 2023).

Ainda assim, precisamos enfatizar nesse trabalho que os jovens, sejam eles rurais ou urbanos, têm um papel estratégico sobre os processos de transição agroecológica e desenvolvimento sustentável. Isto se dá dentro da formação do jovem ou por meio de reprodução social. Portanto, nada mais importante do que introduzir numa escola a agroecologia, que impactará na formação dos alunos e na comunidade ao qual estão inseridos (Drebes; Wizniewsky, 2015).

É por perceber e anunciar o sentido político da educação, que Paulo Freire foi e continua sendo um educador de relevância, pois sua obra conseguiu apresentar o poder simbólico que a educação pode alcançar na sociedade. Desta forma, há que se perceber que o ensino perpassa o indivíduo formal e informalmente, seja nas instituições escolares, seja nas relações estabelecidas entre homens e natureza.

Num ambiente empresarial e altamente competitivo, é comum surgirem propostas de formação para o trabalho, atreladas aos moldes tecnicistas, com o intuito de propiciar uma formação que atenda às necessidades do mercado, sem discutir os motivos destas ações, “sobretudo a questão dos impactos socioambientais decorrentes do setor, quando praticado sem tomar devidas precauções” (Portuguez, 2001, p.126).

4.1.3 Dados obtidos do INEP (2023)

O Censo Escolar consiste em um sistema de informações educacionais, que ocorre de forma periódica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e é fundamental para formulação de políticas públicas para a promoção da melhoria da qualidade do ensino, para o aumento da oferta da educação pública e para a prestação de contas com a sociedade (Diniz, 1999). Os dados do Censo são importantes por informar sobre a reprovação, a evasão e a aprovação escolar que são essenciais para avaliar o desempenho dos alunos e quais são os desafios enfrentados nos diferentes níveis geográficos. Esses dados norteiam as intervenções necessárias, bem como auxiliam na formulação de Políticas Públicas efetivas para o aprimoramento das taxas avaliadas (Silva e Santos, 2023).

No Brasil, há uma desigualdade na distribuição da oferta do ensino aos jovens, em que a rede pública acolhe a maioria dos mesmos; entretanto, há disparidade entre as redes, onde ainda necessitamos melhorias no ensino público (Akkari, 2001; Sampaio e Guimarães, 2009). Além disso, os jovens são muitas vezes obrigados a sair do sistema educativo para contribuir com a sobrevivência econômica das famílias, quando pertencem às classes desfavorecidas. Nas regiões rurais e afastadas do centro, a oferta limita-se às escolas municipais e estaduais que nem sempre existem nas zonas rurais (Akkari, 2001). De acordo com o Quadro 9, podemos observar algumas características do ensino no Brasil em relação à dependência administrativa.

Quadro 9 - Características do ensino no Brasil em relação à dependência administrativa

Rede	Dependência Administrativa	Perfil (alunos)	Algumas características
Pública	Federal – vinculado à Universidade ou Empresa Pública	Geralmente classe média e alta	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco numerosas; • Processo seletivo (ingresso); • Poucas vagas; • A participação nas matrículas é de 3,1%.
Pública	Estadual – administrada pelo Estado	Geralmente classe média e baixa	<ul style="list-style-type: none"> • A situação da escola depende da situação do Estado; • Possui a maior participação nas

			matrículas do Ensino Médio com 83,6%.
Pública	Municipal - administrada pelo Município	Geralmente classe baixa	<ul style="list-style-type: none"> • São numerosas e as taxas de desempenho escolar são caracterizadas por alta reprovação e abandono; • A participação nas matrículas é de 0,5%.
Privada	-	Geralmente classe média e alta	<ul style="list-style-type: none"> • Número crescente de escolas; • A participação nas matrículas é de 12,9%.

Fonte: Akkari, 2001; INEP (2023). Adaptado pela autora.

Além disso, abaixo, podemos observar o número de matrículas no Ensino Médio de acordo com a dependência administrativa e localização da escola no Brasil em números absolutos, mostrando a prevalência de matrículas nas escolas Estaduais.

Quadro 10 - Número de matrículas no Ensino Médio de acordo com a dependência administrativa e localização da escola no Brasil

Dependência Administrativa	Localização	
	Urbana (Nº de matrículas)	Rural (Nº de matrículas)
Federal	202.219	33.928
Estadual	6.047.059	367.967
Municipal	34.420	4.803
Privada	969.368	16.979

Fonte: INEP (2023). Adaptada pela autora.

Em um estudo realizado por Leite (2018), foi feito um inventário, no ano de 2017, das escolas técnicas que ofertam cursos de técnico em agropecuária e/ou técnico em agroecologia no estado do Rio de Janeiro, foram encontradas 12 (doze) escolas no total, sendo 7 (sete) escolas estaduais, 4 (quatro) escolas federais e 1 (uma) escola municipal.

Fortes (2014) alertou em seu trabalho para o fechamento de escolas agrícolas. Das 14 (catorze) escolas estaduais que existiam na década de 1980, apenas 6 (seis) restaram no ano de 2014, sendo uma das que restaram, a escola municipal agrícola de Cabo Frio. Esse dado é corroborado por Leite (2018), que destaca que os colégios agrícolas do Rio de Janeiro vêm fechando a cada ano, e o

que era uma tradição está desaparecendo. Aspectos como a redução das atividades agropecuárias no estado, a atividade da indústria do petróleo e a falta de diversificação da economia nos municípios são alguns dos fatores relacionados a esse declínio.

Esta antiga rede de quatorze escolas foi denominada Programa Corredor Agrícola e articulada pelo professor Arnaldo Niskier que, no ano de 1983, foi Secretário de Educação e Cultura. Esta rede interligava as bacias leiteiras de Itaperuna com o cinturão verde em Nova Friburgo, passando por Teresópolis, Valença, Campos e mais oito municípios com aptidão agropecuária. O programa estava pautado na linha do combate à exclusão e possibilitou novos projetos nas áreas rurais. Esta política foi fundamental para o desenvolvimento do ensino agrícola no estado. No transcorrer da década de 1980, as escolas entraram em decadência, dentro de um cenário neoliberal de redução do custeio da educação pelo estado, sendo algumas escolas federalizadas. A importância da educação agrícola vai muito além de produzir mão de obra para o setor rural. Ela possui a estratégia de possibilitar o crescimento pessoal de crianças, jovens e adultos, colabora para erradicação da exclusão social e êxodo rural, permite a abordagem socioambiental e agroecológica, valoriza a produção local e apoia a diversificação econômica dos municípios (Leite, 2018).

O colégio Rego Barros, localizado em Conceição de Macabu, região norte do estado do Rio de Janeiro, foi fechado em 2012, com o argumento de que a procura pelo curso Técnico em Agropecuária tinha diminuído em função de outras atividades econômicas que interessavam mais aos jovens. A autora Leite (2018) destaca a fala de uma ex-professora da escola que diz,

“Os jovens mais pobres, filhos de sítiantes, pequenos pecuaristas, agricultores, aclimatados em ambientes rurais, ficam deslocados. Vivi isso e foi o que mais me incomodou. Sabia que mais uma vez, aquelas crianças e jovens estavam sendo sacrificados, deixando suas raízes e a presença dos pais, pois teriam de procurar uma escola central. Hoje funciona uma creche lá. Cheia de crianças. Fico feliz por estarem aproveitando o espaço. Nada contra! Mas...poderia ter os dois. Os jovens da cidade que poderiam estar frequentando a escola, ficam na rua, ociosos, portanto, em risco social, de marginalização, porque agora já não há mais escola, está fechada!”

Apesar do fechamento e do sucateamento das escolas agrícolas do estado do Rio de Janeiro, em abril de 2019, foi inaugurada a primeira escola agrícola do município de Rio das Ostras, que está a uma distância de 60 km de Cabo Frio. Essa escola, situada na localidade de Cantagalo, é chamada Escola Municipal Carlos

Maurício Franco e atende alunos dos sextos e dos sétimos anos do Ensino Fundamental em tempo integral. Essa escola pretende oferecer qualificação para os alunos com o ensino de práticas agrícolas e zootécnicas, mas sem deixar de oferecer a base curricular nacional, segundo a Prefeitura Municipal de Rio das Ostras (2019).

De acordo com o INEP (2023), podemos acessar as escolas do município de Cabo Frio que têm o Ensino Médio. Essa relação de escolas tem peculiaridades interessantes de serem discutidas, pois das 27 escolas com Ensino Médio de Cabo Frio, 13 são privadas e localizadas na zona urbana. As demais escolas com Ensino Médio são Federais, Estaduais ou Municipais (urbanas ou rurais); mas há somente uma (1) escola rural que é o IFF – *Campus Cabo Frio* e esta é Federal. Isso demonstra a desigualdade existente, já que as escolas Federais são em pouco número e atendem alunos de classe média e alta principalmente, conforme descrito anteriormente. As nove (9) escolas Estaduais são urbanas e as quatro (4) escolas Municipais são urbanas. Essas informações estão demonstradas no Quadro 11.

Quadro 11 - Escolas com ensino médio no município de Cabo Frio

1	ESCOLA MENINO JESUS	Urbana	Privada
2	CENTRO EDUCACIONAL BARROSO LEITE	Urbana	Privada
3	INSTITUTO DE EDUCACAO PAIS E FILHOS LTDA-ME	Urbana	Privada
4	COLEGIO E CURSO PENSI - CABO FRIO – EM	Urbana	Privada
5	CR TAVARES EDUCACIONAL COLEGIO E CURSOS	Urbana	Privada
6	COLEGIO E CURSO PROGRESSAO DE CABO FRIO	Urbana	Privada
7	PROIDE ESCOLA CRISTA	Urbana	Privada
8	CENTRO EDUCACIONAL SILVA SOARES LTDA	Urbana	Privada
9	ESCOLA CANTO DOS PASSAROS	Urbana	Privada
10	COLEGIO FRANCISCANO SAGRADO CORACAO DE JESUS	Urbana	Privada
11	JD ESC BEIJA FLOR	Urbana	Privada
12	ESCOLA TERRA DOS PAPAGAIOS	Urbana	Privada
13	INSTITUTO DE EDUCACAO PROFESSORA MIRIAN MOURA LTDA	Urbana	Privada
14	CIEP 458 HERMES BARCELOS	Urbana	Estadual
15	CIEP 193 WILSON MENDES	Urbana	Estadual
16	CE PROFESSOR RENATO AZEVEDO	Urbana	Estadual
17	CE PRAIA DO SIQUEIRA	Urbana	Estadual
18	CE PROFESSOR CORDELINO TEIXEIRA PAULO	Urbana	Estadual
19	IE PROFESSORA ISMAR GOMES DE AZEVEDO	Urbana	Estadual
20	CE MIGUEL COUTO	Urbana	Estadual
21	CIEP 357 JOSE DE DOME	Urbana	Estadual
22	CIEP 331 LYSIA BERNARDES	Urbana	Estadual

23	C M RUI BARBOSA	Urbana	Municipal
24	ESCOLA AGRICOLA MUNICIPAL NILO BATISTA	Urbana	Municipal
25	CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL PROF ^a MARLI CAPP	Urbana	Municipal
26	C M PROF ^a ELZA MARIA SANTA ROSA BERNARDO	Urbana	Municipal
27	IFF - CAMPUS CABO FRIO	Rural	Federal

Fonte: INEP (2023), adaptado pela autora.

A EAMNB é a escola municipal que oferta o curso técnico, atendendo também uma comunidade quilombola da região. Este estabelecimento de ensino informou ofertar o curso técnico em agropecuária em duas modalidades, técnico integrado e pós-médio, possuindo 111 alunos matriculados no ano de 2017 elevando o total de alunos matriculados no estado em cursos de agropecuária/agroecologia para 1.118. Em contato com a direção da escola, a mesma informou que “a temática de agroecologia está contemplada nas disciplinas de Agricultura e Agroturismo” (Leite, 2018). Cabe destacar, que o conteúdo é também trabalhado nas disciplinas de Gestão Ambiental Rural e Administração Rural e Empreendedorismo.

Não há escolas municipais rurais com Ensino Médio em Cabo Frio. No Segundo Distrito do município, existe apenas duas escolas municipais de Ensino Médio, a EAMNB e o Centro Educacional Municipal Prof^a Marli Capp; entretanto, a escola foco desse estudo apresenta o diferencial do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio regular. A localização da EAMNB, em frente a uma Rodovia com grande circulação, possibilita o acesso dos alunos de diversos bairros do segundo distrito, que outrora eram considerados como área rural, mas, devido à grande especulação imobiliária e o loteamento dessas áreas, não possuem mais essas características, como já citado anteriormente no texto. Mas ainda existe o atendimento dos alunos das áreas mais remotas e consideradas ainda com características rurais. Desta forma, destaca-se ainda a grande relevância da EAMNB para ofertar o ensino profissionalizante em turno integral para a comunidade a qual está inserida.

A partir das informações obtidas por meio do INEP, foram sumarizadas, na tabela abaixo, os dados referentes às taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) para as escolas municipais urbanas, municipais rurais e para a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB). Para tanto, utilizou-se o recorte temporal de 10 anos (2012 a 2021) e fez-se uma média desses anos.

Tabela 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono dos alunos do Ensino Médio do município de Cabo Frio para as escolas municipais urbanas, municipais rurais e para a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista (EAMNB)

ANO	TAXA DE APROVAÇÃO (%)			TAXA DE REPROVAÇÃO (%)			TAXA DE ABANDONO (%)		
	Urbana	Rural	E.A.M.N.B.	Urbana	Rural	E.A.M.N.B.	Urbana	Rural	E.A.M.N.B.
2012	82,7	SD	78,2	13,7	SD	19,8	3,6	SD	2,0
2013	78,7	SD	78,9	12,7	SD	11,9	8,6	SD	9,2
2014	81,2	SD	71,4	14,6	SD	21,4	4,2	SD	7,2
2015	86,1	SD	82,1	11,2	SD	10,4	2,7	SD	7,5
2016	88,2	SD	77,0	5,1	SD	16,3	6,7	SD	6,7
2017	88,6	SD	78,6	9,3	SD	15,5	2,1	SD	5,9
2018	85,0	SD	89,5	9,5	SD	7,0	5,5	SD	3,5
2019	85,1	SD	74,5	11,0	SD	24,5	3,9	SD	1,0
2020	100,0	SD	100,0	0	SD	0	0	SD	0
2021	95,1	SD	95,2	1,10	SD	0	3,8	SD	4,8
MÉDIA	87,07	SD	82,5	8,82	SD	12,68	4,11	SD	4,78
MÍNIMO	78,7	SD	71,4	0	SD	0	0	SD	0
MÁXIMO	100,0	SD	100,0	14,6	SD	24,5	8,6	SD	9,2

Fonte: Autora.

*SD-Sem Dados

Foi possível observar que a EAMNB apresentou uma taxa média de aprovação de 82,54% que, comparadas às demais escolas urbanas municipais de Cabo Frio, apresenta-se inferior, já que elas apresentaram uma taxa média de aprovação de 87,07%. Nas escolas de Ensino Médio localizadas no campo, o índice de reprovação é maior ao comparar-se às escolas urbanas (França, Lima e Melo, 2022).

O fracasso escolar, situação em que o aluno não atinge o aprendizado previsto no currículo escolar em cada ano/série, provoca a reprovação ou o abandono escolar. As questões relacionadas ao fracasso escolar nas escolas do campo podem ocorrer sob diversas formas: evasão, retenção, distorção idade-série, aprovação sem os requisitos necessários para o novo ciclo escolar (França, Lima e Melo, 2022; Nogueira e Silva., 2022). É importante entender que os alunos estão imersos em uma sociedade desigual, podendo conviver com carência alimentícia, carência afetiva, violência doméstica, apelo ao consumismo, individualismo, competitividade; fatores esses que contribuem para o fracasso escolar (França, Lima e Melo, 2022).

A evasão escolar afeta de forma mais contundente as populações mais vulneráveis como, por exemplo, as das áreas rurais e gera uma lacuna na formação educacional de jovens. O abandono escolar é influenciado por diversos fatores que podem estar relacionados a fatores culturais, sociais e econômicos. O fato de os alunos abandonarem os estudos, impactam não somente à educação, mas também ao emprego, à saúde e à qualidade de vida, contribuindo para um ciclo de pobreza contínua. As famílias de áreas rurais, quando enfrentam problemas econômicos, necessitam que os jovens contribuam com a renda familiar, fazendo com que eles precisem abandonar os estudos. Alguns alunos também não consideram a educação como relevante para a vida futura, principalmente, quando não há relação com as experiências de vida da zona rural e se sentem pouco motivados (Silva e Santos, 2023).

Segundo França, Lima e Melo (2022), que realizaram um estudo sobre o fracasso escolar em uma escola do campo, algumas causas importantes para o abandono escolar foram destacadas. Entre essas estão a necessidade de trabalhar como a mais importante, seguida da falta de interesse, dificuldade de acompanhar os conteúdos, a dificuldade de adquirir materiais escolares e a falta de apoio familiar.

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando abandono do ano letivo. Em algumas escolas, no Brasil, o número de evasão e de transferências aumenta a cada ano. Isto ocorre devido a diferentes motivos, entre estes: a distância da escola, falta de transporte, falta de interesse do aluno e busca por emprego em outras localidades. Não se pode deixar de citar as questões relacionadas à exclusão e à desigualdade (Silva e Knaben, s. d.).

No caso da EAMNB, pode-se observar uma taxa de abandono média de 4,78% que, ao comparar com outras escolas urbanas municipais, constata-se uma taxa média um pouco inferior correspondente a 4,11%. De acordo com os dados do INEP, a média entre 2012 e 2021 para a taxa de abandono (%) para o Ensino Médio no Brasil para todas as escolas é de 6,2%. Isso demonstra que a taxa de abandono na EAMNB é inferior a esse valor, indicando aqui que, ainda que se trate do Ensino Médio, onde muitos alunos saem para trabalhar (o que ocorre na EAMNB, por se tratar de um ensino em tempo integral), é um indicador positivo e de relevância para a escola. Cabe destacar que essa escola se encontra num local de fácil acesso e é a única que oferece o ensino profissionalizante, podendo colaborar para esse resultado. Um ponto interessante a apresentar aqui é que ambientes escolares com

alto índice de violência ou *bullying* podem levar também ao abandono escolar (Silva e Santos, 2023). Na EAMNB ainda pode-se observar um ambiente pouco violento para os alunos e ainda não influenciado pelo tráfico de drogas. No Gráfico 1 observa-se à evasão escolar na EAMNB.

Gráfico 1 - Percentagem de evasão na Escola Agrícola Municipal Nilo batista no período de 2012 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

A distorção idade-série é um dado que acompanha, em cada série, a percentagem de alunos que estão em atraso de dois anos ou mais, e é um fenômeno que envolve múltiplos fatores, dependendo das regiões e condições em que os jovens estão inseridos (Nogueira e Silva, 2022). No Brasil, as maiores taxas de defasagem escolar são encontradas nas áreas rurais. Segundo INEP (2024), a distorção idade-série para o Ensino Médio, no Brasil, é de 19,5%, e para a região Sudeste, como um todo, de 15,1% e para o município de Cabo Frio, de 30,1%. Na Tabela 6, podemos comparar os valores encontrados para as escolas urbanas e rurais, tanto para o Brasil, como para a região Sudeste, para o município de Cabo Frio e, mais especificamente, para a EAMNB.

Tabela 6 - Distorção idade-série para o Brasil, região sudeste, município de Cabo Frio e EAMNB

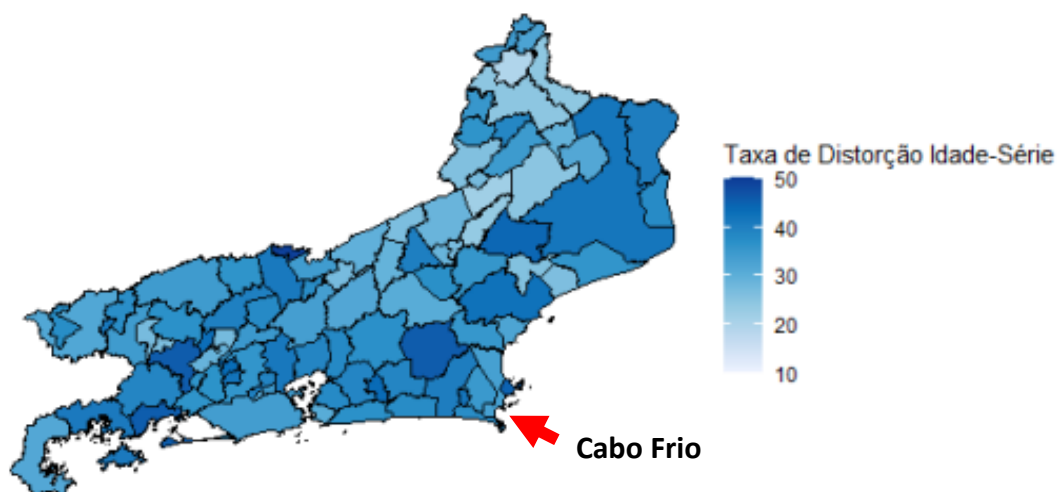
Classificação da Escola	Taxa de distorção Idade-Série (%)			
	Brasil	Sudeste	Cabo Frio	E.A.M.N.B.
Total	19,5	15,1	30,1	32,1
Urbana	18,8	15,1	29,3	
Rural	31,7	17,5	47,5	

Fonte: INEP (2024); adaptado pela autora.

Com os valores demonstrados acima, pode-se concluir que a EAMNB apresenta um valor superior ao encontrado para o Brasil como um todo no que tange à taxa de distorção idade-série, mas encontra-se próxima ao valor encontrado para as escolas rurais do Brasil. Apresenta também um valor superior ao encontrado para as escolas rurais da região Sudeste, mas um valor inferior às demais escolas rurais de Cabo Frio. Com relação às escolas urbanas, a distorção idade-série da EAMNB aparece com um valor superior. Um ponto interessante analisado nesses dados é que o município de Cabo Frio apresenta valores de distorção idade-série elevados em relação aos valores da região Sudeste e do Brasil. Segundo a Informação Técnica nº 1076/2021 (Rio de Janeiro, 2021), no estado do Rio de Janeiro, os alunos matriculados nas escolas das zonas rurais são mais afetados pela distorção idade-série, observado em grande parte dos municípios, com percentuais acima de 20%, como o que ocorre com o município de Cabo Frio em relação a esse indicador. Na Figura 8, retirada desse mesmo documento, podemos ter uma visão global do estado do Rio de Janeiro em relação à distorção idade-série.

Figura 8 - Distorção Idade-Série do Estado do Rio de Janeiro

Distorção Idade-Série, Estado do Rio de Janeiro, Ensino Médio - 2020



Fonte: Rio de Janeiro (2021); adaptado pela Autora.

Segundo estudo realizado por Nogueira e Silva (2022), a distorção idade-série é um fenômeno multifacetado que culmina com um conjunto de diferentes situações de ruptura com o ambiente escolar, como o abandono, as reprovações, a indisciplina, a repetência, o absenteísmo, o desequilíbrio entre estudo e trabalho e a

ausência de adesão ao mundo escolar. São, portanto, rupturas que produzem novas rupturas, produzindo um ciclo de exclusão escolar que impacta a vida e o futuro dos jovens moradores de áreas rurais. Dessa forma, é possível entender que, apesar da maior democratização do acesso à educação, no Brasil, os moradores das zonas rurais ainda se encontram em desvantagem em relação aos alunos das áreas urbanas.

A EAMNB apresenta requisitos bem estabelecidos para a aprovação do aluno, porém é importante destacar que, no ano de 2020, houve flexibilização no processo de aprovação, observando-se taxas de aprovação de 100%. Isso ocorreu em decorrência da pandemia de Covid-19, em que, para a escola estudada e pelas determinações da Secretaria Municipal de Educação, para que o aluno fosse aprovado, era necessário apenas algum tipo de interação, ou via apostila, ou via internet. Nesse período, as aulas foram totalmente suspensas. Foi necessário atuar de forma urgente com a utilização de metodologias de acordo com a realidade local, pois para trabalhar com alunos do campo é necessário não somente conhecimentos científicos (Maria, 2021). Diante do cenário da pandemia de Covid-19, a educação e os demais segmentos da sociedade sofreram modificações nas suas dinâmicas. Somente 27% dos alunos possuíam acesso à internet, segundo formulário anônimo que foi aplicado com as famílias da comunidade escolar estudada neste período. No contexto da pandemia, os critérios de aprovação tiveram que ser adaptados à situação e, desta forma, o número de alunos que não concluíram o Ensino Médio foi bem inferior aos demais anos.

Por meio dos registros escolares, analisou-se o número de alunos matriculados nesse período (2012 a 2021) e observou-se uma variação entre 98 alunos a 161 alunos matriculados, com uma média de 127 alunos matriculados. Analisando os alunos que não concluíram o Ensino Médio na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, considerando somente a diferença entre os alunos que foram matriculados e os que concluíram (Tabela 7), foi possível observar que o ano de 2016 foi o ano em que houve o maior número de alunos não concluintes do Ensino Médio, sendo esse o ano de maior número de matriculados também. Cabe aqui ressaltar que a não conclusão na EAMNB corresponde aos alunos que abandonaram, bem como aos que foram transferidos ou remanejados. Pode-se observar, nos dados da EAMNB, uma média de 21 alunos que não concluíram o

ensino médio durante o período estudado, correspondendo a uma porcentagem de 16,5%.

Pode-se observar que houve um pico de inscrições no ano de 2016, isto ocorreu devido à permissão da Secretaria Municipal de Educação para a abertura de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Vale lembrar, que a oferta do Ensino Médio é atribuição do Estado e não do município. Esse é responsável por garantir a educação de base, ou seja: creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos). Porém, quando o município não atende essas demandas, o Ministério Público é acionado e medidas, como o fechamento ou redução de vagas, são tomadas nas escolas de Ensino Médio mantidas pelo município. Assim, a manutenção da oferta de vagas no Ensino médio é estável ao longo dos últimos 10 anos, na Escola Agrícola Nilo Batista, devido à restrição no número de vagas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio – SEME, com oferta de apenas quatro turmas.

Tabela 7 - Número de alunos que não concluíram o Ensino Médio na EAMNB

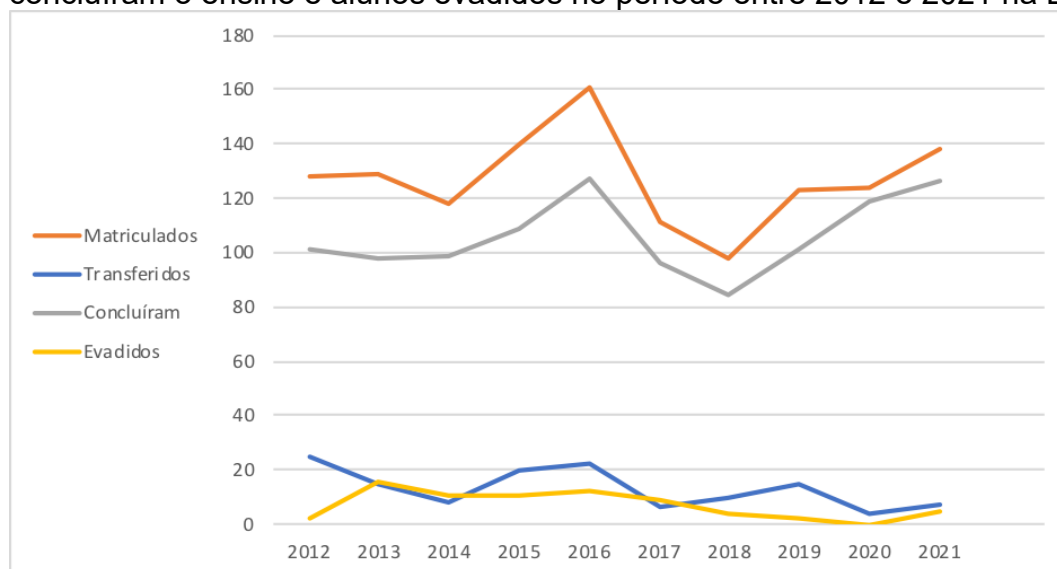
	ANO										Média
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
AM*	128	129	118	140	161	111	98	123	124	138	127
ANC***	27	31	19	31	34	15	14	22	5	12	21

*AM-Alunos Matriculados na EAMNB; **ANC-Alunos que não concluíram o Ensino Médio na EAMNB
Fonte: Autora.

Com relação ao número de transferências dos alunos, segundo os registros escolares, foi observado que, no ano de 2012, houve o maior número, com 25 alunos transferidos da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista. Esses alunos são transferidos para outras escolas, pois muitos necessitam trabalhar e, como a escola é de turno integral, os mesmos não conseguem continuar seus estudos nessa modalidade. Outro fator está relacionado à mudança de cidade/estado, fazendo com que haja a transferência desses alunos. No ano de 2020, foi registrado o menor número de transferências com apenas quatro alunos transferidos da Escola. Os jovens à procura do primeiro emprego e de melhores oportunidades de renda são os mais propensos a migrarem para os centros urbanos (Buainain *et al.*, 2014). No Gráfico 2, são apresentados os dados obtidos com relação ao número de alunos

matriculados, alunos que foram transferidos, alunos que concluíram os estudos e alunos que evadiram, no período entre 2012 e 2021 na EAMNB.

Gráfico 2 - Dados referentes aos alunos matriculados, transferidos, alunos que concluíram o ensino e alunos evadidos no período entre 2012 e 2021 na EAMNB



Fonte: Elaborado pela autora.

A educação do campo deve pensar em um currículo que possibilite ao aluno uma educação crítica e emancipadora, com o propósito de promover uma transformação social. Essa ainda é caracterizada por muitas desigualdades e desarticulações. É importante que as escolas do campo, tenham um projeto pedagógico que seja coerente com a realidade vivenciada pela comunidade escolar, que integre os conhecimentos científicos adquiridos aos saberes populares da vivência das práticas sociais e culturais, trabalhando de forma interdisciplinar. Os docentes precisam refletir de que maneira os conteúdos devem ser abordados para fazerem sentido aos alunos e, para isso, precisam buscar novas alternativas de ensino e troca com os alunos e com a comunidade escolar (Lima, 2014; Braz *et al.*, 2018; Gotandi e Pires, 2021). No Quadro 12, pode-se observar como a EAMNB se apresenta diante desses três eixos importantes para o desenvolvimento e fortalecimento da educação do campo (currículo, interdisciplinaridade e formação continuada).

Quadro 12 - Como a EAMNB atua nos três eixos para o desenvolvimento e fortalecimento da educação do campo (currículo, interdisciplinaridade e formação continuada)

EAMNB	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora práticas integradas ao conteúdo estabelecido na matriz curricular; • Busca liberdade na elaboração dos conteúdos; • Busca uma educação crítica e emancipadora.
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva inter e transdisciplinaridade; • Incentiva a transformação social; • Integra o conteúdo adquirido com práticas e saberes vivenciados pela comunidade local; • Estabelece parcerias para o desenvolvimento de projetos.
Formação continuada de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Busca o processo participativo nas práticas docentes; • Incentiva a formação continuada de professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, com relação à retenção escolar, a EAMNB procura manter o aluno envolvido em atividades da escola, bem como em programas e em projetos com diferentes parcerias, conforme demonstrado anteriormente. Os eixos descritos (currículo, interdisciplinaridade e formação continuada) que buscam estabelecer uma educação integrada à realidade do aluno da escola em estudo, são fundamentais e são perseguidos pela mesma, tendo por objetivo manter o aluno até o fim do Ensino Médio; entretanto, nem sempre é efetivo.

Sugere-se que os fatores que impactam negativamente esse processo de retenção pode estar relacionado ao currículo profissionalizante em turno integral (dificultando que os alunos que precisam contribuir com a renda familiar se mantenham estudando), o desinteresse do aluno (já que houve uma mudança da sociodiversidade do local), currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. As conquistas que dão direito à educação específica dos camponeses, como a garantia de um currículo voltado para a realidade dos mesmos, têm ficado somente na teoria (www.eduhot.com.br).

As taxas de rendimento escolar mais recentes para o Ensino Médio (2023) obtidas por meio INEP (2024) do Brasil, do Rio de Janeiro, do município de Cabo Frio e da EAMNB estão apresentadas na Tabela 8 e possibilitam uma análise comparativa entre esses valores.

Tabela 8 - Taxas de rendimento escolar (2023) obtidas no INEP (2024)

Região	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Abandono (%)
Brasil	91,3	3,4
Rio de Janeiro	84,0	4,2
Cabo Frio	85,0	2,4
E.A.M.N.B.	82,8	6,1

Fonte: INEP (2024), adaptada pela autora.

Nessa tabela pode-se observar os índices de aprovação e de abandono totais para as esferas federal, estadual, municipal e para a EAMNB para o Ensino Médio. Esses valores demonstram uma taxa de aprovação inferior para a escola em relação aos demais valores encontrados, bem como uma taxa de abandono superior. Tendo em mãos esses valores, pode-se elencar alguns desafios que podem colaborar para a situação atual da EAMNB com referência aos valores de aprovação, de abandono e, conseqüentemente, da qualidade do ensino como um todo (Quadro 13).

Nos anos de 2022, de 2023 e de 2024 foram ofertadas 28 turmas na escola. Em 2022, a quantidade de alunos no início do ano foi de 580 alunos e ao final do ano letivo a quantidade de alunos foi de 814 alunos, apenas dois alunos foram evadidos. Em 2023, a quantidade de alunos no início do ano foi de 548 alunos e ao final do ano letivo a quantidade de alunos foi de 740, apenas três alunos foram evadidos. Em 2024, a quantidade de alunos no início do ano foi de 551 alunos e ao final do ano letivo a quantidade de alunos foi de 765, não houve alunos evadidos nesse ano letivo. Isso mostra que a evasão se apresenta com índice muito baixo, pois a escola é a opção mais próxima para as comunidades do entorno, destacando mais uma vez a importância da mesma.

Quadro 13 - Desafios para a melhoria dos atuais índices de aprovação e abandono na EAMNB para o Ensino Médio

Desafios para a melhoria da qualidade do ensino na Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de estrutura física, recursos tecnológicos e materiais didáticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação da educação e melhor exploração dos desafios causados pela carência de professores qualificados e pela inexistência de políticas educacionais voltadas para as necessidades das comunidades rurais.
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da integração entre educadores, alunos e comunidade (ênfase no diálogo constante e favorecimento de um ambiente escolar participativo).
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos princípios da Educação do Campo, enfatizando o papel fundamental de apreciar tanto a cultura quanto os saberes locais.

Fonte: Araújo e Santos, 2023. Adaptado pela autora.

A EAMNB enquadra-se nas escolas que foram criadas para manter o jovem nas áreas rurais e, portanto, colaborar com a continuidade do trabalho de suas famílias. Entretanto, o que se tem observado é uma mudança no perfil desses alunos, em que nem todos são de famílias que viveram sempre na zona rural. É importante lembrar aqui que a educação do campo deve atender aos requisitos dos povos camponeses, mas também das pessoas que agora vivem na zona rural e desejam uma educação de qualidade. Para tanto, é importante que a comunidade escolar das escolas do campo reconheça as causas e as consequências do fracasso escolar, identifique falhas e contribua para uma escola mais inclusiva (França, Lima e Melo, 2022). O desenvolvimento das pessoas como sujeitos humanos, como sujeitos sociais e políticos é o objetivo da evolução humana, onde todo cidadão busca uma educação digna para formar sujeitos críticos, com capacidade de transformação social e que lutem por um projeto que envolva todos que desejam trabalhar e viver no campo (Araújo e Santos, 2023).

A educação agrícola é estratégica para a permanência dos jovens no campo, e essa permanência depende dos laços sociais e outras referências do indivíduo. Em geral, o êxodo ocorre pela procura de melhores oportunidades de trabalho ou educação formal e pela baixa atração do meio rural em relação ao urbano, em termos de lazer, esporte e cultura. O ensino agrícola é importante também por ser espaço para a difusão da agroecologia, que envolve o tripé ciência, prática e movimento social. A agroecologia representa uma estratégia para a sobrevivência da humanidade, ao proteger saberes e patrimônios genéticos locais, a agricultura familiar socialmente inclusiva, ambientalmente saudável e inócua à saúde humana (Leite, 2018).

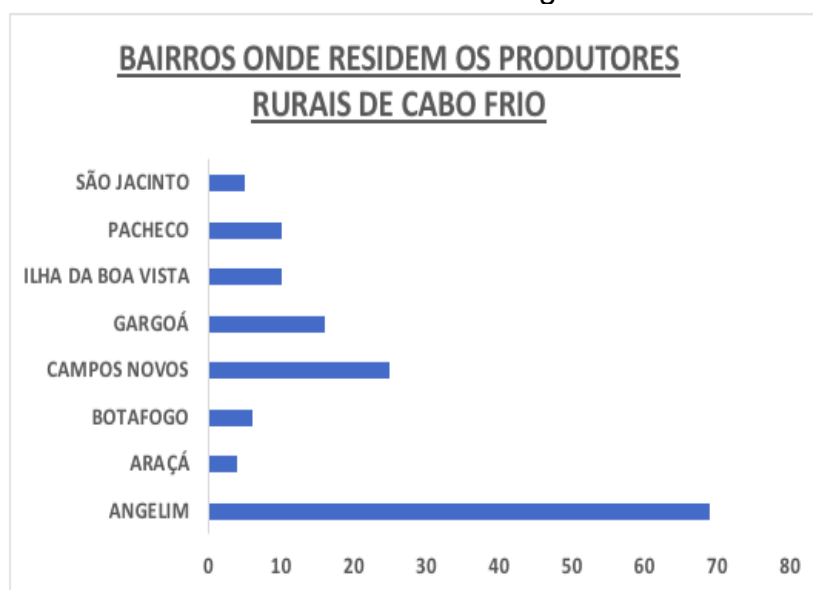
Entretanto, o ensino da agroecologia ainda é muito incipiente. Existem no estado apenas dois cursos Técnicos em Agroecologia. E, dos onze cursos de Agropecuária que ainda restam, apenas cinco possuem a disciplina Agroecologia em sua grade curricular, incluindo a escola agrícola municipal Nilo Batista, em Cabo Frio, que atende a uma comunidade quilombola (Leite, 2018).

4.1.4 Censo agropecuário de Cabo Frio

No ano de 2021, foi realizado, pelos funcionários da Secretaria Municipal de Agricultura de Cabo Frio, o mais recente Censo Agropecuário do município de Cabo Frio apenas para agricultores familiares. A agricultura familiar, que agrega as práticas tradicionais de manejo com suas dinâmicas locais de subsistência e resistência, constitui uma alternativa e um contraponto ao modelo agroindustrial dominante, opondo-se ao modelo agrícola e desafiando a hegemonia do agronegócio e seus impactos socioambientais. Durante o período de abril a junho de 2021, foram entrevistados 145 agricultores familiares para a obtenção de informações sobre tamanho da propriedade, tipo(s) de cultura(s) plantada(s) e criação de animais. Esses dados são importantes para um melhor diagnóstico da realidade da agricultura familiar na região.

De acordo com as informações obtidas, os produtores rurais questionados encontram-se distribuídos em oito bairros da seguinte maneira: 69 no Angelim, 4 (quatro) no Araçá, 6 (seis) em Botafogo, 25 em Campos Novos, 16 em Gargoá, 10 na Ilha de Boa Vista, 10 no Pacheco e 5 (cinco) em São Jacinto. Essa distribuição está ilustrada no Gráfico 3. É importante destacar aqui que os bairros mais próximos à EAMNB são Campos Novos (antigo assentamento rural), São Jacinto e Botafogo. Somando-se esses três bairros, existem 36 agricultores familiares com suas propriedades nas imediações da Escola, o que equivale a 24,8%. O Gráfico 3 apresenta a distribuição em bairros dos agricultores familiares do município.

Gráfico 3 – Bairros onde residem os agricultores familiares de Cabo Frio/RJ



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Lei 8.629/93, alterada pela Lei 13.465/2017, o Módulo Fiscal (MF) é utilizado para a classificação do imóvel rural e é medido em hectares. Além disso, temos a Fração Mínima de Parcelamento (FMP) que é a menor dimensão que uma propriedade rural poderá ter (Teixeira, 2015). No Quadro 14, observa-se essa classificação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Quadro 14 - Classificação dos imóveis rurais

Classificação	Tamanho (ha)
Minifúndio	Imóvel rural com área inferior a FMP
Pequena Propriedade	Imóvel rural com área entre a FMP e 4 MFs
Média Propriedade	Imóvel rural com área superior a 4 MFs até 15 MFs
Grande Propriedade	Imóvel rural com área superior a 15 MFs

Fonte: <https://pro-pgt-incra.estaleiro.serpro.gov.br/pgt/indices-basicos>. Adaptado pela autora.

Para o município de Cabo Frio, o Módulo Fiscal (MF) corresponde a 14 hectares (ha) e a Fração Mínima de Parcelamento (FMP) corresponde a 2 (dois) hectares (ha). A classificação dos imóveis rurais para o município de Cabo Frio está demonstrada no Quadro 15. De acordo com o Censo Agropecuário realizado no município, o tamanho dos imóveis rurais variou entre 0,3 a 105,6 ha, sendo a grande maioria classificada como minifúndio ou pequena propriedade.

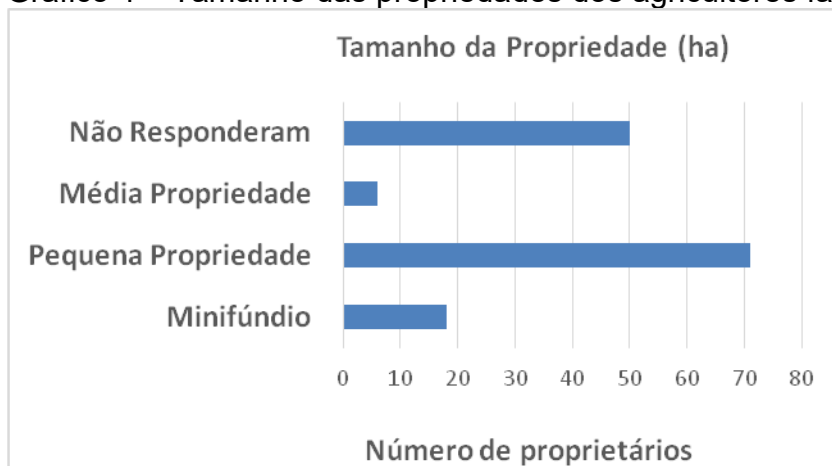
Quadro 15 - Classificação dos imóveis rurais de Cabo Frio

Classificação	Tamanho (ha)
Minifúndio	Imóvel rural com área inferior a 2 ha
Pequena Propriedade	Imóvel rural com área entre a 2 e 56 ha
Média Propriedade	Imóvel rural com área superior a 56 até 210 ha
Grande Propriedade	Imóvel rural com área superior a 210 ha

Fonte: Elaborado pela Autora.

Alguns produtores não responderam sobre o tamanho da propriedade, possivelmente por ela ser inferior à FMP. Alguns referiram-se ao tamanho da propriedade em alqueire, em que um alqueire corresponde à 4,8 hectares, e foram convertidos nessa unidade. No Gráfico 4 observa-se o tamanho das propriedades relatadas pelos agricultores familiares da região de Cabo Frio.

Gráfico 4 – Tamanho das propriedades dos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ

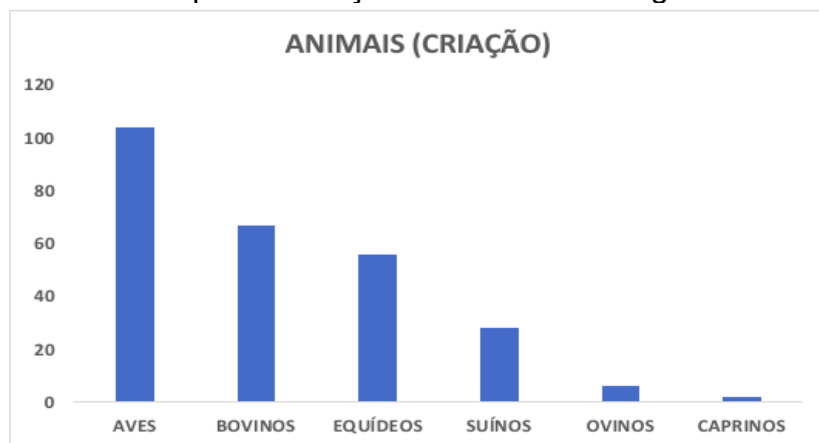


Fonte: Elaborado pela autora.

O Censo também abordou questões relacionadas ao tipo de criação de animais. Como resultado constatou-se a predominância na criação de aves (104 entrevistados), seguida de bovinos (67 entrevistados), equinos (56 entrevistados), suínos (28 entrevistados), ovinos (6 entrevistados) e caprinos (2 entrevistados). Dos criadores de aves, trinta e cinco (35) relataram que a criação é para consumo próprio. Além disso, a maioria dos proprietários rurais entrevistada têm criação de duas ou mais espécies de animais, sendo que somente 43 dos entrevistados têm apenas uma criação de animal. Os resultados também demonstraram que a apicultura está presente em quatro (4) propriedades, a piscicultura em doze (12) propriedades e a minhocultura em duas (2) propriedades. No Gráfico abaixo, são

apresentados os dados sobre os tipos de criação de animais dos pequenos agricultores do município de Cabo Frio/RJ.

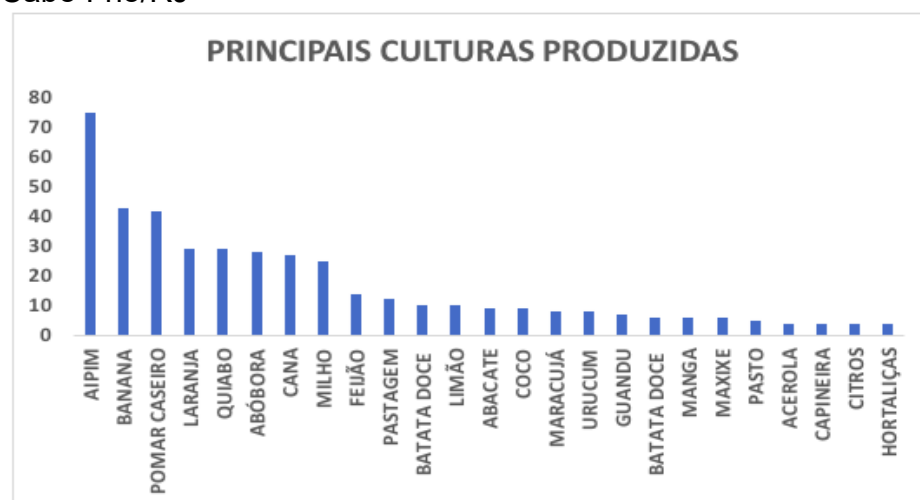
Gráfico 5 – Tipos de criação de animais dos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ



Fonte: Elaborado pela autora.

As principais culturas agrícolas cultivadas na região são abóbora, aipim, banana, batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, hortaliças, laranja, limão, milho e quiabo. Muitas propriedades têm pomar caseiro e, em algumas, são cultivadas pastagens para alimentar os animais. Algumas propriedades também produzem os agros industrializados como queijo, húmus e licor de jabuticaba. As culturas principais relatadas pelos produtores rurais estão demonstradas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Principais culturas agrícolas cultivadas pelos agricultores familiares de Cabo Frio/RJ



Fonte: Elaborado pela autora.

As principais dificuldades encontradas pelos produtores rurais entrevistados estão sumarizadas no Quadro abaixo.

Quadro 16 - Dificuldades relatadas pelos produtores rurais entrevistados no Censo Agropecuário de Cabo Frio (2021)

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PRODUTORES ENTREVISTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Solicitação de Declaração para Aptidão ao Pronaf (DAP) e talonário (talão de notas); • Atestados de declaração de atividade rural; • Declaração de luz rural; • Certificado de zoneamento de área; • Auxílio bolsa família; • Problemas relacionados à água (abastecimento de água, captação de água); • Assistência técnica; • Comercialização dos produtos; e • Aquisição de sementes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados obtidos por meio do Censo realizado no município de Cabo Frio, percebe-se que as propriedades rurais carecem de tecnificação e de insumos, de investimento do setor público e de assistência técnica. Há uma evidente carência no atendimento às demandas com relação às máquinas agrícolas para o segmento da agricultura familiar (Teixeira, Silva e Oliveira, 2009). Muitas propriedades produzem para consumo próprio, para alimentação da própria família e contando com a ajuda do governo (bolsa família) para compor e/ou aumentar a renda. As dificuldades encontradas no Censo são corroboradas pelo trabalho realizado por Souto, Silva e Oliveira (2022), onde destacam como principais problemas encontrados para a produção a ausência de assistência técnica, a falta de crédito, a gestão da água, o custo elevado dos insumos, a carência de maquinário, a de mão de obra insuficiente, a falta de transporte e a infraestrutura precária das estradas. A produção rural é estruturada, tanto a animal quanto a vegetal, para o consumo familiar, em sua maioria absoluta.

Além dos fatores acima citados, as propriedades rurais possuem áreas pequenas de plantio/cultivo, dificultando a possibilidade de serem a principal fonte de renda familiar obtida pela agricultura familiar. As atividades demonstradas no Censo são extremamente diversificadas e, desta forma, feitas para alimentar a família com diferentes cultivos, alimentar os animais da propriedade (milho, cana, pasto) e também para o trabalho como, por exemplo, os equinos.

A água nessa localidade é um ponto crucial a ser debatido, com frequente falta de abastecimento ou dificuldade em acessá-la. Não existe um investimento, um

programa da prefeitura ao longo de décadas, no que tange ao acesso à água, perfuração de poços artesianos e projetos de irrigação. A água é essencial para a produção agrícola e a baixa pluviosidade do município de Cabo Frio, com menos de 1.000 mm/ano, segundo dados do Plano da Bacia Hidrográfica da Região dos Lagos e do Rio São João (2006), contribui bastante para a baixa produtividade no campo.

Os solos, da área agrícola do município de Cabo Frio, RJ apresentam características muito peculiares, que influenciam diretamente na produtividade agrícola. Alguns aspectos como a presença de solos arenosos, com baixa capacidade de retenção de água e baixa capacidade de troca de cátions, são fatores que dificultam o desenvolvimento das culturas agrícolas mais exigentes. Somado a esses fatores, a baixa fertilidade natural, com a escassez de matéria orgânica e minerais essenciais, limita o potencial produtivo, havendo a necessidade de investimentos em insumos (fertilizantes e corretivos), que encarecem o custo de produção. Além disso, fatores climáticos e ambientais, com um clima considerado semiárido, já que se apresenta mais seco se comparado ao restante do estado do Rio de Janeiro, com baixa pluviosidade e alta evaporação, reduzem a disponibilidade hídrica e favorecem a perda de água pelas plantas. Todos esses fatores afetam a produtividade, encarecendo os custos de produção, com a necessidade constante de irrigação e limitando as possibilidades de escolha de espécies para o cultivo, optando-se por culturas adaptadas aos solos pobres e ao clima seco, tais como algumas espécies de olerícolas, de cactáceas e de frutíferas resistentes (Bohrer *et al.*, 2009; Coe e Carvalho, 2007).

Outro ponto abordado em conversa com produtores rurais da região é a falta de assistência técnica. Os produtores salientam que ao longo dos anos foram perdidos os poucos extensionistas que ainda prestavam assistência para os produtores da região. Segundo dados do IBGE (2017), o Brasil apresentava 5.073.324 estabelecimentos agropecuários, em 2017, sendo 3.897.408 (76,8% do total) classificados como de agricultura familiar. Um ponto importante e preocupante relacionado ao Censo 2017 é que a orientação técnica para os produtores brasileiros diminuiu nos últimos anos, saindo de 22% no Censo de 2006 para 20% de agricultores assistidos no Censo de 2017. No entanto, é importante destacar os benefícios da orientação técnica para os agricultores, em especial àqueles em situação de vulnerabilidade.

Em estudo realizado com famílias de agricultores, no período entre os meses de janeiro e março de 2022, no Projeto Dom Hélder Câmara (PDHC), visando a redução da pobreza rural dos agricultores familiares no semiárido brasileiro, foram avaliados os efeitos da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) na produção e na organização social dos agricultores familiares em situação de pobreza. Observou-se, a partir das respostas de questionários, que as famílias que receberam a assistência apresentaram melhor desempenho produtivo e aumento de renda, maior diversificação da produção agrícola, maior uso de práticas mais sustentáveis, fortalecimento da organização comunitária e acesso às políticas públicas. Assim, a ATER é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e a manutenção da agricultura familiar, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade. É fundamental que existam e se mantenham as políticas públicas que possibilitem acesso regular, qualificado e adaptado às realidades locais (Delgrossi *et al.*, 2024).

O jovem que cresce nesse ambiente de baixo estímulo à produção agrícola, de baixa tecnificação e com forte componente de pobreza e baixa infraestrutura, vislumbra a vida “na cidade” de Cabo Frio, a zona urbana próxima, que oferece outras oportunidades de trabalho, com todas as demandas que uma cidade turística possui. Além disso, os pais, com a intenção de dar uma vida melhor aos filhos, uma educação de mais qualidade, sucumbem à especulação imobiliária e vendem suas propriedades, abandonando-as a preços mais baixos que os praticados no mercado.

Todas as questões mencionadas e debatidas do ponto de vista técnico/agrícola, associadas com a vocação principal de Cabo Frio para o turismo, comércio e prestação de serviços, faz com que o jovem da Zona Rural da Cidade, estudante da EAMNB, tenha uma sensação de não pertencimento à zona rural, ao ambiente rural, cada vez menor e mais distante, o que o afasta cada vez mais do seu ambiente de criação e nascimento, perdendo inclusive o vínculo amoroso com a terra. Isso o aproxima cada vez mais dos encantos da “cidade”, do ambiente urbano, com tudo o que ele tem a oferecer de qualidade maior em termos de serviço, como luz de forma intermitente, internet mais presente e sem falhas, mais locais com *wifi*, uma maior presença de jovens, podendo proporcionar uma troca maior de experiências e tecnologias de uma forma em geral.

Essa saída dos jovens do meio rural está relacionada às dificuldades encontradas no trabalho agrícola, a escassez de espaços de lazer no meio rural e a proximidade existente entre o rural e o urbano. A saída desses jovens impacta na

sucessão nas propriedades rurais, diminuindo o número de pessoas no campo e dificultando a formação de novas famílias (Spanevello *et al.*, 2011). Além disso, segundo os dados do Mundo rural no Brasil do século 21, no capítulo que descreve o esvaziamento demográfico rural,

a escolaridade também define as perspectivas de empregos nos setores mais desenvolvidos das áreas urbanas e cumpre um importante papel no aumento das chances de migração dos residentes rurais. Como consequências da migração seletiva das áreas rurais (ou seja, o fluxo predominante de jovens mais escolarizados e do sexo feminino), têm-se a intensificação do processo de envelhecimento e de masculinização da população rural, comprometendo a reprodução das famílias e da sociedade rural (Maia, 2014, p. 1084).

Leite (2018), em sua dissertação de mestrado, relata sobre a construção do Complexo Industrial Portuário do Açú, localizado em São João da Barra, no estado do Rio de Janeiro, destacando os impactos previstos com a implantação do distrito industrial no que diz respeito à economia e ao modo de vida local, com o rompimento de relações comunitárias e desestruturação agrária, interrompendo práticas locais de produção agrícola. Essas mudanças também se refletem em outros locais na medida em que outras atividades ganham espaço, gerando impactos socioeconômicos.

Nas áreas rurais, mesmo de um município com apelo forte ao turismo e às atividades vinculadas à indústria do petróleo, foram plantadas e floresceram sementes de luta e de resistência em resposta à ocupação desenfreada por essas atividades, que não as agrícolas. Cabe salientar que, para disputar o projeto territorial do capital no campo, seja pela especulação imobiliária, seja pela destrutiva agricultura patronal, torna-se necessária a territorialização da agroecologia, movimento conhecido como massificação e o escalonamento (Rosset e Barbosa, 2019, p.47).

O estado do Rio de Janeiro perdeu sua pujança agrícola, porém foi muito importante na construção do movimento orgânico nacional, e a reorganização do campo em torno de inúmeras e novas possibilidades poderá diminuir a dependência do petróleo. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) considera que a metade dos noventa e dois municípios fluminenses são rurais, em razão dos seus índices demográficos. É primordial entender por que as escolas agrícolas no estado do Rio de Janeiro estão fechando ou sendo abandonadas, já que podem desempenhar um papel crucial na economia local (Leite, 2018).

4.2 Percepções da autora frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia

O modo de vida mais urbano que rural, em especial, a partir dos processos de urbanização das cidades, tem levado as áreas rurais a configurações híbridas (Sposito, 2006) e relações de assalariamento e consumo geradas pelas condições de sobrevivência de trabalho e renda. A reprodução social e econômica dos agricultores familiares, de maneira geral, é uma condição camponesa, e essa representatividade perpassa a fronteira rural-urbana, agregando outras dimensões para além da econômica, ou seja, os camponeses não atuam somente no campo, nem somente na cidade, e são influenciados pela identidade tecnológica e pela busca por emancipação em contextos adversos (Sauer, 2008).

Essas mudanças impactaram também a realidade da EAMNB que, em sua configuração atual, atende um perfil de alunos diferente daqueles para a qual foi idealizada. A autora, que tem vivenciado toda essa transformação, acumulou em seus cadernos de campo algumas percepções importantes acerca desse processo. No Quadro 17 é apresentada uma visão cronológica da autora com relação a aspectos importantes ocorridos na EAMNB nesse período de vivência experimentado por ela.

Quadro 17 – Cronologia de eventos importantes ocorridos na EAMNB

Ano/Período	Percepções da autora
2008-2012	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso da autora como docente para atender o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Curso Técnico em Agropecuária aprovado em 2007 e ao Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, nas disciplinas de Agricultura e de Zootecnia; • A Escola tinha participação ativa com a comunidade do entorno; • Na Escola eram atendidos principalmente os filhos dos assentados rurais, de remanescentes quilombolas e donos de pequenas propriedades rurais; • Havia desejo desses alunos em manter as atividades na área rural.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Foi asfaltada a estrada da Integração, antes de chão batido, facilitando o acesso à Escola; • Com a melhoria da estrada, muitas propriedades rurais foram loteadas, descaracterizando essa área rural; • A melhoria da estrada também trouxe pontos positivos, com a facilitação do acesso à escola e inserção dos ônibus escolares.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Ano com problemas de pagamentos dos professores vinculados à prefeitura, período prolongado de greve e atividades práticas parciais no Curso Técnico em Agropecuária.

2018	<ul style="list-style-type: none"> Ocorreu a Petição Nilo Batista Ensino Médio, voltada para evitar o término do Curso Técnico em Agropecuária.
Até 2019	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão da disciplina, para o Ensino Fundamental, de Sócio ambiental, e exclusão das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia do Ensino Fundamental sem a consulta prévia dos professores da área técnica.
2019	<ul style="list-style-type: none"> Nova reforma da Matriz Curricular com o término da disciplina de socioambiental para o Ensino Fundamental e o retorno das disciplinas de Fundamentos de Agricultura e Fundamentos de Zootecnia para os nonos anos, com a finalidade de incentivar a permanência dos alunos no Curso Técnico em Agropecuária. A Escola cresceu muito em quantidade de alunos, não sendo mais viável incluir as disciplinas de Agricultura e de Zootecnia para os sextos, os sétimos e os oitavos anos, devido às limitações de espaço. No Ensino Médio Técnico, foram incluídas as disciplinas de Gestão Ambiental Rural, Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, o primeiro e o segundo anos ganharam as disciplinas de Agroindústria, antes ministradas apenas no terceiro ano e, para o segundo ano foi acrescida a disciplina de estágio supervisionado, antes limitada ao terceiro ano.
2020	<ul style="list-style-type: none"> No período da Pandemia do Covid-19, as aulas foram suspensas, devido às medidas sanitárias e os contratos dos profissionais do Curso Técnico foram encerrados em abril de 2020, ficando os profissionais desligados da escola até março de 2021.
2021	<ul style="list-style-type: none"> Retorno das atividades virtuais do Curso Técnico em Agropecuária e em meados do ano de 2021, retornaram as atividades práticas com escalonamento de alunos, separados em grupos para manter as medidas sanitárias.
2022 e 2023	<ul style="list-style-type: none"> Início de 2022 ainda com escalonamento de alunos devido às medidas sanitárias; Retorno das aulas presenciais sem escalonamento de alunos; Readaptação da comunidade escolar pós-pandemia com relação aos conteúdos e rotinas escolares.
2024	<ul style="list-style-type: none"> O perfil do alunado foi sendo modificado; Atualmente, a Escola atende filhos de pessoas que vieram morar na região (ou que saíram da cidade grande em busca de segurança, ou trabalhadores de Macaé/Rio das Ostras para atender às demandas do mercado do petróleo, prestação de serviços, construção civil); Ainda há alunos remanescentes das comunidades quilombolas e filhos de pequenos agricultores, mas não são mais a maioria; Há uma nova proposta de reforma da matriz, excluindo as disciplinas de Fundamentos de Agricultura e de Fundamentos de Zootecnia dos nonos anos. Essa reforma ainda não foi aprovada e está em andamento no ano de 2025.

Fonte: Autora.

A EAMNB apresenta duas identidades muito fortes, entrelaçadas entre si: a identidade étnico racial, de inclusão e de valorização da pessoa e da cultura negra local; e a formação para o trabalho com a valorização do homem do campo. Além dessas, vêm surgindo novas identidades, mudando o perfil do alunado na escola. A sociodiversidade se modificou desde o início da criação da escola, anteriormente

criada para atender filhos(as) de agricultores e remanescentes quilombolas. O espaço rural está híbrido, não é somente agrícola e passa a sediar inúmeras atividades não agrícolas (Marafon, 2014). É necessário determinar essa identidade atual para adequar os programas pedagógicos da escola às novas especificidades, pois para trabalhar com a diversidade dos alunos das escolas do campo, não é necessário somente conhecimentos científicos (Maria, 2021).

4.3 Revisão da literatura acerca da agroecologia e educação do campo

De acordo com a revisão da literatura, foram encontrados 147 registros para “Agroecologia e Educação do Campo”, no período delimitado. Os resultados foram ordenados por relevância e 14 artigos atenderam aos critérios de seleção para os parâmetros utilizados (Quadro 18).

Para a pesquisa, foram utilizadas as palavras “Agroecologia e Educação do Campo”, as quais deveriam aparecer ambas no título e somente na Língua Portuguesa. Utilizou-se um recorte temporal de 10 anos (2015 a 2024) para avaliar o contexto da Agroecologia na Educação do Campo na atualidade. Foram excluídas as teses, as dissertações, livros e capítulos. Os artigos foram ordenados por relevância que considera uma combinação de fatores como: número de citações, reputação da revista científica ou da editora, relevância das palavras-chave, entre outros (Costa, 2010). A partir da leitura dos resumos, foram selecionados os artigos que demonstram como a agroecologia está ou não presente na educação do campo e seu significado para a comunidade das escolas que estão utilizando dessa ciência.

Quadro 18 - Artigos selecionados com a temática “Agroecologia e Educação do Campo” num recorte temporal entre 2015 e 2024

	Título do Artigo	Objetivos	Metodologia (s)	Resultados/Expectativas	Referência
1	Relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo na perspectiva de Transição Agroecológica.	Compreender e diagnosticar os desfechos e possibilidades para o ensino da Agroecologia em uma escola do campo em Araras-SP.	Pesquisa Ação-Participativa.	Os resultados sinalizam a necessidade de reflexão e busca da Transição Agroecológica na escola.	Campos, M.L.; Bertazzo, C.J., 2015.

2	Agroecologia e educação do campo na Zona da Mata mineira	Analisar a constituição do movimento agroecológico e as práticas educativas do programa de formação de agricultores em agroecologia.	Análise documental, observação participativa, questionários e entrevistas.	Educação do campo e a agroecologia correspondem à mesma matriz histórica social, campos de conhecimentos e a luta pela terra; protagonismo dos movimentos sociais; outra concepção de educação, de desenvolvimento de campo e sociedade.	Silva, L.H.; Miranda, E.L., 2015.
3	A educação do campo na Amazônia Legal, caminhos que se cruzam entre agrotóxicos, agroecologia e ensino de ciências.	Descrever uma experiência de ensino de ciências realizado em uma escola do campo na Amazônia Legal no norte de Mato Grosso.	Aulas de campo, aulas teóricas, palestras, questionários, entrevista e observação <i>in locu</i> .	O trabalho por área de conhecimento proporciona interdisciplinaridade, diálogo de saberes, importância da temática ambiental (teoria e prática), conhecimento científico e universo vivencial do aluno.	Mello, G.J., de Campos, A.G.; Senra, R.E.F.; Carbo, L.; Muller, E.R.; de Mello, I.C., 2015.
4	Educação Ambiental e Agroecologia na educação do campo: uma análise de sua relação com o entorno produtivo.	Avaliar como um curso técnico em agropecuária contribui para o desenvolvimento agroecológico do assentamento, na perspectiva da transição agroecológica	Entrevistas/questionários com alunos e responsáveis pelas propriedades agrícolas familiares.	Indicação dos principais elementos que contribuem para a não efetivação das propostas defendidas pelo curso. Promoção do desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental na perspectiva emancipatória-popular.	Paim, R.O., 2016
5	A Educação do Campo e Agroecologia no contexto da Escola Municipal São Mateus-Colíder/MT.	Discutir a satisfação da comunidade escolar na metodologia de Educação do Campo da Escola Municipal São Mateus, em Colíder/MT.	Consulta bibliográfica/coleta de informação/questionário semiaberto (pais e alunos do 4º ao 8º ano).	Relevância da proposta para a comunidade escolar atendida, no processo de ensino com as atividades rotineiras das propriedades. Aprendizados das técnicas agroecológicas ainda não são aproveitados pela maioria das famílias.	Machado, J.; de Oliveira, J.A.; Nobre, N.A. de O., 2016.
6	Agroecologia e Educação do Campo: a experiência da Escola do Campo Florestan Fernandes no	Analisar as contribuições da Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes no processo de transição	Observação participante a partir de uma análise qualitativa, entrevista semiestruturada, diário	Foi possível visualizar diversas ações da escola e práticas sociais das famílias assentadas que caminham para um processo de transição	Fernando, I.F.; Fernandes, I.L.C.; Sales, C.de M.V.; dos Santos, M.E.P., 2017.

	assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE.	Agroecológica do assentamento Santana/CE.	decampo e registro de imagens.	compreendido como dinâmico e complexo.	
7	Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo.	Propor, a partir de aspectos históricos e conceituais, uma Ciência da Natureza da Educação do Campo.	Análise das Ciências da Natureza no currículo (século XX), correlacionando com os projetos da sociedade em disputa.	Estabelece-se um ensino de Ciência para a Educação do Campo que faz da Agroecologia e dos modos de apropriação dos ecossistemas elementos centrais de análise e orientação pedagógica.	Pupo, M. de A.V., 2018.
8	Agroecologia e Educação do Campo: influência da agricultura familiar.	Abordar os fundamentos da educação do campo, agroecologia e agricultura familiar nas escolas rurais de Campo Grande/MS.	Levantamento bibliográfico, visita técnica às escolas da zona rural e reuniões pedagógicas.	Percebeu-se que as práticas agroecológicas estão de acordo com as diretrizes das políticas públicas da educação do campo.	Silva, C.P. da; da Silva, T.G.L., 2019.
9	Atividades experimentais com enfoque em Agroecologia na perspectiva da Educação do Campo.	Apresentar possibilidades de implementação de duas atividades experimentais que abordam conteúdos de química na perspectiva da Educação no Campo, avaliando a pertinência por meio dos discentes inseridos na realidade Agroecológica.	Pergunta de pesquisa: Qual é a pertinência de atividades experimentais, sob a perspectiva da educação no campo, seguindo os princípios agroecológicos?	Percebeu-se que os estudantes compreenderam acerca da importância do conhecimento químico para adubação do solo, seguindo os princípios Agroecológicos.	Locatelli, A.; dos Santos, K. de F.; da Rosa, C.T.W., 2020.
10	Educação do campo e agroecologia: tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré/ES.	Investigar de que maneira a Educação Profissional e Tecnológica alicerçada na educação do campo e na agroecologia vêm contribuindo com a transformação social de estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES.	Pesquisa qualitativa com método empírico e entrevista semiestruturada com estudantes e famílias.	A formação profissional alcançada por meio da Educação do Campo vem possibilitando aos jovens ressignificar as práticas de manejo agrícola praticadas em suas unidades produtivas, em vista dos cuidados do solo, de maneira sustentável, contribuindo com o fortalecimento da agricultura familiar no município.	Paixão, N. V. de A.; Silva, D.L.S., 2020.
11	Interfaces entre a	Analisar as ações em torno da	Revisão da literatura,	Há algumas iniciativas em curso,	Borges, M.; Marcelites, E.J.;

	Educação do Campo e a Agroecologia em áreas de assentamentos rurais do estado do Paraná.	agroecologia desenvolvidas em duas escolas do campo localizadas em assentamentos rurais, no estado do Paraná.	análise documental, entrevistas e observação in loco.	bem como uma busca por parcerias a fim de que, cada vez mais, a temática da Agroecologia se efetive no âmbito escolar.	Finatto, R.A., 2020.
12	Educação do Campo e Agroecologia: caminhos possíveis a partir da experiência no município de Terenos/MS.	Apresentar o processo de fortalecimento das escolas do campo, onde foi implementada a disciplina de Educação Ambiental e Agroecologia com o processo de formação permanente de professores.	Fortalecimento das escolas do campo: (1) disciplina de educação ambiental e agroecologia ; (2) formação permanente de professores.	Aproximação entre a escola e a comunidade; surgimento de docentes comprometidos com os sujeitos do campo, seus valores e anseios. As escolas aprenderam interdisciplinaridade e tiveram melhoria na qualidade de ensino.	Gutierrez, L.A.L.; Gonçalves, E.; Cristaldo, M.K.C., 2023.
13	Educação do Campo e Agroecologia: a prática pedagógica no ensino de Botânica em acampamento sem-terra MST.	Realizar uma prática pedagógica sobre o ensino de Botânica, traçar possibilidades com a agroecologia e verificar como a prática pode colaborar com a transformação da docência na escola.	Pesquisa-Ação-Participativa. Relato de experiência das atividades.	Percebeu-se que o ensino de ciências valoriza os saberes tradicionais. Refletiu-se que a prática pedagógica no acampamento do MST deve estar pautada na realidade dos sujeitos, dialogada, para a transformação de suas realidades.	Gonçalves, J. da S.; Bastos, S.N.D.; Barros, O.F., 2024.
14	Educação ambiental e Agroecologia: o papel das Escolas do Campo de Quedas do Iguaçu – PR.	Analisar como a educação ambiental e a Agroecologia estão sendo trabalhadas em sete Escolas do Campo do município de Quedas do Iguaçu-PR.	Entrevistas, pesquisa documental e levantamento de informações.	Constatou-se que a Educação ambiental está presente em quase todas as escolas, entretanto a Agroecologia está muito pouco presente nessas instituições.	França, N.F.; Borba, M.R., 2024.

Fonte: Autora, 2024.

A agroecologia tem o potencial de transformar a cultura da produção no campo, e as escolas, como espaço diverso onde se constrói o conhecimento, podem participar desse processo na busca de diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade (Medeiros *et al.*, 2017). As referências da agroecologia escolar fazem com que o processo educativo esteja voltado para a sustentabilidade socioambiental, com objetivo de ser crítico e emancipatório, almejando a produtividade a longo prazo, levando em conta as futuras gerações e respeitando os

saberes das antigas gerações (Nunes *et al.*, 2020). A educação tem o poder emancipatório sobre o sujeito e o torna capaz de transformar o meio em que vive (Freire, 1996).

Entretanto, a transição agroecológica consiste em um processo gradual que ocorre ao longo do tempo, com a meta de substituir um modelo de produção baseada em agroquímicos, para um modelo baseado em técnicas agroecológicas (Bedor *et al.*, 2017). Portanto, as escolas do campo apresentam um papel fundamental nesse processo de transição, difundindo as teorias e as práticas para além de seus muros. A educação do campo se faz por meio de um diálogo intercultural entre sujeitos quilombolas, camponeses, pequenos produtores, assentados, povos indígenas, entre outros (Caldart, 2002).

No estudo de Campos e Bertazzo (2015), os autores alertam para a questão de que algumas escolas, apesar de incluírem a agroecologia no currículo escolar, não estão comprometidas com a transição agroecológica, com a transformação dos espaços escolares e o rompimento com processos baseados em práticas insustentáveis. França e Borba (2024) analisaram como a educação ambiental e a agroecologia estão sendo trabalhadas em sete escolas do campo de um município do Paraná e observaram que a maioria delas desenvolve projetos e ações voltados para a educação ambiental, que consiste num processo educativo que tematiza o ambiente. Porém, nesse mesmo estudo, foi constatado que a agroecologia está pouco presente, já que esta consiste em algo mais amplo, com princípios agro econômicos, ecológicos e socioeconômicos, respeitando os saberes e as experiências dos povos tradicionais (Altieri, 2004). No estudo realizado nas escolas do campo do município de Quedas do Iguaçu/PR, a educação ambiental vem sendo trabalhada, entretanto, a agroecologia está pouco presente nessas instituições, tanto nas ações, como nos documentos norteadores (França e Borba, 2024).

Na Escola do Campo de Ensino Médio Florestan Fernandes, no Assentamento Santana/CE, há uma proposta curricular com o objetivo de contribuir com a transição agroecológica. Fernandes (2017) demonstram que é a partir dos camponeses que se alcançará a produção de alimentos mais limpos e esses camponeses incorporam novos saberes trazidos das escolas. O papel da educação ambiental do campo é fundamental para a valorização, o desenvolvimento e a expansão da agroecologia, com os conhecimentos passados de geração a geração,

respeitando os recursos naturais para a própria existência e sobrevivência da humanidade (Santos *et al.*, 2023).

A educação, tanto em espaços formais como informais, é uma estratégia fundamental para a transição agroecológica. A horta escolar, que é um ambiente de ensino e de aprendizagem interativo e prático, pode ser utilizada como um exemplo que propicia a aplicação dos princípios agroecológicos dentro da escola na busca de uma alimentação mais saudável e sustentável (Silva *et al.*, 2020). Além disso, a horta escolar se constitui de um elo integrador entre a atividade pedagógica da escola e a prática agropecuária familiar, além de ser considerada um símbolo da escola do campo (Pastorio, 2020). A maior sensibilização do ser humano, aqui representado pelos alunos, se dá quando eles conhecem os lugares, as pessoas e as paisagens que precisam ser preservadas. É necessário que o ser humano se perceba pertencente à natureza e desconstrua a cultura antropocêntrica (Almeida *et al.*, 2024).

A Agroecologia, como matriz orientadora nas escolas do campo, reorganiza o currículo de modo que o ensino não dissocie natureza e cultura, revelando a concepção atual de ambiente e abrindo o debate sobre a questão ambiental, podendo investigar desde agroecossistemas, até sistemas agrários inteiros. Salienta-se aqui a importância da produção de conhecimento de uma forma horizontal, participativa, crítica e transformadora, entre os professores e seus alunos, na formação agroecológica. Não se pode apartar a sabedoria tradicional dos povos do campo que, em diálogo com o conhecimento científico, podem colaborar muito na educação do campo. É fundamental realizar as adaptações necessárias de acordo com as realidades territoriais, buscando uma melhor qualidade de vida para que esses povos permaneçam no campo (Sousa, 2017).

De acordo com o estudo realizado por Silva e Miranda (2015), a agroecologia como ciência, prática e movimento social, juntamente com a educação do campo, apresenta potencialidade nos processos de transformação do campo brasileiro. Machado e colaboradores (2016) demonstraram, a partir de uma escola no município de Colíder/MT, que as práticas agroecológicas realizadas são atrativas para os alunos que, por sua vez, aprendem e disseminam informações junto às suas famílias. Foi observado na escola do campo localizada no município de Terra Nova do Norte (localizado na Amazônia Legal, norte do estado do Mato Grosso e oriundo de assentamento de reforma agrária), que utilizou as disciplinas de Ciências

Naturais e Matemática para reafirmar a importância de uma agricultura de base ecológica para as comunidades do campo (Mello *et al.*, 2015). A perspectiva interdisciplinar, intercultural e agroecológica envolvendo os educadores, educandos e comunidade escolar, amplifica o aprendizado com o intercâmbio de vivências e conhecimentos (Côrrea *et al.*, 2020). O estudo realizado na Escola José Valmeristo, situada no estado do Pará, demonstrou a utilização da Botânica para a discussão de conceitos de agroecologia (Gonçalves *et al.*, 2024).

Uma experiência realizada em todas as escolas do campo no município de Terenos/MS, por meio de dois eixos principais: (1) estabelecimento da disciplina de Educação Ambiental e Agroecologia e (2) estabelecimento da formação continuada dos docentes, resultou numa aproximação da escola com a comunidade e o surgimento de professores comprometidos com os sujeitos do campo, respeitando seus valores, saberes e desejos. As escolas evoluíram em interdisciplinaridade e melhoraram a qualidade do ensino. As parcerias com diferentes entidades foram importantes para o desenvolvimento das escolas do campo (Gutiérrez *et al.*, 2023).

Paim (2016) realizou um estudo num Curso Técnico de Nível Médio integrado às Ciências da Natureza-Técnico em Agroecologia, onde destaca a importância da educação no e do campo. No campo, para que os sujeitos tenham o direito à educação no lugar onde vivem e do campo, para que essa educação seja pensada a partir desse lugar, buscando também a transformação das condições sociais ali estabelecidas. O autor destaca que os projetos da escola e da educação devem ser pensados para viver no campo, sendo essa escola muito mais que sala de aula, mas um centro de cultura. O curso Técnico em Agroecologia representa a possibilidade de formação dentro da própria comunidade, local de vida e de trabalho. Importante destacar que a dinâmica de cada local é distinta, cabendo à escola buscar atender às especificidades dentro da sua realidade.

A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, localizada no sul da Bahia, formula, desde 2014, um currículo em agroecologia. Foi demonstrado que experiências nessa direção são capazes de formar sujeitos com apropriação teórica e prática para transformarem o seu meio (Pupo, 2018). Silva e Silva (2019) criticam a Política Pedagógica do Ensino Técnico em Agropecuária e Agronegócio em Mato Grosso/MS, por conservar premissas adotadas nas escolas urbanas de Mato Grosso/MS. Entretanto, os autores indicam um cenário promissor, principalmente, em relação às práticas de campo.

Outro estudo em escolas do campo do Paraná avaliou as atividades pedagógicas nas escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária. Em uma das escolas, a agroecologia está mais presente, verificando as necessidades da comunidade e os meios pelos quais a escola pode contribuir diante dessa realidade. Em outro colégio, o Projeto Político Pedagógico não cita diretamente a agroecologia, mas engloba a educação ambiental. Os resultados apontam para o reconhecimento, tanto por meio dos documentos quanto no discurso, da importância da agroecologia no contexto escolar, porém, na prática, o tema ainda não está consolidado. Alertam para a importância da relação dos colégios com a comunidade, com o intuito de compartilhar saberes e experiências. Esse diálogo pode alcançar propostas de trabalho sob diferentes perspectivas (Santos *et al.*, 2021).

As práticas agroecológicas nos assentamentos devem impulsionar discussões nas escolas para reflexão e construção do espaço que se deseja criar. A aproximação da escola do campo com a agroecologia é necessária e possível. Nas Escolas Famílias Agrícola, um dos braços da educação para os povos camponeses, é destacada a importância da agroecologia para o surgimento de inovações sustentáveis no território camponês, para a construção de novas tecnologias que sejam adequadas para a dinâmica da Agricultura Familiar. Com a agroecologia pode-se romper com a base que suporta o modelo hegemônico da agricultura (Caldart, 2017; Borges *et al.*, 2020).

Dessa forma, não se pode deixar de destacar a importância do fortalecimento da agricultura familiar, que é a principal responsável pelos alimentos consumidos no país e, conseqüentemente, o papel da agroecologia nesse processo. E, mais ainda, a relevância da agroecologia dentro das escolas (Dotto, 2011). A Lei nº 11.947 de 2009 exige que um mínimo de 30% dos recursos das compras públicas da alimentação escolar seja destinado aos produtos oriundos da agricultura familiar e do empreendedor rural familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Contudo, essas exigências legais não estão sendo alcançadas de acordo com a realidade das escolas (Silva *et al.*, 2023; Dotto, 2011).

A Pedagogia de Alternância em escolas do campo consiste em alternar o tempo na escola e o tempo fora da escola, como, por exemplo, no convívio familiar, para disseminar os conhecimentos adquiridos e fortalecer a Agricultura Familiar (Petri; Fonseca, 2020). Paixão e Silva (2020) realizaram uma pesquisa no curso

profissionalizante da Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES que utiliza a Pedagogia de Alternância, possibilitando a ressignificação das práticas em suas unidades produtivas familiares em busca de uma maneira mais sustentável de trabalhar. Uma referência importante é o Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Agrícola Rei Alberto I, em Nova Friburgo, que oferece o método da Pedagogia da Alternância aos filhos de agricultores familiares e demais famílias do meio rural. O método alterna estudo e vivência na escola, na família e na comunidade. Esta escola é uma das poucas que se encontra fortalecida (Leite, 2018).

Deve-se pensar o sujeito do campo nos tempos atuais, para refletirmos sobre qual seu papel na construção da sua identidade cultural e como historicamente foi transformada e assim possibilitar a estes sujeitos a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e a sua realidade, de modo que sua identidade cultural possa ser mantida e não se perca dentro da indústria cultural. A luta é para que este avanço da educação do e no campo traga para o trabalhador rural e, conseqüentemente, aos seus filhos, emancipação cultural, a fim de possibilitar sonhos e libertação das amarras que os aprisionam. Visando não apenas o conhecimento escolar, mas acima de tudo, seu direito à terra, à dignidade e à valorização dos seus produtos (Nascimento, Pontes e Araújo, 2021).

A partir da análise dos trabalhos revisados do Quadro 18, destaca-se as possibilidades, as limitações e as expectativas de uma educação do campo pautada em agroecologia e em educação ambiental, em busca da sustentabilidade e da valorização da sociodiversidade.

4.4 Os alunos frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos alunos dos nonos anos e do Ensino Médio Técnico da EAMNB (Anexo 1) foram compilados e avaliados para um melhor entendimento do perfil desses alunos, bem como, suas expectativas e percepções acerca da escola e da agroecologia.

Um dos princípios da educação do campo é a valorização da identidade da Escola do Campo, por meio de programas pedagógicos adequados às suas realidades (Brasil, 2020). Ao desconsiderar a vivência dos alunos, a escola dificulta a formação de sujeitos integrados à sua realidade (Mattos *et al.*, 2022). A proposta pedagógica construída nas escolas do campo reflete as especificidades das comunidades locais nas quais estão inseridas, enfatizando que as populações do campo são múltiplas e diversas (Andrade e Rodrigues, 2020). Um questionário pode ser aplicado a um número grande de sujeitos e é importante para a realização de um inquérito sobre uma determinada realidade ou fenômeno social (Batista *et al.*, 2021). Dessa maneira, foram aplicados questionários com os alunos do Ensino Médio Técnico e dos nonos anos da EAMNB que contemplaram informações para conhecer mais sobre o público-alvo e, posteriormente, perguntas mais relacionadas às questões sobre as percepções frente à Escola e à Agroecologia.

Pode-se observar que as meninas constituíram a maioria dos alunos da escola, correspondendo a 76 (54,3%) e os meninos totalizaram 60 (42,9%) das respostas. Além disso, em 3 (2,1%) dos questionários aplicados, não houve resposta sobre o gênero e em 1 (0,7%), o aluno se identificou como não binário. Um ponto a ser salientado e que vem ao encontro dos achados sobre a maioria de meninas na escola, é que pesquisas realizadas sobre a escolaridade de jovens em áreas rurais mostram, segundo Camarano e Abramovay (*apud* Maia, 2014, p. 1.084),

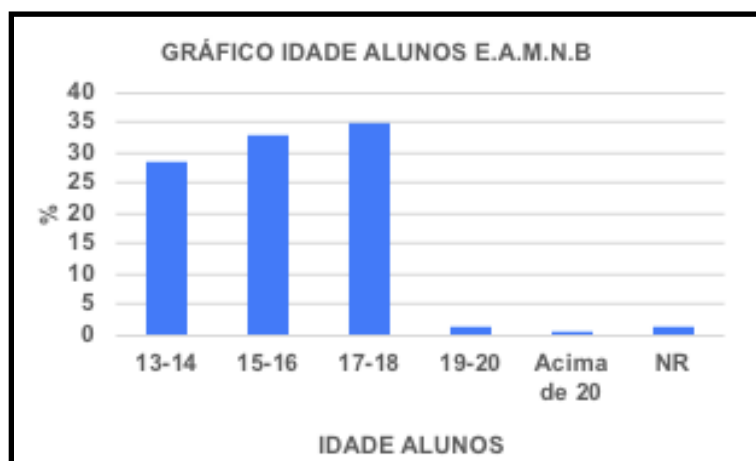
Deve-se considerar o fato de as mulheres alcançarem maior grau de escolaridade do que os homens. Enquanto os homens são, muitas vezes, forçados a abandonar a escola para se dedicarem às atividades profissionais, sobretudo aos ofícios em unidades produtivas familiares, as mulheres alcançam uma escolaridade mais elevada e acabam sendo mais atraídas pelas atividades terciárias nas áreas urbanas.

O fato de alguns alunos não terem respondido à pergunta relacionada ao gênero, nos leva a uma reflexão sobre essa questão nas escolas do campo. É importante ressaltar aqui que as relações de gênero dos integrantes das escolas vão reproduzir a visão capitalista e patriarcal do mundo exterior. Há uma lacuna sobre essa temática no campo, bem como, uma falta de disseminação do conhecimento sobre esse tema. As discussões são uma ferramenta importante para a formação de consciência sobre a realidade na qual seus estudantes estão inseridos e, ao fomentar tais discussões, acolhe a diversidade e os deixa mais confortáveis

(Sampaio e Gritti, 2021; Schwendler e Vieira, 2022). A EAMNB, por sua vez, reforça o respeito sobre a diversidade e promove discussões acerca dessa temática.

Os alunos que responderem o questionário estão cursando o nono ano do Ensino Fundamental, pois possuem o enriquecimento curricular com as disciplinas de Fundamentos de Agricultura e de Fundamentos de Zootecnia, ou o Ensino Médio Técnico em Agropecuária. A idade dos alunos pode variar entre 13 anos até mais de 20 anos. Dos 140 alunos entrevistados, observou-se 40 alunos com a idade entre 13 e 14 anos (28,6%); 46 alunos com a idade entre 15 e 16 anos (32,9%); 49 alunos com a idade entre 17 e 18 anos (35,0%); dois alunos entre 19 e 20 anos (1,4%); um aluno com mais de 20 anos (0,7%) e dois alunos não responderam (1,4%). De acordo com os resultados obtidos com a amostra de alunos selecionada, a grande maioria encontra-se na faixa entre 13 e 18 anos. Entretanto, segundo os dados obtidos pelo INEP (2023), a EAMNB apresenta uma distorção idade-série de 32,1%, próxima ao valor encontrado para as escolas rurais do Brasil que corresponde à 31,7% (INEP, 2023). No Gráfico 7 observa-se a proporção das idades dos alunos da EAMNB.

Gráfico 7 - Idades dos alunos da EAMNB entrevistados



NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

A autodeclaração dos alunos demonstrou os seguintes dados: pardos 52 (37,1%), pretos 41(29,3%), brancos 34 (24,3%), indígenas seis (4,3%) e sete (5,0%) não responderam (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Autodeclaração dos alunos da EAMNB



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Na tabela 9, foi feita a relação entre o gênero e a autodeclaração feita pelos alunos entrevistados. Cabe ressaltar que as meninas pretas e pardas totalizaram conjuntamente 37,4%.

Tabela 9 - Relação entre gênero e autodeclaração dos alunos da EAMNB

Gênero	Autodeclaração	Total (%)
Não Binário	Branco	0
	Preto	0
	Pardo	0,7
	Indígena	0
Feminino	Branco	12,9
	Preto	17,4
	Pardo	20,0
	Indígena	2,8
Masculino	Branco	11,4
	Preto	10,7
	Pardo	16,4
	Indígena	1,4
Não Responderam		6,4

Fonte: Autora.

Com relação à renda dos alunos que responderam ao questionário, observou-se que a metade dos mesmos apresentam uma renda familiar de um a dois salários-mínimos 70 (50,0%). Outro fator relevante é a percentagem de alunos que apresentam renda familiar inferior a um salário-mínimo 20 (14,3%). Porém, se considerar um valor de até três salários-mínimos, constatou-se que, dos alunos que responderam ao questionário, 114 (81,4%) têm essa renda familiar e apenas 15

(10,7%) têm uma renda superior a três salários-mínimos. Onze alunos (7,8%) não se sentiram confortáveis ou não souberam responder a essa pergunta. No Gráfico 9, observam-se os dados referentes à renda familiar dos alunos em números absolutos.

Levando em consideração que a renda é um fator extremamente importante para a migração das pessoas para centros urbanos e, a partir dos dados obtidos pelo questionário aplicado, observa-se que a renda familiar dessas famílias pode estar comprometendo a valorização e a permanência desse jovem nas atividades agropecuárias (Silva *et al.*, 2019).

Gráfico 9 – Renda familiar dos alunos da EAMNB



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora

Nos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, as mães constituem a maioria como chefes das famílias, correspondendo a 60 (42,14%), enquanto os pais correspondem a 50 (35,7%). Apenas 7 (5%) das famílias entrevistadas têm o pai e a mãe como chefes de família. Algumas famílias 7 (5%) são chefiadas por outros parentes (avô, avó, irmão, tios, tias) e 16 (11,4%) não responderam. No Gráfico 10, pode-se observar os dados obtidos com relação aos chefes das famílias dos alunos entrevistados.

Gráfico 10 – Chefes das famílias dos alunos entrevistados



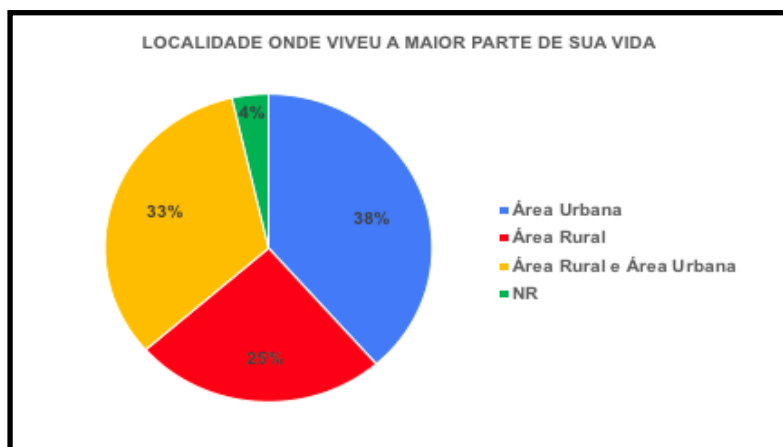
*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

No Brasil, 14,7% dos domicílios monoparentais, referenciados por mulheres, estão localizados na zona rural. Pode-se notar um aumento de famílias monoparentais em áreas rurais e, na região sudeste, 9,1% dos domicílios são monoparentais femininos. Além disso, cabe destacar também que os domicílios referenciados por mulheres pretas e pardas cresceram e chega a ser quase o dobro dos domicílios referenciados por mulheres auto identificadas brancas (Domingos Junior e Fontes, 2021).

Os alunos da EAMNB que viveram a maior parte do tempo nas áreas urbanas foram 54 (38,6%). Para os alunos que viveram a maior parte de suas vidas na área rural, obteve-se um número de 35 (25%) e aqueles que viveram aproximadamente metade da sua vida em cada uma dessas áreas totalizaram 46 alunos (32,9%) e 5 (3,6%) não responderam à pergunta. Cabe destacar aqui que a migração de alunos das zonas urbanas para as rurais e das zonas rurais para urbanas se dão por diferentes motivos (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Localidade em que os alunos viveram a maior parte de sua vida



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Cabe aqui ressaltar que há um certo desprezo dos jovens às características do trabalho realizado na agricultura familiar, podendo isto decorrer da carência de avanços tecnológicos, bem como, pela falta de políticas governamentais que visem a melhoria desse tipo de trabalho (Barth *et al.*, 2016). A decisão dos mesmos em continuar ou não na propriedade rural está ligada a diversos fatores. Esses fatores contemplam as características do trabalho agrícola; a dificuldade de acesso à educação, ao transporte, às tecnologias, aos centros urbanos; à falta de políticas públicas; à falta de estímulo ao desenvolvimento das pequenas propriedades rurais abordado nas escolas do campo; influências familiares (nível de riqueza, escolaridade, faixa etária e gênero); entre outros (Abramovay *et al.*, 1998; Jurado e Tobasura, 2012; Panno e Machado, 2014; Simioni, 2013; Savian, 2014; Castro, 2017).

O desejo dos jovens em sair do campo, discutido em trabalho realizado por Costa e Ralisch (2013), está relacionado com a falta de identificação dos mesmos com a realidade rural. Entretanto, há relatos sobre jovens que têm o desejo de permanecer nessas áreas rurais, mas se deparam com algumas dificuldades como: remuneração insuficiente, dificuldades no acesso ao crédito rural, falta de comprovação da documentação da posse das terras e, por fim, falta de acesso à educação, cultura, lazer e saúde. A perda do efetivo rural é uma preocupação que pode comprometer a produção de alimentos e de matéria-prima. Isso ocorre por três fatores principais: envelhecimento da população e êxodo rural, principalmente, o

êxodo da juventude, que seria a renovação da mão de obra no campo (Brasil, 2014; Puntel *et al.*, 2011; Notta e Favretto, 2021).

Segundo dados publicados no documento “O mundo rural no Brasil do século 21” (p.1086, 2014), “os jovens à procura do primeiro emprego e de melhores oportunidades de renda são os mais propensos a migrarem para os centros urbanos”. Além disso, ainda associado à queda da fecundidade e o aumento da expectativa de vida, a dinâmica demográfica nas áreas urbanas e rurais caracterizou-se pela acentuada redução de participação dos grupos etários mais jovens e pelo crescimento daqueles mais idosos. Assim, essa migração seletiva das áreas rurais, com a predominância do fluxo de jovens mais escolarizados e do sexo feminino, tem intensificado o processo de envelhecimento e a masculinização da população rural, comprometendo a reprodução das famílias e da sociedade rural (Maia, 2014).

É importante ressaltar que os esforços para recriar as forças de trabalho nas propriedades rurais, promover o trabalho e ocupação nessas zonas estão sendo insuficientes e esses fatores são determinantes no processo de participação e interesse desses jovens na rotina de trabalho da propriedade (Maia, 2014). Segundo o trabalho realizado por Barth e colaboradores (2016), uma parcela significativa dos jovens migram das zonas rurais em busca de empregos nas cidades maiores e que a migração é maior para as jovens do sexo feminino. Nesse ponto é interessante destacar, pois são as mulheres que exercem as atividades de manutenção do núcleo familiar, bem como, desempenham papel fundamental no trabalho relacionado às lavouras e à criação de animais. A taxa de fecundidade vem decrescendo nos últimos anos, fato esse que impacta no rumo da agricultura familiar (Barth *et al.*, 2016).

Foi realizada diretamente para os alunos da escola, a pergunta referente ao desejo do jovem em permanecer ou não na zona rural e nas atividades agropecuárias. Pode-se perceber um número elevado de jovens que não desejam permanecer na zona rural 53 (37,9%). Entretanto, se somar os jovens que desejam permanecer na zona rural 39 (27,9%) com os jovens que permaneceriam nesse local se houvesse mais infraestrutura 32 (22,8), teríamos um total de 50,7%. Desta forma, para estimular a permanência dos jovens na zona rural, é necessário investimento em infraestrutura e em bem-estar dessa população nessas áreas. Além disso, um

percentual de (16) 11,4% dos jovens não responderam a esse questionamento. No Gráfico 12, pode-se visualizar as respostas obtidas.

Gráfico 12 – Desejo dos alunos entrevistados em permanecer na zona rural



NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

De acordo com as respostas obtidas e contrastando-as com o gênero, observou-se que as meninas são as menos propensas a permanecer no campo e a realizar atividades agropecuárias. Pode-se constatar essa observação na Tabela 10.

Tabela 10 - Relação do gênero com o desejo de permanecer na zona rural

Gênero	Desejo de permanecer na zona rural e nas atividades agropecuárias no futuro	Total (%)
Feminino	Sim	30,3
	Não	42,1
	Sim, mas se tiver mais infraestrutura	19,3
	Não Responderam	7,9
Masculino	Sim	25,0
	Não	35,0
	Sim, mas se tiver mais infraestrutura	23,3
	Não Responderam	16,7

Fonte: Autora.

Avaliando percentual dentro do universo de 76 meninas, 32 (42,1%) não pretendem permanecer na zona rural, número superior ao dos meninos. Para o total de 60 meninos, 21 (35%) não desejam ficar na zona rural. É interessante avaliar

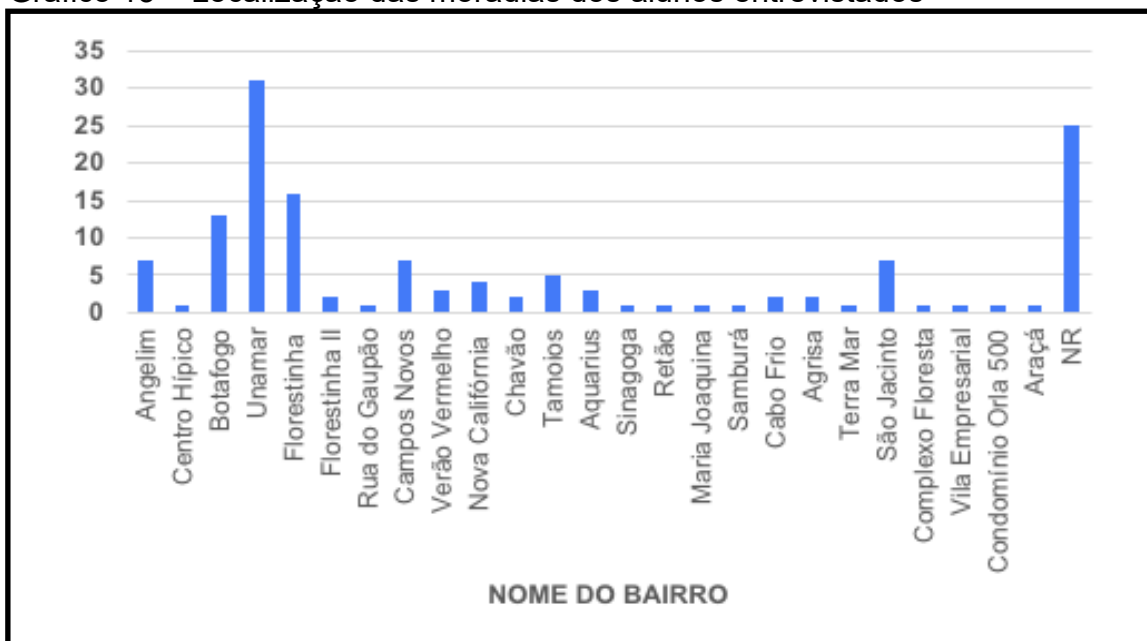
que, mesmo com mais infraestrutura, as meninas consideram menores as possibilidades de permanecerem longe dos centros urbanos. Segundo estudo de Bandeira e Costa (2018), a migração feminina da zona rural para centros urbanos acentua a masculinização do campo e afeta a agricultura familiar.

Em estudo realizado por Madrid e Gonçalves (2020), na comunidade remanescente de quilombo do Ibicuí d'Armada, que está localizada na zona rural do município de Sant'Ana do Livramento (RS), as famílias que vivem na localidade ocupam uma área total de 464 hectares, considerado território negro, pela ocupação da etnia. Neste local, residem 31 famílias quilombolas junto aos demais pequenos e grandes proprietários rurais. Nas famílias quilombolas são encontrados doze jovens, em sua maioria do sexo feminino, com idades que variam dos quatorze aos vinte anos e que, conforme demonstrou o estudo, não vislumbraram potencialidades para permanência no campo. A maioria dos jovens, segundo a Presidente da Comunidade, não quer trabalhar nem se manter no campo. Conforme a liderança rural, "eles querem vir pra cidade, porque não veem possibilidade de melhoria no trabalho do campo". Em relação à possibilidade de trabalho com patrimônio histórico e cultural, levantada através das conversas com a liderança e com os jovens, ela é ignorada pelos jovens, que desconhecem este leque opcional de preservação do patrimônio quilombola.

Além disso, em estudo realizado por Melo *et al.* (2018), em uma Escola Municipal de Educação Básica, foi constatado o desenraizamento social na região do semiárido de Alagoas. Observou-se que os conteúdos das práticas pedagógicas na escola do campo são efetuados dentro de uma lógica urbana, reforçando a dinâmica de migração da população rural para uma promessa de vida melhor nas cidades. Os autores concluíram que o modelo educacional empregado com a divisão do rural-urbano é excludente e desigual e não favorece satisfatoriamente no combate do desenraizamento social da juventude rural.

A localização das moradias dos alunos demonstra que os mesmos, em sua maioria, já vivem em bairros mais novos e característicos da urbanização do segundo distrito do município de Cabo Frio, tais como, Unamar e Florestinha. Pode-se observar esses dados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Localização das moradias dos alunos entrevistados



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Além disso, na Figura 7, foi realizada uma atividade com os alunos de uma turma do oitavo ano, intitulada “Nós e a Escola”, mostrando de quais localidades são os alunos, corroborando com os dados da pesquisa, pois a maioria dos alunos vivem no bairro de Unamar, com crescente valorização imobiliária e considerado o maior bairro do segundo distrito. No entanto, este bairro ainda enfrenta problemas de infraestrutura, como aqueles relacionados ao saneamento básico, iluminação pública e ruas/estradas sem asfalto.

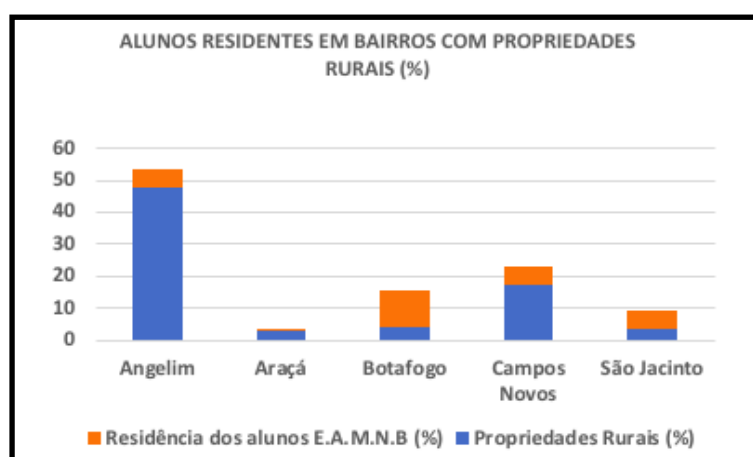
Figura 9 – Atividade com alunos do oitavo ano “Nós e a Escola”



Fonte: Autora.

Ainda assim, corroborando com os resultados obtidos por meio do Censo Agropecuário de Cabo Frio, pode-se observar que há alunos residindo em bairros onde há propriedades rurais, como: Angelim, Botafogo, Campos Novos, São Jacinto e Araçá. Sendo que Angelim é o que apresenta o maior número de produtores rurais da região. Pode-se observar, no Gráfico 14, a distribuição das moradias dos alunos que responderam sobre a localização de sua moradia com relação aos bairros onde há propriedades rurais.

Gráfico 14 – Alunos entrevistados residentes em bairros com propriedades rurais (%)

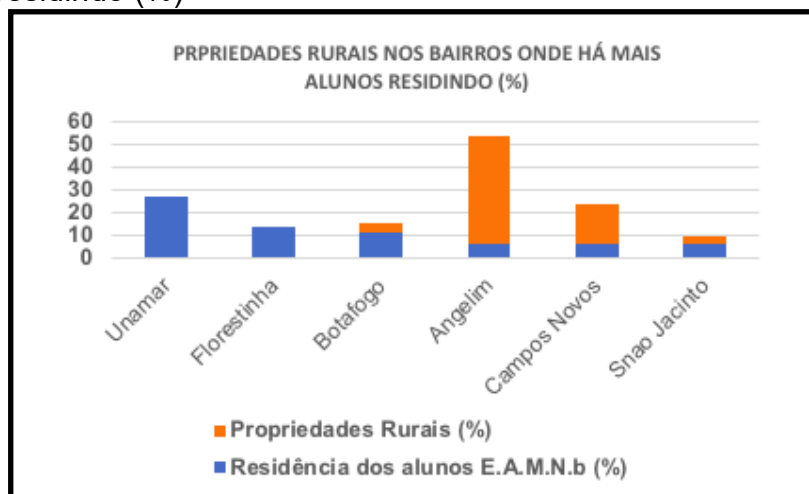


*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Nos bairros onde há mais alunos da EAMNB residindo, que são Unamar e Florestinha, não há propriedades rurais. No Gráfico 15 observa-se a relação inversa do que se observou na figura anterior. Pode-se visualizar aqui que realmente os alunos estão residindo, em sua maioria, em bairros onde não há propriedades rurais. Esses dados corroboram com os obtidos por meio do questionamento sobre o tamanho da propriedade rural (caso vivessem em uma) sendo que a maioria dos casos, 124 (88,6%), responderam que não viviam em propriedade rural, não souberam responder ou não responderam.

Gráfico 15 – Percentual de propriedades rurais nos bairros onde há mais alunos residindo (%)



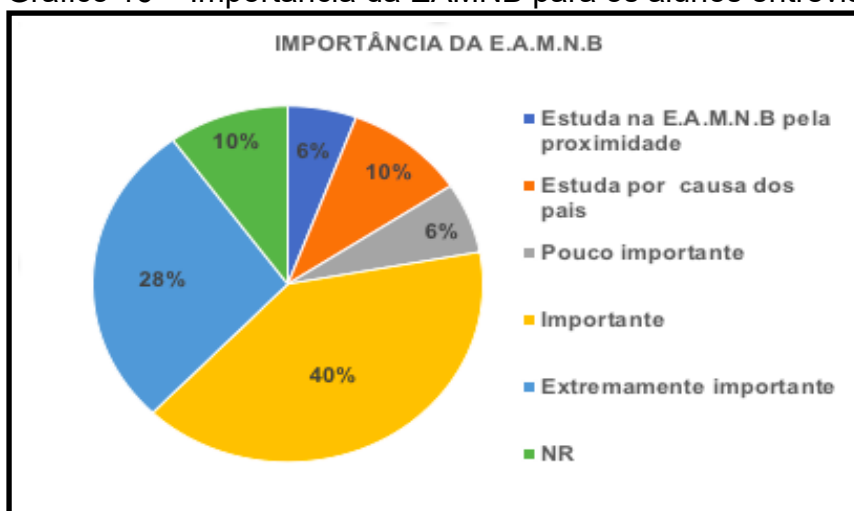
*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

As localidades onde há uma maior renda são aquelas loteadas e transformadas em condomínios como, por exemplo, o Orla 500 e o Verão Vermelho (condomínios fechados). Importante ressaltar aqui que estes se caracterizam por ser símbolos da exclusão e segregação (Silva e Teixeira, 2024).

Com relação à importância da EAMNB para os alunos, de acordo com as respostas obtidas, pode-se observar que 56 (40%) consideram a EAMNB importante; 39 (27,8%), acham a EAMNB extremamente importante; 9(6,4%), consideram a EAMNB pouco importante; 8 (5,7%), estudam na EAMNB por causa da proximidade; 14 (10%), estudam na Escola por causa dos pais e 14 (10%) não responderam. Dessa forma, constata-se que uma maioria considera a escola importante ou extremamente importante para a comunidade. Esses dados podem ser observados no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Importância da EAMNB para os alunos entrevistados (%)



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora

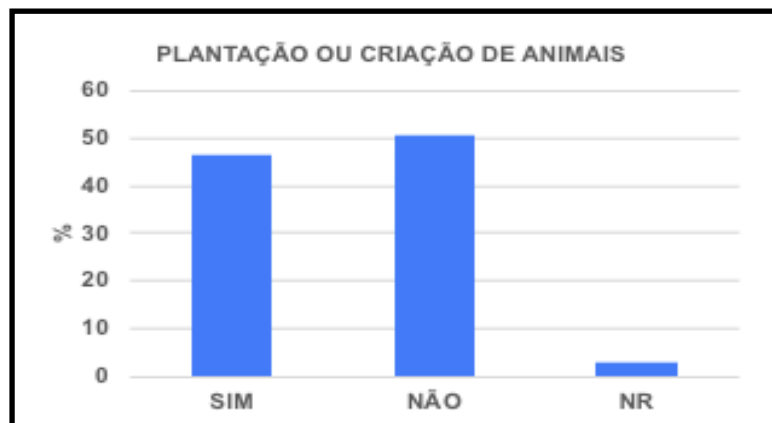
Há importantes mudanças no padrão e na dinâmica das famílias residentes em domicílios denominados rurais e urbanos. Observa-se uma menor participação de jovens entre 20 e 29 anos na faixa etária da população rural, os quais buscam melhores oportunidades nos centros urbanos. Esse movimento para os centros urbanos dos jovens pode comprometer a sustentabilidade das atividades agrícolas, sobretudo na agricultura familiar (Maia, 2014).

É necessária a formulação de políticas públicas integradoras entre a população urbana e a população rural, de modo que a população rural também usufrua das inovações encontradas nos centros urbanos e, em contrapartida, a população urbana compreenda a importância da produção de alimentos pela agricultura familiar (Silva *et al.*, 2019). Existe uma dinâmica onde a população do segundo distrito não se sente pertencente ao primeiro distrito (área urbana), pois as políticas públicas não conectam essas duas áreas. Os repasses não são distribuídos de forma igualitária entre essas duas regiões que pertencem ao mesmo município de Cabo Frio (Silva e Teixeira, 2024).

Com relação aos alunos que possuem plantação ou criação de animais, a maioria respondeu que não possui 71 (50,7%). As famílias que possuem algum tipo de plantação ou de criação de animais corresponderam a 65 (46,4%) e apenas quatro (2,9%) não responderam. Pode-se observar esses valores no Gráfico 17. Quando foi questionado aos alunos sobre a participação dos mesmos nas atividades

agropecuárias em sua propriedade, 75 (53,6%) não responderam à pergunta; 35 (25,0%) participam dessas atividades e 30 (21,4%) não participam.

Gráfico 17 – Percentual de alunos que possuem plantação ou criação de animais

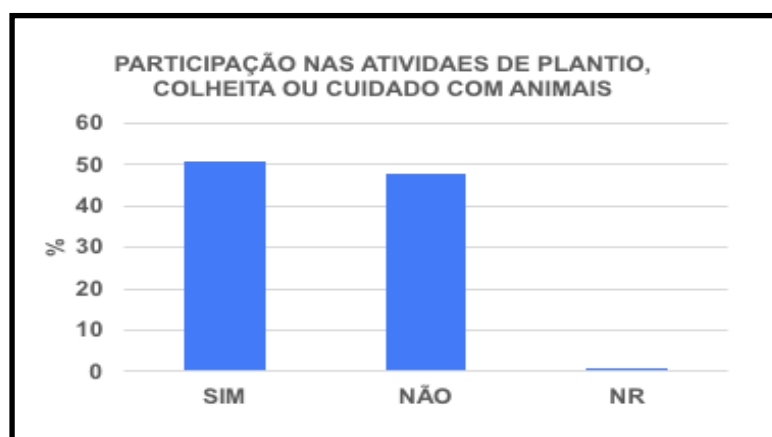


*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora

Os 65 alunos que reportaram ter plantação ou criação de animais em casa, foram questionados sobre a sua participação nessas atividades. As respostas dos alunos demonstraram que 33 (50,8%) auxiliam nas atividades de plantio, colheita ou cuidados com animais, 31 (47,7%) não participam e 1 (1,5%) não respondeu. Dessa forma, constatou-se que, em quase metade das respostas, não há participação nessas atividades agropecuárias. De algum modo, esses dados demonstram que muitos desses alunos não estão interessados por essas atividades. Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Percentual de alunos que participam das atividades de plantio, de colheita ou cuidado com os animais



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora

Do total de 65 alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais, foi observado que 58 (41,5%) plantam somente um tipo de cultura; 19 (13,8%), dois tipos de culturas; 13 (9,2%), três tipos de culturas; 39 (27,7%), quatro ou mais tipos de culturas e 11 (7,7%) não responderam. Dessa forma, é possível constatar que há uma boa parte desses alunos que têm em casa apenas um tipo de cultura, possivelmente para subsistência (consumo familiar), mas também, uma parte significativa que tem uma diversidade maior de culturas (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Diversificação de culturas nas propriedades dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais



*NR – Não Responderam.

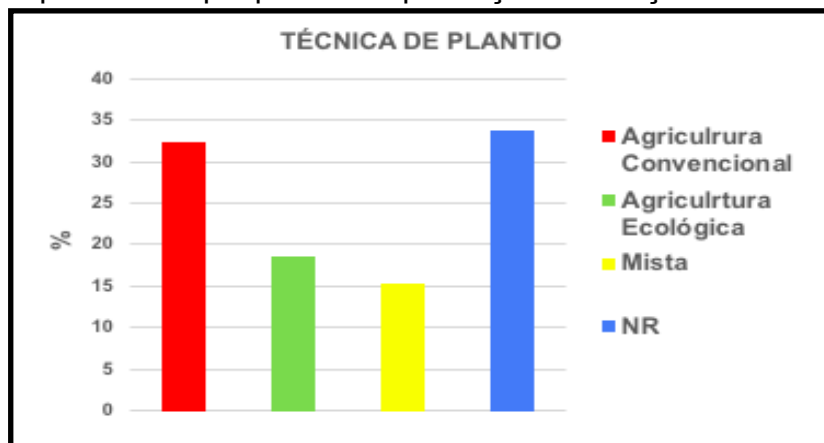
Fonte: Autora

As técnicas de plantio utilizadas nas propriedades dos alunos que responderam afirmativamente que tinham plantação ou criação de animais, foram, majoritariamente, de agricultura convencional. Das respostas obtidas, 21 (32,3%) relataram utilizar a agricultura convencional, um total de 12 (18,5%) utilizam a agricultura ecológica e 10 (15,4%) fazem uso de técnica mista. Para esse questionamento, 22 (33,8%) não responderam. No Gráfico 20, observaram-se esses dados.

Desta forma, segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) (2006, p. 29), há um conjunto de condições mais amplas a ser construído pela sociedade e pelo Estado para que a transição agroecológica possa se tornar realidade, tais como a expansão da consciência pública, a organização dos mercados e infraestruturas, a reforma agrária, as mudanças institucionais na pesquisa, ensino e extensão, a formulação de políticas públicas com enfoque agroecológico e as inovações referentes à legislação ambiental. Desta forma,

considera-se que a transição interna aos sistemas de produção não teria sentido sem uma mudança geral de padrões de desenvolvimento.

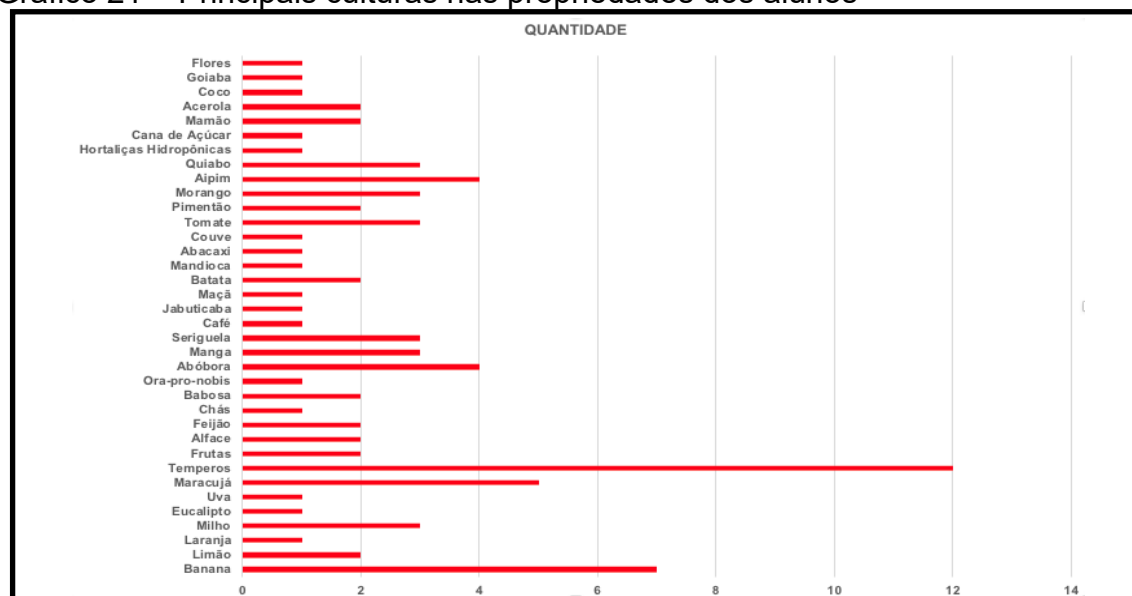
Gráfico 20 – Técnicas de plantio utilizadas nas propriedades dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora

As culturas mais citadas pelos alunos, que relataram ter algum tipo de plantação em casa, estão demonstradas no Gráfico 21. O aipim, a banana e a abóbora, descritas no Censo Agropecuário de Cabo Frio dentro das principais culturas produzidas, aparecem também como as mais cultivadas pelos alunos da EAMNB.

Gráfico 21 – Principais culturas nas propriedades dos alunos



Fonte: Autora, 2025.

Do total de 65 alunos que relataram ter plantação ou criação de animais na sua propriedade, foi constatado, por meio do questionário, que a maioria não comercializa esses produtos (45, 69,2%), utilizando-os para consumo da própria família. Esses dados podem ser observados no Gráfico 22.

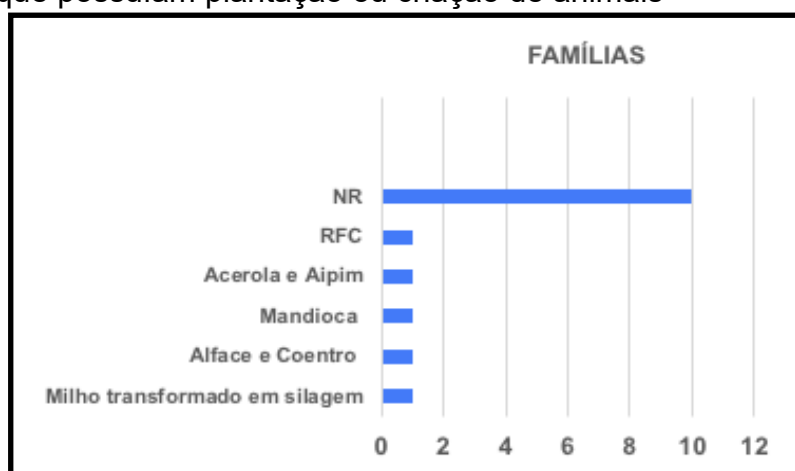
Gráfico 22 – Comercialização da produção nas propriedades dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Além disso, cabe aqui ressaltar que nas famílias 15 (23,1%) que relataram comercializar seus produtos, os que aparecem descritos pelas mesmas são os demonstrados no Gráfico 23, sendo que 5 (7,7%) não responderam sobre os produtos comercializados, apesar de relatarem que comercializam sua produção.

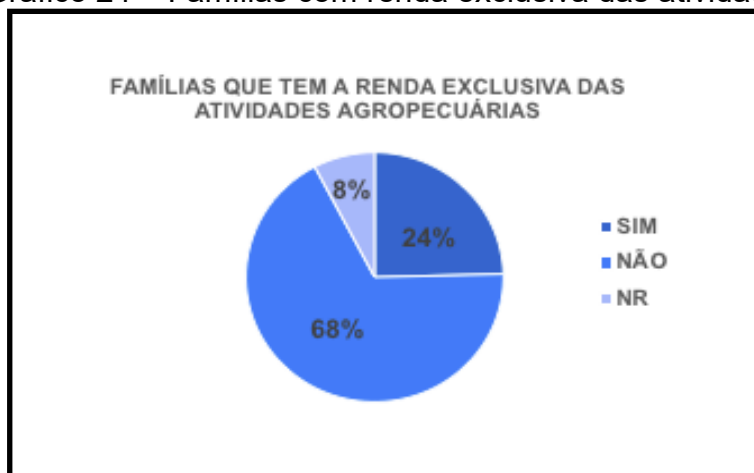
Gráfico 23 – Produtos comercializados pelas famílias dos alunos que responderam que possuíam plantação ou criação de animais



*NR – Não Responderam.
** RFC – Resposta fora de contexto.
Fonte: Autora.

Com relação às respostas dos 65 alunos que disseram ter plantação ou criação de animais, somente 16 (24,6%) referiram que a renda familiar vinha exclusivamente das atividades agropecuárias. Esses dados podem ser melhor observados no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Famílias com renda exclusiva das atividades agropecuárias



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Foi questionado aos alunos quais atividades eram responsáveis pela renda da família. A grande maioria não respondeu a esse questionamento. Entretanto, as atividades/fontes de renda para o sustento da família foram relacionadas à construção civil, trabalhos domésticos, trabalhos informais, em mercearias/lanchonetes, como professores, com artesanato, como operador de máquina, como auxiliar de escritório, como carteiro, com finanças e aposentados.

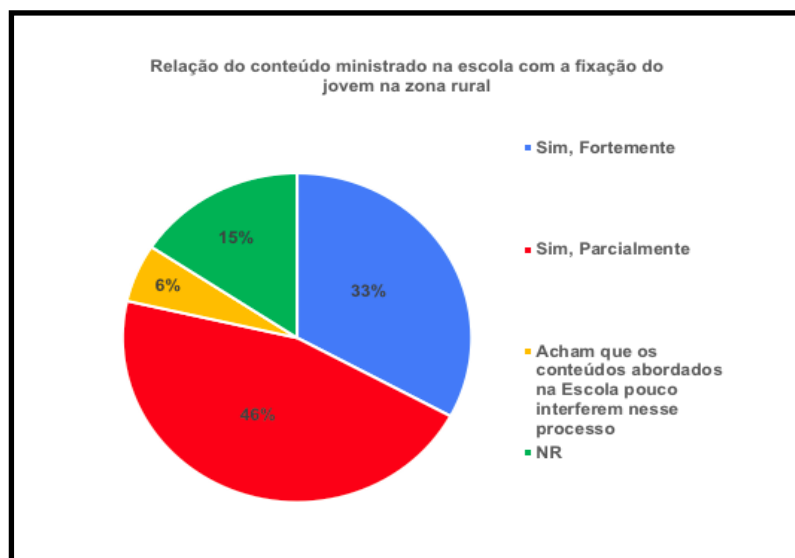
Com relação à criação de animais, dos alunos que responderam que tinham alguma plantação ou criação de animais, foi observado nas respostas os seguintes animais: cavalos, galinhas, gado, codorna, pato, porco, peixe, mas muitos relataram os animais de estimação (cães e gatos). Esse relato relacionado aos animais de estimação demonstra, de certa maneira, a perda de referência do que de fato são as atividades agropecuárias. Isto mostra um perfil de alunado com características mais urbanas.

É importante destacar que existe uma negligência do Poder Público no cumprimento dos padrões mínimos de infraestrutura, e esse mesmo poder utiliza como argumento a precarização das escolas do campo para o fechamento delas. Esse fenômeno reflete uma realidade nacional e não apenas o contexto das escolas

estudadas (Andrade e Rodrigues, 2020). Isso se torna claro, quando se constata esse mesmo direcionamento na EAMNB, em que houve essa argumentação acerca da infraestrutura da escola durante uma reunião realizada com a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas de Ensino Médio do município. Essa argumentação do Poder Público foi em contramão ao que foi respondido pelos alunos e pela comunidade geral da escola por meio dos questionários aplicados. Os alunos, em sua maioria, consideraram a escola com infraestrutura adequada para as práticas agrícolas, conforme o Gráfico 25.

Com relação aos conteúdos ministrados na EAMNB, a maioria dos alunos consideram que os mesmos podem contribuir para a fixação dos jovens na zona rural, e apenas uma pequena parcela considera que os conteúdos não interferem nesse processo.

Gráfico 25 – Relação dos conteúdos ministrados na escola e a fixação do jovem na zona rural

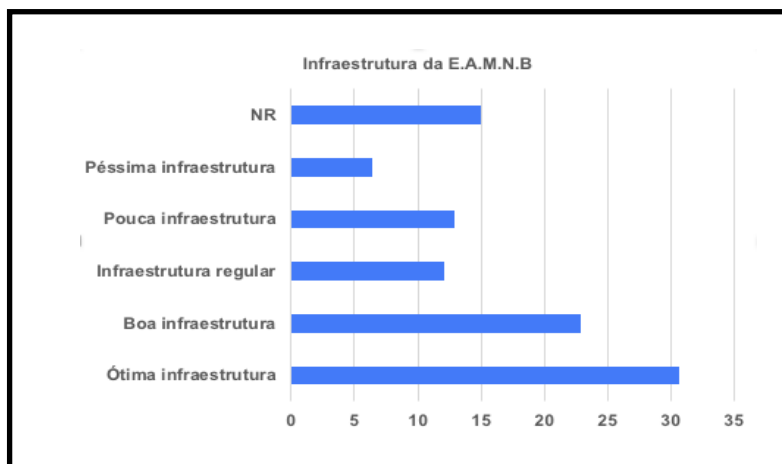


*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

É importante destacar que, sob o olhar dos alunos, a EAMNB apresenta uma ótima (43%) ou boa (32%) infraestrutura, constituindo 75% de respostas com relação a esse aspecto. Os alunos consideraram a infraestrutura da escola regular (17%), com pouca infraestrutura (18%) e péssima (9%). Os dados estão disponíveis no Gráfico 26.

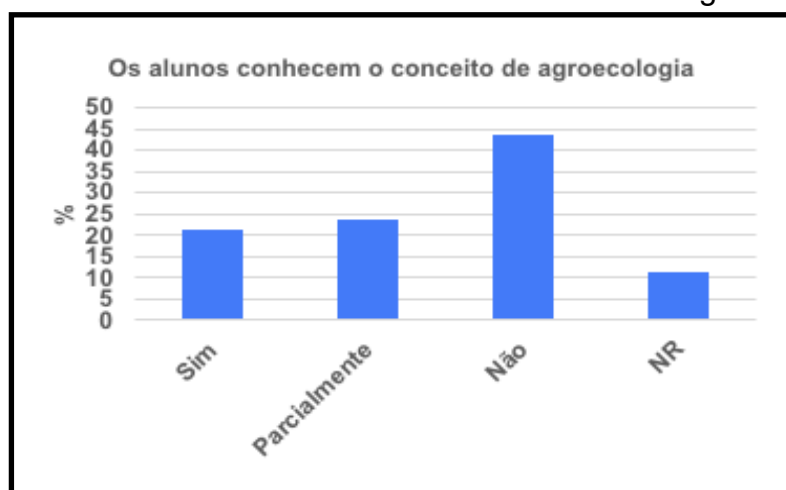
Gráfico 26 – Qualidade da infraestrutura da EAMNB para os alunos que responderam ao questionário



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Quando foi perguntado aos alunos sobre o conhecimento deles acerca do conceito de agroecologia, 30 (21,4%) relataram que conhecem o conceito e 33(23,6%) conhecem parcialmente. Entretanto, 61 (43,6%) relataram não conhecer o conceito e 16 (11,4%) não responderam (Gráfico 27).

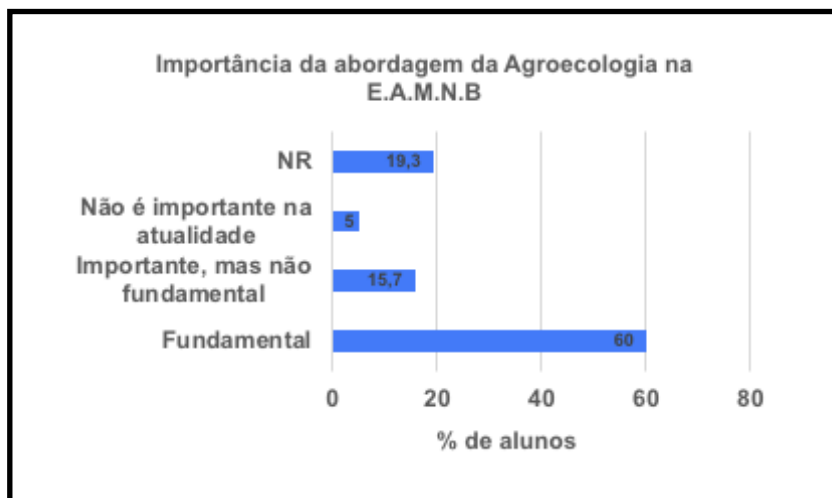
Gráfico 27 – Conhecimento sobre o conceito de agroecologia



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Apesar de ter vários alunos relatando que desconhecem o conceito de agroecologia, 84 (60%) dos alunos responderam que acham a abordagem desse conteúdo fundamental na EAMNB (Gráfico 28).

Gráfico 28 – Importância da abordagem do conceito de agroecologia



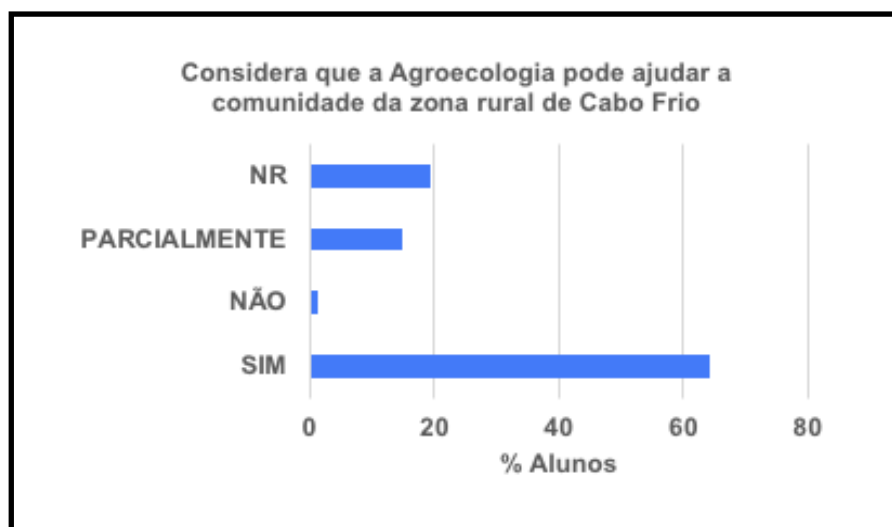
*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Outro ponto a destacar é que 90 (64,3%) alunos consideram que a agroecologia pode ajudar no desenvolvimento da comunidade da zona rural de Cabo Frio (Gráfico 29), apesar de ocorrer o desconhecimento sobre o conceito por parte de 43,6%, como destacado no Gráfico 27. Esses dados corroboram com a fala do presidente da cooperativa Cooperquilombo de Cabo Frio, Altair Barreto de Oliveira, que fez uma explanação em uma convocação da comunidade escolar, realizada pela direção da EAMNB, no dia 01 de julho de 2025, em sua fala ele acredita que como caminho para o futuro, pensando em sustentabilidade, a agroecologia deve estar presente e valorizar os conhecimentos dos povos tradicionais, como os quilombolas, que ele representa. Relata que “precisamos continuar fortalecendo práticas sustentáveis que preservem a terra e garantam alimentos saudáveis para a nossa população, sem depender de grandes empresas que exploram nossos recursos e não respeitam nossa cultura”. Além disso, ele destaca a importância do engajamento da juventude, destacando que os jovens quilombolas devem se engajar nessa luta, que envolve também a luta por uma educação antirracista, que valoriza a história dos quilombolas, construída pelos seus antepassados. Ainda afirma, que “educação, agricultura e organização comunitária são os pilares para mantermos nossa resistência”.

Essa fala teve destaque nesse dia 01 de julho de 2025, pois novamente há um movimento realizado pela Secretaria de Educação e pelo Ministério Público para o fechamento do Ensino Médio Técnico na EAMNB e, a comunidade escolar está

engajada em lutar para a manutenção do direito à educação dos quilombolas e dos agricultores familiares, que embora não representem a maioria na escola atualmente, ainda assim representam a história da escola e da luta pela terra dessas comunidades.

Gráfico 29 – Agroecologia X desenvolvimento da zona rural de Cabo Frio



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Segundo Klein e Portilho (2023, p. 31), “as escolas agrícolas precisam manter uma relação com os produtores de troca de saberes, em que os conhecimentos técnicos e acadêmicos devem agregar positivamente à sociedade por meio de uma linguagem didática, inclusiva e popular”. É importante destacar que enfrentamos muitos desafios em trazer um olhar agroecológico para dentro de uma escola agrícola, pois produzir alimentos agroecológicos em um país recordista no uso de agrotóxicos é de fato disruptivo, merecendo oportunidade e incentivo. Desta forma, a internalização efetiva desse conceito pelos alunos é fundamental para a transformação do território da zona rural de Cabo Frio.

A agroecologia é um caminho efetivo para sistemas alimentares mais sustentáveis e para a construção de um mundo mais seguro, limpo e inclusivo, onde há a integração de princípios agro econômicos, ecológicos e socioeconômicos (Martins e Saldanha, 2024). O conceito de agroecologia é fundamentado nas características do meio ambiente e do território, dessa forma, os alunos necessitam compreender genuinamente os conceitos agroecológicos com o respeito da sazonalidade das culturas, das necessidades do solo, dos fenômenos naturais e

como lidar com eles integralmente e de forma orgânica (Sevilla-Guzmán e González de Molina, 1996; Klein e Portilho, 2023).

Como foi verificado nos resultados encontrados na pesquisa e reafirmado nas discussões, garantir à juventude do campo e para a comunidade escolar, que mesmo que esteja com uma mudança no perfil, saúde, lazer, cultura e uma educação de qualidade, alicerçada na agroecologia é fundamental para a permanência na zona rural ou mudança de comportamento frente à crise ambiental. A falta de políticas públicas e descontinuidade de muitas delas, levam a juventude a migrar das áreas rurais para os centros urbanos em busca de mais oportunidades profissionais e satisfação pessoal.

4.5 A comunidade escolar frente aos desafios e limites de uma escola agrícola sob o olhar da agroecologia

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos representantes da comunidade escolar da EAMNB (Anexo 2) foram compilados e avaliados para um melhor entendimento do perfil dessas pessoas, bem como, suas expectativas e percepções acerca da escola e da agroecologia.

As mulheres pertencentes à comunidade escolar também foram maioria a responder o questionário, 42 (75,0%), os homens corresponderam a 13 (23,2%) e somente um (1,8%) não respondeu a essa questão. Para as pessoas da comunidade escolar que responderam ao questionário, em sua maioria, tinham entre 36 e 59 anos. A maioria se autodeclarou preta ou parda, 31 (55,3%), enquanto 25 (44,6%) se autodeclararam brancas.

Como pode ser observado no Gráfico 30, a renda das pessoas pertencentes a comunidade escolar foi de menos de um salário mínimo para 7 (12,5%), de um a dois salários mínimos para 10 (17,9%), de dois a três salários mínimos para 12 (21,4%) e mais do que três salários mínimos para 26 (46,4%) das pessoas. Com relação às respostas dos alunos sobre a renda superior a três salários mínimos, somente 10,7% relataram esse valor, enquanto a comunidade escolar teve uma resposta com relação a essa renda de quase a metade dos entrevistados. Entretanto, apesar de uma maior percentagem de pessoas da comunidade escolar

terem uma renda superior a três salários mínimos, há um percentual de 12,5% pessoas recebendo menos do que um salário mínimo, algo que impacta fortemente a qualidade de vida dessas pessoas. Muitos desses representantes da comunidade escolar estão envolvidos em atividades de magistério, de trabalhos administrativos, são servidores públicos, prestação de serviços de alimentação, entre outras atividades formais e informais (Gráfico 30).

Gráfico 30 – Renda da Comunidade Escolar

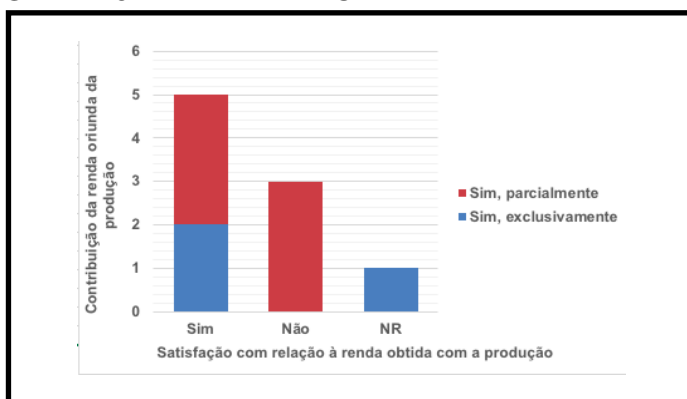


*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

Além disso, três (5,4%) relataram que a renda é exclusiva de atividades agropecuárias, enquanto seis (10,7%) relataram que a renda é parcialmente de atividades agropecuárias. Para a grande maioria 45 (80,3%), a renda não vem de atividades agropecuárias e dois (3,6%) não responderam. Para os que responderam que a renda é exclusiva das atividades agropecuárias, dois estão satisfeitos com a mesma, enquanto uma pessoa não respondeu. Para as pessoas que têm a produção agropecuária como responsável parcial pela renda, tivemos três que estão satisfeitos e três que não estão satisfeitos. Esses dados podem ser visualizados na Gráfico 31.

Gráfico 31 – Renda da Comunidade Escolar X Produção Agropecuária



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

É importante olhar esses dados e entender a dificuldade que existe para os produtores, tanto no que diz respeito a própria produção, como para comercialização dos produtos. Além da comercialização dos produtos, muitos agricultores familiares realizam outras atividades não agrícolas para complementar essa renda (Bezerra e Schlindwein, 2017). Com isso, entende-se que, dentre os 56 entrevistados, apenas três vivem exclusivamente da produção e seis parcialmente e os que utilizam a produção agropecuária de forma parcial, talvez não exerçam essa atividade como principal fonte de renda, devido às dificuldades existentes.

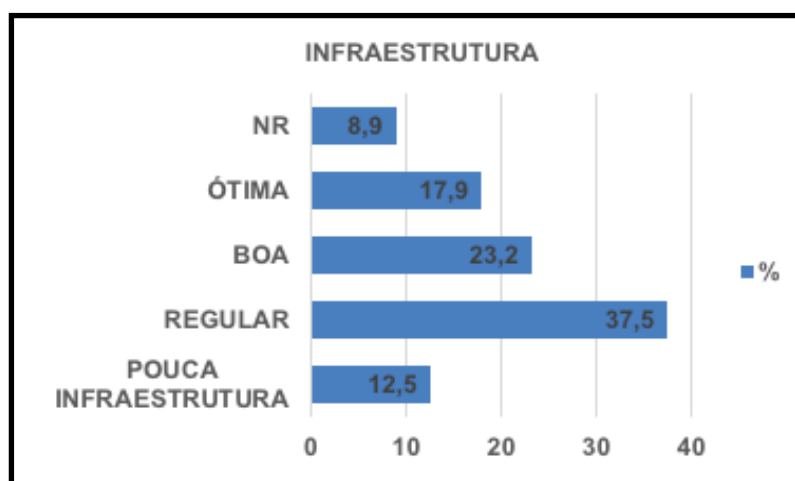
Essa condição se dá devido às mudanças socioespaciais, já descritas por Sposito (2006), que salienta que o modo de vida mais urbano, em especial a partir dos processos de urbanização das cidades, tem levado as áreas rurais às configurações híbridas e relação de assalariamento e consumo geradas pelas condições de sobrevivência de trabalho e de renda. A reprodução social e econômica dos agricultores familiares, de maneira geral, é uma condição camponesa, e essa representatividade perpassa a fronteira rural-urbana, agrupando outras dimensões para além da econômica (Sauer, 2008), ou seja, os camponeses não atuam somente no campo, nem somente na cidade, e são influenciados pela identidade tecnológica e pela busca por emancipação em contextos adversos.

Embora, nas diferentes regiões do mundo, os agricultores familiares sejam os principais produtores de alimentos, o que não se reflete, no entanto, nas políticas públicas, que não são normalmente orientadas no sentido de apoiá-los. Os agricultores familiares e suas organizações são frequentemente excluídos dos processos de decisão (FAO, 2014, p. 29). Cabe destacar que as políticas pró-agricultura familiar irão libertar o potencial dessa agricultura no sentido de prover

segurança alimentar, construir resiliência climática, manejar biodiversidade e sustentar economias regionais (FAO, 2014).

Com relação às questões sobre a importância de escolas agrícolas como a EAMNB, 55 (98,2%) responderam considerar importante ou muito importante, enquanto somente uma pessoa (1,8%) considera pouco importante escolas como essa. Apenas sete (12,5%) das pessoas da comunidade escolar que responderam ao questionário consideram a EAMNB com pouca infraestrutura. É importante salientar que a utilização do argumento de falta de verbas para a melhoria da estrutura das escolas de campo é utilizada para justificar o fechamento criminoso das mesmas (de Andrade e Rodrigues, 2020). Os dados obtidos estão demonstrados na Gráfico 32.

Gráfico 32 – Percepção da comunidade escolar referente à infraestrutura da EAMNB



*NR – Não Responderam.

Fonte: Autora.

A maioria das pessoas da comunidade escolar que responderam ao questionário tem conhecimento sobre o conceito de agroecologia, diferentemente dos alunos, onde observou-se uma boa parcela que desconhece o mesmo. Nessa perspectiva, observou-se 32 (57,1%) que conhecem o conceito de agroecologia; 13 (23,2%), conhecem parcialmente; sete (12,5%) desconhecem e quatro (7,1%) não responderam. Com relação à importância dada para a agroecologia pela comunidade escolar, de acordo com as respostas obtidas, 50 (89,3%) a consideram fundamental, sendo que uma pessoa apenas (1,8%) respondeu que não acha a agroecologia importante (sendo essa pessoa uma das que desconhece o conceito) e cinco (8,9%) não responderam a esse questionamento.

Outro ponto abordado foi relacionado à questão sobre a possibilidade de a agroecologia colaborar com as comunidades da zona rural onde obtivemos o seguinte resultado: 40 (87,5%) acham que sim, dois (3,6%) acham que pode ajudar parcialmente, um (1,8%) acha que a agroecologia não pode colaborar com essa comunidade e quatro (7,1%) não responderam. Esses dados também estão demonstrados na Gráfico 33.

Gráfico 33 – Importância da EAMNB para o desenvolvimento da comunidade rural de Cabo Frio



*NR – Não Responderam.
Fonte: Autora.

Em pesquisa realizada por Marco Aurélio da Silva (2025), sobre a interseção de desenvolvimento rural sustentável e agroecologia, pensando em uma abordagem integrada entre a sustentabilidade ambiental e social, utilizando uma metodologia de revisão bibliográfica, ele concluiu que o desenvolvimento rural sustentável e a agroecologia convergem e são fundamentais para os desafios contemporâneos da agricultura, do meio ambiente e do bem-estar social. É possível, a partir da integração desses conceitos obter-se soluções inovadoras e sustentáveis para as comunidades rurais, no que se refere à produção de alimentos e à preservação do meio ambiente.

Silva (2025, p. 14) ainda relata que,

Em uma última análise, a agroecologia e a agricultura sustentável representam um compromisso conjunto em construir sistemas alimentares mais equitativos, saudáveis e ambientalmente conscientes. Suas aplicações práticas nos agroecossistemas refletem uma visão integrada que visa a sustentabilidade em todas as suas dimensões. Essa abordagem não é apenas um ideal, mas um caminho concreto em direção a um futuro mais

resiliente e equitativo para as comunidades rurais e o planeta como um todo.

Sobre as práticas agroecológicas realizadas nas proximidades da EAMNB, 29 (51,8%) responderam desconhecer se há pessoas que realizam essas práticas na comunidade; 12 (21,4%) acham que sim, que essas práticas agroecológicas são utilizadas pela comunidade; 11 (19,6%) acham que essas práticas não são realizadas e quatro (7,1%) não responderam. A maioria das respostas sobre o desconhecimento do uso das práticas agroecológicas na comunidade leva ao questionamento do quanto essa comunidade está integrada e, como de fato se conhecem e têm trocas. Isso demonstra mais uma vez as desconexões que têm se estabelecido no âmbito dessa comunidade de Cabo Frio, onde muitos representantes da EAMNB, que responderam ao questionário, nem sequer vivem nas proximidades. Sobre os locais onde as pessoas da comunidade escolar vivem, observou-se uma diversidade grande de respostas, foram relatados bairros como Pacheco, Unamar, Campos Novos, Angelim, Botafogo, Gargoá, Tamoios, bem como, residentes do primeiro distrito de Cabo Frio. Há também pessoas vivendo nos municípios nos arredores de Cabo Frio, como: Araruama, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia e São Gonçalo. Importante destacar também que existem representantes da comunidade escolar que vivem em áreas remanescentes quilombolas.

A ampliação e a popularização da agroecologia nas comunidades rurais do Brasil dependem da efetividade de políticas públicas. Avanços já foram alcançados a partir de movimentos sociais organizados que resultaram em política públicas para atender tais demandas, como a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – (Pnapo - 2012), que levou também à construção de um Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – (Planapo - 2013). As metas, as estratégias e as iniciativas desse Plano vêm sendo reconhecidas como um esforço do Estado, que partiu de intensa mobilização da sociedade civil organizada, provocadora e impulsionadora de avanços (Brasil, 2013; Rosa e Svartman, 2018).

Todos as pessoas que responderam ao questionário consideram ainda insuficientes as políticas públicas voltadas para as escolas rurais. Levando em conta que essas escolas são vetores para o desenvolvimento da agroecologia no Brasil, entende-se o impacto que isso pode gerar no desenvolvimento da mesma. Além disso, a comunidade escolar respondeu que as políticas públicas voltadas para a agroecologia são muito importantes para 42 (75%), importantes para oito (14,3%),

pouco importantes para dois (3,6%) e não responderam quatro (7,1%). Ou seja, há um consenso da importância das políticas públicas voltadas para a agroecologia, mas, na comunidade estudada, há a necessidade da mobilização da mesma e, para isso, é necessário encontrar maneiras de integrar as pessoas, já que a configuração socioespacial foi drasticamente alterada nos últimos anos. De acordo com a comunidade escolar, diferentes pontos foram abordados no que diz respeito ao que deve ser feito para popularizar a agroecologia na comunidade próxima à EAMNB. As opiniões individuais relatadas pela comunidade escolar estão descritas no Quadro 19, as demais pessoas não responderam.

Quadro 19 – Popularização do conceito de agroecologia para os agricultores familiares de Cabo Frio

O que precisa ser feito para a popularizar a Agroecologia entre os agricultores familiares de Cabo Frio despertando o interesse sobre esse sistema de produção? Que ações ou Políticas Públicas você acha que são necessárias?
<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização, educação ambiental no ensino acadêmico e palestras para a comunidade. Incentivo à prática de agroecologia, mostrando os benefícios de tal prática.
<ul style="list-style-type: none"> • Propor nestas comunidades de produtores, ações que ofereçam formação profissionalizante em agroecologia e incentivo comercial e financeiro na venda dos produtos provenientes de técnicas ecologicamente sustentáveis.
<ul style="list-style-type: none"> • Investimento do governo.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de emprego voltado para essa área na cidade onde elas moram.
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio financeiro da Prefeitura às ações desenvolvidas na EAM Nilo Batista, oferta de cursos livres às comunidades do entorno (atingindo assim mais pessoas além dos alunos), divulgação e produção de eventos e redes para agricultores ligados às práticas agroecológicas, acesso a programas de incentivo (fomentos e/ou isenção fiscal) para os mesmos.
<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar os produtores o que é agroecologia, para que eles cobrem uma política voltada aos produtores do governo.
<ul style="list-style-type: none"> • Investimento na área.
<ul style="list-style-type: none"> • Palestras e dias de campo, para demonstrar aos produtores.
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos e palestras.
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer campanhas para ensinar sobre a agroecologia e ter algumas aulas explicando as práticas da agroecologia.
<ul style="list-style-type: none"> • Parcerias entre escola e comunidades; Oficinas ministradas por quilombolas e pelos professores; Programas governamentais para disponibilização de recursos; Elaboração de campanhas de conscientização sobre agroecologia.
<ul style="list-style-type: none"> • Que coloque filho de produtor dentro da secretaria de agricultura de Cabo Frio para que tenha uma integração entre política pública e agricultura familiar;
<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade que os governantes olhem com mais interesse pela zona rural e dar mais oportunidade para o filho do produtor.
<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização sobre a qualidade ambiental obtida através da prática, permanência da fertilidade do solo e variedade de cultivos Apoio técnico e recursos financeiros, existe linha de crédito para o grande produtor, deveria ter linha de crédito e uma bolsa adequação para o pequeno produtor rural a práticas sustentáveis.
<ul style="list-style-type: none"> • Existe o privilégio da presença de uma escola com formação em técnico em agropecuária, então acredito que essa escola e seus profissionais deveriam ser mais valorizados (é uma escola municipal); Criação de mais cursos voltados aos produtores rurais.

<ul style="list-style-type: none"> • Maior divulgação, parcerias e incentivos para participação em tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de políticas públicas; Parceria entre o poder público e privado; Conscientização das comunidades locais através de formação e qualificação profissional.
<ul style="list-style-type: none"> • Projetos voltados para a informação da comunidade sobre o tema que é tão importante para a região.
<ul style="list-style-type: none"> • Ampla divulgação, acesso ao conhecimento desse assunto, ao entendimento das necessidades e benefícios. Verba suficiente para trabalhar a divulgação e colocar em prática os projetos que precisam ser desenvolvidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer projetos focados na agricultura de base ecológica. Embutir nas escolas aulas voltadas à agroecologia.
<ul style="list-style-type: none"> • O município tem contribuído com políticas públicas para auxiliar e estimular a agroecologia, tendo em vista que temos no total 6 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas, que ainda sobrevivem e estimulam a cultura e agricultura de modo geral, plantando, comercializando e mantendo-se através de práticas agroecológicas, recebendo também incentivos e auxílios do governo, não o suficiente, mas estamos acessando Precisamos de mais informações sobre direitos e programas e mais facilidade para acessar (Disponibilização de manuais adequados a realidade e principalmente capacitação para os mesmos).
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivos àqueles que buscarem desenvolver sua produção de forma mais sustentável (auxílios: diminuição de impostos; prioridade em parcerias com o governo); Maior divulgação dessas práticas, com formações, propagandas, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Acho que deveriam investir mais na educação, principalmente nas escolas técnicas, a escola Nilo Batista tem um bom espaço e poderia ter mais investimentos na parte técnica e assim poderia passar mais conhecimento aos alunos na prática E para isso a prefeitura deveria investir mais.
<ul style="list-style-type: none"> • Mais incentivos dos governantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar junto com a comunidade.
<ul style="list-style-type: none"> • O poder público deve criar mecanismos que possam integrar as comunidades aos programas de incentivo à agricultura, fazendo com que chegue à essas populações, as informações necessárias para as boas práticas. É importante que haja uma boa estrutura por parte dos órgãos municipais para garantir que o produtor seja assistido. Criar ou melhorar o escoamento das produções, incentivando a venda para atenderem às escolas, hospitais.
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar mais aqueles que gostam de trabalhar com plantação ensinando os agricultores trabalhar com a terra.
<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o custo de vida; fazer aumento de salário; valorizar mais os agricultores; valorizar mais os alunos que estudam na escola agrícola como agricultores.
<ul style="list-style-type: none"> • Investimentos e verbas específicas.
<ul style="list-style-type: none"> • A popularização da agroecologia pode ser feita através de ações práticas e educativas É importante oferecer capacitações e treinamentos sobre os princípios e técnicas agroecológicas, como pode ser aplicada nas propriedades familiares Incentivar a troca de experiências entre os próprios agricultores, promover dias de campo e visitas técnicas em propriedades que já tenham agroecologia Também pode ser criado espaços de comercialização para os produtos agroecológicos, como feiras locais, parcerias com restaurantes e mercados que valorizem a produção sustentável Valorizar o diálogo com as autoridades locais para promover as políticas públicas que apoiem a agroecologia também é fundamental Outro ponto importante são os canais de comunicação para sensibilizar e engajar a divulgação da comunidade Enfim um aprendizado contínuo de experiências práticas com a comunidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização da valorização a sustentabilidade ambiental, social e econômica, proteção da fertilidade do solo, a diversificação do plantio e a não utilização de insumos químicos, priorizando somente produtos orgânicos, recebendo nas escolas refeições saudáveis diariamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Palestras abordando o tema e sua utilidade para a comunidade local.
<ul style="list-style-type: none"> • Não conheço o conceito de agroecologia o suficiente para falar sobre esse assunto.
<ul style="list-style-type: none"> • Um olhar especial para a agricultura e para a área rural, investimento para incentivar

a produção agrícola e a conservação do meio ambiente, mostrando ao produtor a importância da conservação, e projetos de agroecologia rentável.
• Formação, incentivo fiscal, financiamento.
• Divulgação e capacitação.
• Nas escolas para ter conhecimento em agricultura.
• Abrir escolas para o convívio dos agricultores, utilizar propriedades na área de assentamento para práticas agroecológicas e projetos ligados à produção local.
• Capacitação na área, fomento para produção, Orientação Técnica qualificada.
• Valorizar o ensino da agroecologia nas escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em artigo publicado por Soares e Castilho (2022), as autoras destacam que o desenvolvimento rural em comunidades tradicionais pode ocorrer internamente, de forma eficaz e eficiente, mas os agentes locais que habitam esse mesmo espaço devem cooperar para a melhoria local. Na sua pesquisa, as autoras fizeram um levantamento sobre artigos que discutem sobre a temática do desenvolvimento local em áreas rurais e destacam que é necessária a integração de toda a comunidade, tanto dos proprietários rurais como das demais famílias que trabalham na região, para alcançarem a sustentabilidade interna, com a mínima dependência de agentes externos. É necessário que os interesses da coletividade prevaleçam. O maior distanciamento das pessoas no meio rural, atualmente, é um desafio, pois o compartilhamento intercomunitário rural possibilita o desenvolvimento local. Isso se assemelha com o ocorrido na área rural do município de Cabo Frio, pois há a necessidade dessa integração entre a comunidade inserido no entorno da EAMNB, que garanta as possibilidades de um desenvolvimento sustentável para a região, por isso, a importância do fortalecimento dessa escola.

A autora possui participação ativa na comunidade escolar ao longo dos 17 anos de atuação, seja interagindo com os alunos, com os demais professores e funcionários da escola, além de representantes dos remanescentes de quilombo, antigos moradores do assentamento Campos Novos, funcionários da Secretaria de Agricultura, presidente do Sindicato Rural, dentre outros. Cabe destacar que a autora já atuou na Secretaria de Agricultura, em que prestava assistência técnica aos pequenos produtores e participava do “Programa Compra Solidária”, que vendia os produtos para a merenda escolar do município, sendo a Fazenda Campos Novos o local de recepção e de distribuição dos produtos. No entanto, a assistência técnica e o Programa Compra Solidária foram descontinuadas.

Como participante ativa na área rural e na escola agrícola, consegue fazer algumas inferências sobre a realidade exposta na pesquisa. Há uma falta de

integração dos professores das demais áreas de ensino com a área agrícola da escola, há pouca participação deles em aulas práticas direcionadas, muitos descrevendo que nem conhecem essa área na escola, embora seja ela que dê o nome a mesma. Mesmo que a coordenação da área agrícola e a direção façam esforços contínuos para essa integração e para o fortalecimento da escola, é necessária uma maior sensibilização por parte de todos para a manutenção dela.

Os responsáveis pelos alunos, em sua maioria, não atuam diretamente em atividades agropecuárias, vivendo de outras atividades e, embora, diversas vezes sejam ofertados cursos, oficinas, semanas acadêmicas, poucos participam para entenderem as propostas e se engajarem de forma ativa e cooperativa para a preservação da escola, principalmente, por suas características relevantes como o atendimento das comunidades remanescentes quilombolas e sua história vinculada à educação para os alunos das comunidades rurais da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação agroecológica da escola agrícola deve ser pensada para mercados e redes de economia solidária e para o fortalecimento dos sistemas agroalimentares locais. Nesta pesquisa, buscou-se apresentar resultados de encontros, interações, afetos, consensos e dissensos, memórias e compromissos que compõem um olhar agroecológico para o papel da escola agrícola no contexto em que está inserida. A escola, mais do que seu papel para uma educação agroecológica, também propicia uma formação cidadã, com seus espaços de horta, criação de animais, cozinha experimental para as atividades de Agroindústria, sendo mais um movimento de resistência em um forte contexto de expansão urbana, de valorização do turismo e de atividades econômicas ligadas à exploração do petróleo.

Vale ressaltar a importância das pesquisas científicas articuladas aos processos locais. O processo de reconhecimento da escola deve ser marcado por ações coletivas e valores relacionados à terra e ao território, que podem fortalecer a construção das identidades sociais, o associativismo e o fortalecimento comunitário, como já ocorre com a realização das feiras dos pequenos produtores e quilombolas, que ocorrem no Horto Municipal do primeiro distrito.

Com base na análise realizada na EAMNB, observa-se que ela está situada próxima a centros urbanos importantes da Região dos Lagos e promove o desenvolvimento acadêmico estudantil para atuação dos jovens nas pequenas propriedades rurais. Resta, nessa reflexão, a inferência de que o que pode estar faltando são políticas públicas efetivas que favoreçam a permanência desses jovens nessas localidades. Cabe lembrar que as escolas são locais de transformação social, dotadas de ferramentas para se contrapor à opressão capitalista e às desigualdades. As escolas do campo, por sua vez, devem resgatar e valorizar sua identidade, contrapondo-se à desterritorialização e buscando valorizar a cultura dos povos que tradicionalmente habitam essas localidades.

É de fundamental relevância, e extrema urgência, que a prefeitura da cidade invista para que o jovem se sinta pleno no ambiente rural em que vive, o que passa por questões básicas como energia, saneamento básico, internet, além de aspectos técnicos como assistência técnica, projetos de irrigação e poços artesianos, doação de sementes e mudas, maquinário agrícola e afins. Aproveitando a presença da

Fazenda Campos Novos no local, com toda sua história, e a proximidade do Rio São João, também deveria haver fomento ao turismo rural, ecoturismo e trilhas rurais, por exemplo. Outro processo fundamental seria o fortalecimento da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, dando condições para que os alunos tenham mais aulas práticas, laboratórios, técnicas de cultivo, formação agroecológica, de modo que se sintam cada vez mais pertencentes ao meio rural e sejam agentes de transformação das propriedades agrícolas dos seus familiares, tornando-as mais produtivas e influenciando para que queiram permanecer no ambiente rural.

Como avaliado nos achados da pesquisa, garantir que juventude do campo possua educação, saúde, lazer e cultura são fatores fundamentais para a sua permanência. A falta e a descontinuidade de políticas públicas levam muitos jovens a migrar das áreas rurais para os centros urbanos em busca de oportunidades profissionais e satisfação pessoal.

Por fim, a utilização de práticas educativas inovadoras que se contrapõem ao modelo de ciência e produção de conhecimento que subsidiou o modo de produção capitalista pode ser adotada em espaços formais e informais de educação. Observou-se, nesse sentido, tanto na literatura selecionada como na experiência da EAMNB, a relevância do diálogo intercultural voltado para pensar a educação do campo de forma crítica e transformadora (Walsh, 2012).

O trabalho realizado na EAMNB demonstra, por meio dos processos e da gestão escolar, que a escola está comprometida com os princípios da agroecologia e da educação do campo. As práticas adotadas extrapolam o espaço escolar e alcançam a comunidade como um todo. O fato de os alunos frequentarem uma escola com um currículo que engloba a agroecologia possibilita que internalizem e repassem esse conhecimento para o enfrentamento dos problemas ambientais.

Em estudo realizado por Kuniewski e colaboradores (2019), não foi possível confirmar se a produção agroecológica é uma ferramenta importante para evitar a migração dos jovens do campo para as cidades, e os princípios da Educação do Campo estão presentes apenas formalmente. Assim, um questionamento final para estudos futuros é se, de fato, na comunidade estudada, com suas particularidades, a agroecologia colabora ou não para a permanência do jovem no campo.

A agroecologia e a educação do campo apresentam diversos fatores que podem colaborar com a busca para um desenvolvimento sustentável e para a permanência dos jovens no campo. Entretanto, não se tem observado uma relação

entre a agroecologia e educação do campo com a permanência dos jovens nas zonas rurais, que ainda buscam emprego e escolarização nas áreas mais urbanizadas (Caldart, 2008; Molina, 2010; Kusniewsky *et al.*, 2019). No caso dos alunos da EAMNB, para o curso profissionalizante em turno integral, alguns precisam deixar a escola para trabalhar e ajudar suas famílias. É importante salientar o Programa “Pé de Meia”, do governo Federal, como um possível aliado para a permanência desses jovens na escola (Brasil, 2024).

Apesar do poder transformador da agroecologia dentro e fora das escolas do campo, e do comprometimento da EAMNB com o tema, as mudanças ocorridas nas últimas décadas em Cabo Frio trouxeram novos desafios. Essas mudanças demandam uma reflexão sobre como agir dentro da escola diante do novo perfil discente para contribuir efetivamente para a sustentabilidade. O objetivo original da escola, voltado para escolarização e instrumentalização do homem do campo para fixação dos agricultores na terra, definido na sua criação, foi diluído pelo processo de descaracterização do meio em que a escola está inserida.

Atualmente, Cabo Frio apresenta três vetores econômicos principais: turismo, construção civil e exploração do petróleo. Desta forma, a escola, que antes atendia aos filhos de agricultores e remanescentes quilombolas, hoje atende também aos filhos de trabalhadores da indústria do petróleo, da construção civil e do turismo. Esse fato evidencia a importância da escola e sua relação com a agroecologia, pois, independentemente do perfil discente - rural ou urbano -, o jovem tem papel estratégico na transformação para uma sociedade mais justa e sustentável.

A pesquisa indica que os levantamentos realizados possuem um repertório técnico e reconhecimento da organização territorial, com potencial para fortalecer a EAMNB e possibilitar projetos de permanência da agricultura familiar nessa região marcada pela especulação imobiliária e pela luta pela terra. É importante destacar que a agroecologia, ao incorporar experiências populares e territorializadas, consolida sua capacidade de enfrentar desigualdades socioambientais e reconstruir condições de vida em territórios vulnerabilizados.

Ao longo desse texto, procurou-se demonstrar a tese sobre a realidade, os desafios e os limites de uma escola agrícola em Cabo Frio sob um olhar da agroecologia. Não poderia deixar de considerar, nesta conclusão, os pontos abordados relacionados ao desenraizamento e sua importância no processo de perda do protagonismo da juventude no meio rural (Melo *et al.*, 2018). Muitos

pesquisadores estudam o desenraizamento e suas consequências vinculadas aos avanços tecnológicos, à globalização e aos fatores relacionados à agricultura patronal.

A autora explorou como a agroecologia, enquanto perspectiva educacional e prática agrícola, interage com as realidades da educação no campo, considerando aspectos como desenraizamento, novas ruralidades e a interface entre agricultura familiar e educação. A pesquisa examinou aspectos institucionais e estruturais da escola, bem como as percepções e os desafios enfrentados pelos alunos e pela comunidade escolar no processo de implementação dessa abordagem agroecológica. Lembrando que a agroecologia possui uma perspectiva fundamental na promoção da saúde. Vivemos crises sanitárias e ambientais globais, e as práticas agroecológicas visam à soberania e a segurança alimentar, além da resiliência dos territórios, em momento de mudanças climáticas e perda da sociobiodiversidade. Utilizar a agroecologia como base na educação de uma escola agrícola, mesmo diante dos desafios, ajudará a trilhar um caminho que não responde apenas às demandas imediatas, mas aponta para um futuro saudável, sustentável e justo.

A partir da identificação das percepções dos alunos e da comunidade da EAMNB, torna-se necessária a formulação de políticas públicas que promovam o ressurgimento e fortalecimento da agricultura familiar, valorização do espaço rural, fixação dos jovens nesses locais e melhoria da infraestrutura, contribuindo para um desenvolvimento sustentável. O papel das escolas do campo em defesa da agricultura familiar camponesa, da diversidade dos sujeitos, do diálogo intercultural, da valorização dos saberes tradicionais é fundamental para a construção de um projeto político e social emancipatório. Há uma negligência continuada em nível estadual, que não garante às populações do campo, das águas e das florestas acesso aos recursos, que possibilitem transformações concretas e sustentáveis nas realidades do campo fluminense. Que a realidade expressa nesta tese sirva de incentivo para a permanência da juventude no campo e para a utilização das bases agroecológicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M.; CORTINA, N.; BALDISSERA, T.; FERRARI, D.; TESTA, V. M. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: Unesco, 1998.
- ABREU, L. S. de; WATANABE, M. A. **Agricultores familiares do Sul da Amazônia**: desafios e estratégias para inovação agroecológica de sistemas de produção. Brasília, DF: Embrapa, 2016. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1066603/agricultores-familiares-do-sul-da-amazonia-desafios-e-estrategias-para-inovacao-agroecologica-de-sistemas-de-producao>. Acesso em: 24 maio 2024.
- ACCIOLI, N. Pagando dia para morar. Considerações sobre a ocupação Quilombola na Região dos Lagos – Rio de Janeiro – Brasil. **Revista Diálogos Mercosur**, n. 5, jan./jun. 2018.
- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 15–36, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xbLfgctXZkHmbGd8YBMkrdp/>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- ALENTEJANO, P. R. As relações cidade-campo no Brasil do século XXI. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 21, p. 25-39, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, S. G. de. **Crise socioambiental e conversão ecológica da agricultura brasileira**: subsídios à formulação de diretrizes ambientais para o desenvolvimento agrícola. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2001.
- ALMEIDA, E. C. da S.; ARRUDA, M. A. de A.; LEÃO, M. F. A trilha interpretativa como metodologia de Educação Ambiental em uma escola de campo de Cuiabá/MT. **Revista Ambiente & Educação**, v.29, n.1, 2024.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- AMORIM, D. I. M.; BACHA, C. J. C. Mudanças no meio rural brasileiro na segunda década do século XXI. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 823-845, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2022v31n3art11>. Acesso em: 12 de abr. 2023.
- ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C. Uso do Software Nvivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.8, n.19, p. 948-970, 2020.
- ANDRADE, F. M. R. de; RODRIGUES, M. P. M. Escolas de campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, e234776, 2020.

ARAÚJO, J. de O.; SANTOS, R. S. S. A educação do campo e o fechamento das escolas em áreas rurais no Brasil (2010–2020). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, v. 4, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/15305>. Acesso em: 19 nov. 2024.

ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ARRUTI, J. M. A. et al. **Relatório preliminar sobre situação socioeconômica, história e situação legal**: Projeto Egbé – Territórios Negros. Rio de Janeiro: KOINONIA, 2002.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2008**: Agriculture for Development. Washington, DC: The World Bank, 2008. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/587251468175472382/world-development-report-2008-agriculture-for-development>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BANDEIRA, S. de M.; COSTA, M. R. C. Migração feminina do meio rural: um estudo de caso no município de Canguçu/RS. **ACTA Geográfica**, v.12, n. 28, p. 90-11, 2018.

BARROS, J. de. Educação no Campo. **Educador Brasil Escola**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/educacao-no-campo.htm>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARTH, M.; RENNER, J. S.; NUNES, M. F.; SANFELICE, G. R. Característica do trabalho na agricultura familiar e sua influência na emigração dos jovens. **Illuminuras**, v. 17, n. 41, p. 256-276, 2016.

BATISTA, B. F.; RODRIGUES, D.; MOREIRA, E.; SILVA, F. **Técnicas de recolha de dados em investigação**: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Universidade de Aveiro, 2021. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt/document/universidade-aberta/ciencias-sociais/batista-et-al-2021-inquerito-por-entrevista-tema-4-recolha-de-dados-inqueritos-por-entrevista-e-as-dinamicas-de-grupo/82988304>. Acesso em: 7 set. 2024.

BEDOR, C. N. G.; BASTOS, C. A.; CAVALACHE, M. da S.; SIMÃO, R. M. C. Transição agroecológica: conhecimento de práticas ecológicas no território de Miguel Calmon-BA. **Extramuro**, v. 5, n. 2, p. 155-163, 2017.

BELLUZZO, L. G. **A Escassez na Abundância Capitalista**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

BERNARDO, C. A. de O.; LOPES, G. dos S.; PAIVA, J. M.; CODENA, M. B. O turismo e sua dinamização na produção do espaço no município de Cabo Frio (RJ). **Revista Continentes**, n.23, p. 164-186, 2023.

BEZERRA, G. J.; SCHINDWEIN, M. M. Agricultura familiar como geração de

renda e desenvolvimento local: uma análise para Dourados, MS, Brasil.

Interações, v.18, n.1, p. 3-15, 2017.

BOHRER, C. B. A.; DANTAS, H. G. R.; CRONEMBERGER, F. M.; VICENS, R. S.; ANDRADE, S. F. Mapeamento da vegetação e do uso do solo no Centro de Diversidade Vegetal de Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil. **Rodriguésia**, v. 60, n. 2, p. 305–318, 2009.

BORGES, M.; MONCELITES, E. J.; FINATTO, R. A. Interfaces entre a Educação do Campo e a Agroecologia. **Ateliê Geográfico**, v.14, n.1., p. 283-304, 2020.

BRANDEMBURG, A. Do rural tradicional ao rural socioambiental. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 417– 428, jul.- dez., 2010.

BRASIL. Lei nº4.505 de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 30 nov. 1964. Suplemento.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 fev. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8629.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 13 mar., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 08/2012, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-pnedh>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Organização de Helena Abramo. Brasília, DF:SNJ, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **A escola do campo e a valorização da identidade**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. Anais [...]. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID6956_01102020185455.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. **Balanco de Ações**: Um Ano de Reconstrução. Brasília, DF:MDA, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2023/12/balanco-de-acoes-do-ministerio-do-desenvolvimento-agrario-e-agricultura-familiar/BALANCODEDEACOESMDA2023_.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024. Institui o Programa Pé-de-Meia [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14818&ano=2024&ato=ef2MTQE1ENZpWT460>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.287, de 03 de dezembro de 2024. Instituiu o Programa Nacional de Pesquisa e Inovação para a Agricultura Familiar e a Agroecologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 dez., 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12287&ano=2024&ato=bbaEzZU9ENZpWTb33>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de distorção idade-série**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRAZ, J. de C.; dos SANTOS, A. S. G.; ZUCOLLOTO, M. P. da R.; CARLESSO, J. P. P. Interdisciplinaridade, currículo e formação de professores no contexto da educação do campo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, 2018.

BUAINAIN, A. M.; ALVES, E.; SILVEIRA, J. M.; NAVARRO, Z. (org.). **O Mundo Rural no Brasil do Século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: EMBRAPA, 2014.

CABO FRIO (RJ). Decreto nº 2.513, de 12 de janeiro de 1995. Cria a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista e a integra ao sistema municipal de educação. **Prefeitura Municipal de Cabo Frio**, Cabo Frio, 1995.

CABO FRIO (RJ). **Plano Diretor de Cabo Frio**: Lei Complementar Nº 04, de 07 de dezembro de 2006. Cabo Frio: Prefeitura Municipal, 2006.

CABO FRIO (RJ). Processo nº 016668/2007. Encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação para aprovação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Cabo Frio: SEME, 2007.

CABO FRIO (RJ). **Plano Diretor de Cabo Frio**: Mapas Diagnósticos. Cabo Frio: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: <https://cabofrio.aexecutivo.com.br/publicacoes.php?grupo=18&cat=66&Comp=&sec=&Exer=&Num=&ta=3&Descr=&dtini=&dtfim=> Acesso em: 30 ago. 2022.

CABO FRIO (RJ). **Secretaria Municipal de Agricultura**: Perfil Agropecuário. Cabo Frio: Prefeitura Municipal, dez. 2019.

CABO FRIO (RJ). **Proposta curricular da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista**. Cabo Frio: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://www.transparencia.cabofrio.rj.gov.br/publicacoes.php?id=4480>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CABO FRIO (RJ). Projeto de Lei nº 0296, de 2022. Dispõe sobre a instituição do Programa Municipal de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar [...]. Cabo Frio: Câmara Municipal, 2022. Disponível em: https://cabofrio.legislativomunicipal.com/requerimentos/37330/PLE_0296_2022_0000001.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

CABO FRIO (RJ). Projeto de Lei nº 0428 de 23 de agosto de 2022. Dispõe sobre a criação do Programa Agroecologia no município de Cabo Frio. **Câmara Municipal de Cabo Frio**, 2022. Disponível em: https://cabofrio.legislativomunicipal.com/requerimentos/38086/PLE_0428_2022_0000001.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

CABO FRIO (RJ). Ofício GRAPE nº 041/2023. Encaminha veto total ao Projeto de Lei nº 428/2022 [...]. Cabo Frio: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: <https://cabofrio.legislativomunicipal.com/materias/40171>. Acesso em: 22 set. 2024.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF, 2002. Caderno 4, p. 25-30.

CALDART, R. S. Momento atual da educação no campo. *In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALDART, R. S. Sobre a Educação do Campo. *In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília, DF: INCRA: MDA, 2008.

CALDART, R. S. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; LOPES, J. A.; MAZIN, A. D. (org.). Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 263-328.

CAMPOS, M. L.; BERTAZZO, J. C. A relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo na perspectiva da transição agroecológica. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, p. 1-6, 2015.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-território: revista de geografia agrária**, v. 3, n. 5, p. 214 – 242, fev. 2008.

CARDOSO, M. F. **Educação quilombola**: um olhar sobre possibilidades e desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Cabo Frio. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Macaé, RJ, 2023.

CARNEIRO, M.J. Ruralidades: Novas Identidades em Construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 11, p. 53-75, 1998.

CARNEIRO, M. J. Agricultores familiares e pluriatividade: tipologias e políticas. *In*: COSTA, L. F. de C.; MOREIRA, R. J.; BRUNO, R. (Org.). **Mundo rural e tempo presente**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999, p. 325-344.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidades contemporâneas**: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CARVALHO, I. S. H. e FRANCO, A. B. “O papel do campesinato na construção da sociedade do decrescimento. *In* LÉNA, P.; NASCIMENTO, E. P. (org.). **Enfrentando limites do crescimento**: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CASTRO, E. G. de. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: Contra Capa: 2017.

CHECOLI, R. A entrevista como técnica de coleta de dados. *In*: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

CHIODI, R. E.; MARQUES, P. E. M.; MURADIAN, R. S. Ruralidades e Política Ambiental: heterogeneidade socioeconômica e lógicas indiferenciadas dos projetos públicos de pagamento de serviços ambientais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 56, n. 2, p. 239–256, abr./jun. 2018.

COE, H. H. G.; CARVALHO, C. N. Cabo Frio – um enclave semiárido no litoral úmido do Estado do Rio de Janeiro: respostas do clima atual e da vegetação pretérita. **Revista GEOUSP: Espaço e Tempo**, n. 22, p. 161–176, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/download/74307/77950/0>. Acesso em: 6 set. 2022.

COLONETTI, P. C. A Educação no Meio Rural: Uma Proposta de Formação Cidadã. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <http://repositório.animaeducacao.com.br/ANIMA/17462>. Acesso em: 15 ago. 2022

COMITÊ DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DAS LAGOAS DE ARARUAMA E SAQUAREMA E DOS RIOS SÃO JOÃO, UNA E OSTRAS. **Plano da Bacia Hidrográfica da Região dos Lagos e do Rio São João**. Rio de Janeiro, 2006.

CORRÊA, G. S.; WANDERLEY, L. J.; ALENTEJANO, P.; ROCHA-LEÃO, P. C. da; SILVA, V. M. da. Os conflitos por terra e território do quilombo Baía Formosa: contribuições da geografia na luta contra o complexo turístico-imobiliário Aretê em Armação dos Búzios – RJ. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 54, p. 22-68, jan./jun. 2020.

CORRÊA, J. L. C.; SILVA, H. de S. de A.; VIEIRA, J. A.; COELHO, S. P. Educação em agroecologia na escola pública do campo: o ensino da ciência na perspectiva interdisciplinar. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

COSTA, M. V. **Metodologia científica**: pesquisa bibliográfica e elaboração de trabalhos acadêmicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

COSTA, F. L.; RALISCH, R. A juventude rural do assentamento Florestan Fernandes no município de Florestópolis. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 51, n. 3, p. 415-432, 2013.

COSTA, B. L. **Territorialidade Camponesa**: Estratégias de Reprodução e Organização Socioespacial. Rio Branco: Edufac, 2019.

COX, M.; PEREIRA, B. Revolução Verde. *In*: CALDART, R.S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 687-691.

DELGROSSI, M. E.; VIEIRA, L. C. G.; AVILA, M. L.; VALENCIA PERAFÁN, M. E.; MIRANDA FILHO, R. J. O impacto da assistência técnica e extensão rural para os agricultores familiares pobres: o caso do Programa Dom Hélder Câmara II. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 62, n. 2, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2022.271282pt>.

DIEHL, D. A.; RODRIGUES, E. G. A educação do campo como ferramenta de combate às desigualdades na concretização do direito à educação. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 25, n. 3, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/60083>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DINIZ, J. A. O Censo Escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica – Censo 1999**. Brasília, DF: INEP, 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/sinopse-estatistica-da-educacao-basica-2013-censo-1999>. Acesso em: 18 fev. 2023.

DOMINGOS JUNIOR, W. A.; FONTES, M. B. Mães responsáveis pelo domicílio: a monoparentalidade feminina a partir da pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018. **A Economia em Revisão**, v. 29, n. 1., p. 1-29, 2021.

- DOTTO, F. **Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar no estado do Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.
- DREBES, L. M.; WIZNIEWSKY, J. G. Agroecologia e juventude: um possível campo de investigação científica em ascensão. **Monografias Ambientais**, v. 14, n. 1, p. 26-36, 2015.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EDUHOT. **Educação do campo**: história, política e práticas pedagógicas. Disponível em: <https://eduhot.com.br/cursos/info/77/educacao-do-campo>. Acesso em: 16 out. 2024.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). **Marco Referencial em Agroecologia**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). **Towards stronger Family Farms**: Voices in the International Year of Family Farming. Rome: FAO, 2014.
- FEIDEN, A. et al. Sistemas de produção predominantes e potencial para produção agroecológica na comunidade tradicional de Antônio Maria Coelho – Corumbá, MS. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 5., 2007, Guarapari. **Anais** [...]. Cruz das Almas: ABA, 2007. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/812503>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, B. M. Territórios da questão agrária: campesinato, reforma agrária e agronegócio. **Reforma Agrária**, V. 34, n. 2, jul./dez. 2007.
- FERNANDES, S. A. de S. Territorialidades camponesas e agroecologia no assentamento Mário Lago: os desafios da educação do campo em uma experiência de resistência. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2017.
- FERNANDEZ, E. M. **Modernização da agricultura**: impactos econômicos, sociais e ambientais. [S.l.: s.n.], 2000. Disponível em: https://cprepmauss.com.br/site/wp-content/uploads/2018/10/modernizacao-da-agricultura_impactoseconomicos-sociaiseambientais63230.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.
- FERNANDO, I. F.; FERNANDES, I. L. C.; SALES, C. de M. V. S.; dos SANTOS, M. E. F. Agroecologia e Educação do Campo: a experiência da Escola do Campo

Florestan Fernandes no Assentamento Santana-Monsenhor Tabosa/CE. **Cadernos de Agroecologia**, v.12, n. 1, p. 1-13, 2017.

FINATTO, R. A.; SALAMONI, G. Agricultura Familiar e Agroecologia: Perfil da Produção de base Agroecológica do Município de Pelotas/RS. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 199-217, 2008.

FIOCRUZ. **Educação e agroecologia na promoção da saúde**. Brasília, DF: Fiocruz, 2023. ISBN: nº 978-65-88309-39-1.

FORTES, R. M. **Educação do campo e o fechamento das escolas agrícolas no Brasil: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: Editora Exemplo, 2014.

FRANÇA, J. V.; LIMA, F. R.; MELO, R. A. Fracasso escolar no Ensino Médio de uma escola do campo: causas e razões identificadas nas vozes de estudantes e professores. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/14198>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FRANÇA, N. F.; BORBA, M. R. da. Educação ambiental e agroecologia: o papel das escolas do campo de Quedas do Iguaçu-PR. **Educação**, v. 49, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABUR, D. M. P.; TONÁ, N. Revolução Verde. *In*: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

GARCIA, J. R. Trabalho rural: tendências em face das transformações em curso. *In*: BUAINAIN, A. M. et al. (org.). **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília, DF: Embrapa, 2014. p. 560-589.

GARCIA, J. R. O esvaziamento demográfico rural. *In*: MAIA, A. G. (org.). **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília, DF: Embrapa, 2014. p. 1083-1097.

GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**, 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GIULIANI, G. M. Neoruralismo: Um Novo Estilo dos Velhos Modelos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 4, ano 5, 1990.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GONÇALVES, C. S.; ALMEIDA, N. C. D. A. Agricultura familiar e alimentação escolar: uma revisão da literatura. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 4, p. 2751–2764, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364482090_Agricultura_familiar_e_alimentacao_escolar_uma_revisao_da_literatura/fulltext/636bbfb854eb5f547cb97489/Agricultura-familiar-e-alimentacao-escolar-uma-revisao-da-literatura.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

GONÇALVES, J. da S.; BASTOS, S. N. D.; BARROS, O. F. Educação do campo e agroecologia: a prática pedagógica no ensino de Botânica em acampamento sem-terra do MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.9, e14588, 2024.

GOTANDI, M. R.; PIRES, A. C. O currículo na perspectiva da educação do campo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 8 nov. 2022.

GRAZIANO DA SILVA, J.; BALSADI, O. V.; BOLLIGER, F. P.; BORIN, M. R.; PARO, M. R. O Rural Paulista: Muito Além do Agrícola e do Agrário. **São Paulo em Perspectiva**, v.10, n. 2, p. 60-72, 1996.

GRAZIANO DA SILVA, J. O Novo Rural Brasileiro. **Revista Nova economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1., p. 43-81, maio 1997. Disponível em: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2253/1193>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O Novo Rural Brasileiro**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
GRAZIANO DA SILVA, J. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300005>. Acesso: 22 set. 2021.

GRILLI, M. No “celeiro do mundo”, fome avança sobre a zona rural. **Globo Rural**, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://globorural.globo.com/Noticias/Economia/noticia/2021/04/no-celeiro-do-mundo-fome-avanca-sobre-zona-rural.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

GUANZIROLI, C. E. et al. Experiências recentes das políticas agrárias no Brasil. *In*: GUANZIROLI, C. E. et al. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, N. R. da. Agroecologia. *In*: DIAS, A. P. et al. (Org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 58-62.

GUTIERREZ, L. A. L.; GONÇALVES, E.; CRISTALDO, M. K. C. Educação do Campo e Agroecologia: caminhos possíveis a partir da experiência no município de Terenos/MS. **Revista ComCiência**, v. 8, n. 11, p. 7-21, 2023.

HAESBAERT, R. **Território e Multiterritorialidade**: um debate. **GEOgraphia** – ano IX, n. 17, p. 19–45, 2007.

HEREDINA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. P. Sociedade e economia do “agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, p. 159-196, 2010.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Censo Agro 2017**: resultados definitivos. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_de_finitivos.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados – Cabo Frio**. Disponível em: <https://bit.ly/3mKCgPg>. Acesso em: 18 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do Espaço Rural Brasileiro 2010**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101773>. Acesso em: 24 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Taxas de rendimento escolar**. Brasília, DF: INEP, 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 20 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2023.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 22 set. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Rio de Janeiro: IPEA, 2021.

JORGE, S. **As Bases Filosóficas dos Conhecimentos Científicos em Saúde Ambiental na Fundação Oswaldo Cruz**. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

JURADO, C., TOBASURA, I. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: campo o ciudad? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, p. 63-77, 2012.

KARAM, K. F. A mulher na agricultura orgânica e em novas ruralidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 303-320, jan./abr., 2004.

KIELING, R. F.; SILVEIRA, R. L. L. da. O rural, o urbano e o continuum urbano-rural no contexto do desenvolvimento regional. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p. 133-143, dez. 2015.

KLEIN, E.; PORTILHO, M. Da cozinha ao fogão à lenha: um olhar da gastronomia a partir dos intercâmbios pelas cozinhas agroecológicas da Rede CAU. *In*: PENA I. A. de B. et al. (org.). **Um olhar agroecológico e quilombola para a conservação ambiental**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2023.

KREMER, A. Educação e desenraizamento: processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro – SC. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Caxambu, **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf>. Acesso: 04 set. 2022.

KUSNIEWSKI, F. P. P.; SEGANFREDO, K. A.; BORBA, M. R. de. Agroecologia e educação do campo: meios de promover a permanência do jovem no campo? **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. e2, 2019. DOI: 10.5902/2236499431991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/31991>. Acesso em: 22 jun. 2025.

LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LATOUCHE, S. O decrescimento. Por que e como? *In*: LÉNA, P.; NASCIMENTO, E. P. (org.). **Enfrentando limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade**. Rio: Garamond. 2012.

LAUBSTEIN, F. C. A Ruralidade Ontem e Hoje: uma Análise do Rural na Contemporaneidade. **Aurora**, n. 8, 2011.

LEITE, E. C. B. **Ensino técnico público em agroecologia e produção orgânica no estado do Rio de Janeiro**: o Colégio Técnico da Universidade Rural. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Agricultura Orgânica) - Universidade do Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

LIMA, J. R. F. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICALATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21728140/RURALIDADES_URBANIDADES_E_A_TECNICIZAÇÃO_DO_RURAL_NO_CONTEXTO_DO_DEBATE_CIDADE_CÂMPO_RURALITIES_URBANITIES_AND_THE_RURALS_TECHNICIZATION_IN_THE_CONTEXT_OF_CITY_CAMP_ISSUE. Acesso em: 21 set. 2021.

LIMA, E. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 230-243, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/34862717/EDUCAÇÃO_DO_CAMPO_CURRÍCULO_E_DIVERSIDADES_CULTURAIS. Acesso em: 30 out. 2023.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. da. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LOCATELLI, A.; SANTOS, K. de F. dos; ROSA, C. T. W. da. Atividades experimentais com enfoque em agroecologia na perspectiva da educação do campo. **Revista Areté**, v.13, n. 27, 2020.

LONGHI, A. **Agroecologia e Soberania Alimentar**. São Paulo: Reger, 2008.

LOPES, A. C. A.; LOPES, A. C. **Agroecologia**: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável. 2. ed. Viçosa, MG: Aprenda Fácil, 2011.

MACHADO, J.; OLIVEIRA, J. A. de; NOBRE, N. A. de O. A educação do campo e agroecologia no contexto da Escola Municipal São Mateus – Colíder/MT. **Revista Panamericana de Estudos em Ciências**, v. 20, p. 12-26, 2016.

MACHADO, C. J. S. **Ensaio sobre o mundo da rudeza dos fatos**: brevíários do Brasil e engajamento das Ciências Ambientais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2019.

MACHADO, C. J. S. **Construção da abordagem das capacidades**. a economia ética, plural, tolerante e democrática do economista-filósofo Amartya Kumar Sem. Rio de Janeiro: E-Papers, 2020, 2021. V. 1-3.

MACHADO, C. J. S. **Homo reciprocans**: 101 aforismos sobre crise ecológica planetária, decrescimento e humanismo biocêntrico. Rio de Janeiro: E-papers, 2024.

MADRID, R. da S.; GONÇALVES, M. L. O êxodo dos jovens rurais, a teoria do bem viver e a resistência da comunidade remanescente de quilombo do ibicuí d'armada, na fronteira do RS. **Cadernos Do CEAS: Revista crítica De Humanidades**, v. 45, n. 251, p. 567–586, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2020.n251.p567-586>.

- MAIA, A. G. O esvaziamento demográfico rural *In*: BUAINAIN, A. M. et al. (org.). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014. p. 1083-1097.
- MARAFON, G. J. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, ed. esp. do XXI ENGA-2012, p.1-13, 2014.
- MARIA, V. O impacto da COVID-19 nas escolas do campo. **Revista dos estudantes de pós-graduação**, n. 28, p. 124-137, 2021.
- MARTINS, R. C.; MADUREIRA, G. A. Do “buraco” ao atrativo turístico: uma sociologia da ressignificação do rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 57, n. 2, p. 326-338, 2019.
- MARTINS, F. T.; FERREIRA, F. P. de M.; CHAVES, V. da C. Rural e urbano: saberes e práticas agroecológicas na percepção de grupos indígenas e não indígenas permeados pela educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS – CIDADES, MEMÓRIAS E TRANSFORMAÇÕES, 47., 2021, online. **Anais [...]**. São Paulo: CERU, nov. 2021.
- MARTINS, F. T.; MACHADO, C. J. S. A importância de uma escola agrícola para uma educação agroecológica. **Cadernos de Agroecologia**, v. 19, n. 1, 2024. Anais do XII Congresso Brasileiro de Agroecologia. ISSN 2236-7934.
- MATERÁN, M.; URDANETA, F.; MARTÍNEZ, E.; CASTILLO, J.; RINCÓ, N. Diagnóstico Rural Participativo de Comunidades del Municipio La Cañada de Urbaneta, Estado Zulia. **Revista da faculdade de Agronomia**, v. 21, n. 1, p. 84-95, 2004.
- MATTOS, M. de; SOUZA, E. L. de; MUNARINI, C. Escola é “vida na comunidade”: análise sobre fechamento de escolas do campo. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 31, n. 55, p. 121-140, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22295/grifos.v31i55.5859>.
- MEDEIROS, R.; OLIVEIRA, E. B. de; MELO, G. G. da S. Reflexões sobre agroecologia em escolas do campo no município de Goiás. **Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 1, 2017.
- MEDEIROS, L. S. de. **Ditadura, conflito e repressão no campo**: a resistência camponesa no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. ISBN: 978-85-69437-43-7.
- MELO, M. V. O.; QUEDA, O.; SILVA, P. O.; NASCIMENTO, L. F. S. Escola e desenraizamento Social: Expressões da Juventude Rural na Região do Semiárido de Alagoas (Brasil). **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, p. 125-142, 2018.
- MELLO, G. J. et al. A educação do campo na Amazônia Legal, caminhos que se cruzam entre agrotóxicos, agroecologia e ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 89-101, 2015.

- MENDES, A. C. **Feira Orgânica**: um estudo sobre produção agroecológica e consumo consciente. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://ageconsearch.umn.edu/record/109599/?v=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.
- MILANEZ, A. Y.; MANCUSO, R. V.; MAIA, G. B. dos S.; GUIMARÃES, D. D.; ALVES, C. E. A.; MADEIRA, R. F. Conectividade Rural: sistema atual e alternativa para superação da principal barreira à agricultura 4.0 no Brasil. **Revista de Política Agrícola**, v. 26, n. 52, p. 7-43, 2020.
- MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**. Brasília, DF: NEAD, v. 1, 2010.
- MONTIEL, F. C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense**: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- MOREIRA, R. J. Pensando o Rural da Modernidade e do Nosso Tempo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 20, n. 1, p. 248-271, 2012.
- MOTTA, C. A escola pública e o território. In: PENA, I. A. de B. et al. (org.). **Um olhar agroecológico e quilombola para a conservação ambiental**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2023.
- NASCIMENTO, S. G. S. et al. Produção agroecológica e segurança alimentar e nutricional (Brasil). **Revista de Ciências Agrárias**, Lisboa, v. 42, n. 1, p. 267–278, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rca/article/view/17055>. Acesso em: 22 set. 2022.
- NASCIMENTO, H. S. S. do; PONTES, A. C.; ARAÚJO, J. A. de. A educação do campo em tempos de pandemia de COVID-19: como o professor tem reinventado sua prática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 1-8, 2021.
- NAZARIO, G. A. **O desafio da mudança**: Educação Quilombola e luta pela terra na comunidade Caveira. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- NAZARIO, G. A. A revolta do cachimbo e a luta pela terra no quilombo da Caveira. **Trabalho necessário**, v. 20, n. 41, p. 1-19, jan./abr. 2022. ISSN: 1808-799X.
- NICHOLLS, C. I. et al. Agroecologia e o desenho de sistemas agrícolas resilientes às mudanças climáticas. **Revista Agriculturas: Cadernos para Debate**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 3-34, jan. 2015. Disponível em: http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Agriculturas_Caderno_DebateN02_Baixa.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

NOGUEIRA, M. de O.; SILVA, L. C. Escolarização em áreas rurais: a distorção idade-série na ótica dos gestores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07289, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v33/0103-6831-eae-33-e07289.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

NOTTA, L. A.; FAVRETTO, J. A determinação dos jovens rurais e a sucessão na agricultura familiar. **Desenvolvimento em Questão**, Rio Grande do Sul, p. 343-358, abr./jun, 2021.

NUNES, L. R.; ROTATORI, C.; COSENZA, A. A horta escolar como caminho para a agroecologia escolar. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, R.; SCHNEIDER, S. A construção da agricultura familiar agroecológica: desafios e experiências. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 4, n. 1, p. 45–52, 2009. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/9708>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PACHECO, E. M. L. Sistemas de Produção: Uma Perspectiva de gênero. **Revista Proposta**, v. 25, n. 71, p. 30-38, 1997.

PAIM, R. O. Educação ambiental e agroecologia na educação do campo: uma análise de sua relação com o entorno produtivo. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 240-262, 2016.

PAIXÃO, N. V. de A.; SILVA, D. L. S. Educação do campo e agroecologia: tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré-ES. **Revista Kiri-Kerê: pesquisa em ensino**, v. 3, n. 4, 2020.

PANNO, F.; MACHADO, J. A. D. Influências na decisão do jovem trabalhador rural: partir ou ficar no campo. **Desenvolvimento em Questão**, Unijuí, ano 12, n. 27, p. 264-297, jul./set. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/22376453.2014.27.264-297>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PASTORIO, E. Horta escolar nas escolas do campo de São Gabriel/RS. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, 2020.

PETRI, M.; FONSECA, A. B. Entre a educação ambiental e a agroecologia: um olhar sobre as escolas famílias agrícolas (EFAs). **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 369-392, 2020.

PIANA, M. C. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. São Paulo: Ed. UESP, 2009.

PINHEIRO, C. M. B. **Mobilidade urbana**: efeitos causados pelo turismo de massa no município de Cabo Frio. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/775608>. Acesso em: 25 set. 2022.

PORTUGUEZ, A. P. **Consumo e Espaço**: turismo, lazer e outros temas. São Paulo: Roca, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

PUNTEL, J. A.; PAIVA, C.; RAMOS, M. P. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: IICA, 2011. p. 1-20.

PUPO, M. de A. V. Por uma ciência popular de vida: ancestralidade e Agroecologia das Ciências da Natureza de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 3, p. 862-890, 2018.

QUEIROZ, H. B.; SANTOS, L. C. O desenraizamento e seus efeitos na educação contemporânea. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA, 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Virtual Educa, 2018.

Disponível em:

<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/3Bn9I7p4kLksXnc0RkWeMN32tLGEuGikLJCbljZv.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

RAMOS FILHO, L. O., SZMRECSÁNYI, T., PELLEGRINI, J. **Biodiversidade e reforma agrária: uma experiência agroecológica na região canavieira de Ribeirão Preto, Brasil**. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2010.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (REDE PENSSAN). **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. São Paulo: Rede PENSSAN, 2021. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

RIO DAS OSTRAS (RJ). Prefeitura inaugura escola agrícola em Cantagalo. **Prefeitura Municipal de Rio das Ostras**, Rio das Ostras, 10 abr. 2019. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/prefeitura-inaugura-escola-agricola-em-cantagalo>. Acesso em: 22 set. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Ministério Público. **Informação Técnica nº 1076/2021: análise da distorção idade-série e evasão escolar nas redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MPRJ, 2021. Disponível em: <https://bing.com/search?q=Informação+Técnica+nº+1076%2F2021>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES, A. P. D'A. C. et al. Produção de sementes de cebola em sistemas convencional e de transição agroecológica. **Revista Brasileira de Sementes**, Londrina, v. 29, n. 3, p. 97-110, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31222007000300013. Acesso em: 15 ago. 2022.

RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: Conflitos entre Formação e Desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROSA, M. P.; SVARTMAN, B. P. Agroecologia e políticas públicas: reflexões sobre um cenário em constantes disputas. **Psicologia Política**, v. 18, n. 41, p. 18-41, 2018.

ROSSET, P.; BARBOSA, L. P. Territorialização da agroecologia na Via Campesina. **Biodiversidad en América Latina y el Caribe**, 9 jul. 2019. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Territorializacão-da-Agroecologia-na-Via-Campesina>. Acesso em: 19 nov. 2023.

RUA, J. Urbanidades e novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: algumas considerações teóricas. *In*: MARAFON, G. J.; RIBEIRO, M. F. (Org.). **Estudos de Geografia Fluminense**. Rio de Janeiro: Infobook, 2002, p. 27-42.

RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANGEPE**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 45-65, 2005.

RUA, J. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-Território. Revista de Geografia Agrária**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/5qKVPhTPX3t7R57487t5YsP/>. Acesso em: 5 set. 2024.

SAMPAIO, E. S.; GRITTI, S. M. Gênero e equidade na escola do campo. **Periferia**, v. 1, n. 2, p. 20-22, 2021.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, L. C. O Pensamento Fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna. **Revista da FAEBA**, v. 22, n. 39, p. 205-213, 2013.

SANTOS, J. S.; LIMA, C. M. D. Análise das novas ruralidades nas sociedades modernas na perspectiva do desenvolvimento local. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 2, p. 962-974, 2020.

SANTOS, S. L. F.; SOUSA, R. da P.; FERREIRA, C. P. Educação ambiental e agroecológica: uma proposta para o município de Castanhal-PA. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 1, p. 244-265, 2021.

SANTOS, A.; LIMA, B. **Agroecologia: fundamentos e práticas sustentáveis**. São Paulo: Exemplo, 2023.

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

SAVIAN, M. Sucessão geracional: garantindo-se renda continuaremos a ter agricultura familiar? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 159, p. 97-106, 15 jul. 2014.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWENDLER, T. M.; VIEIRA, M. L. Acolhimento da diversidade e formação crítica: o papel das discussões em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 45–60, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/95824692/Vieira_Szundy_2022. Acesso em: 6 ago. 2023.

SEN, A. **A Ideia de Justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVILLA-GUZMÁN, E. **El Marco Teórico de la Agroecología**. Córdoba: ISEC, 1995.

SEVILLA-GUZMÁN, E.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCIA DE LEÓN, M. A. (ed.). **El campo y la ciudad**. Madrid: Mapa, 1996.

SILVA, L. H.; MIRANDA, É. L. Agroecologia e Educação do Campo na Zona da Mata Mineira. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 337-355, jul./dez. 2015.

SILVA, S. S. da; ANTONIAZZI, E.; NOVAK, M. A. L. O Pronaf como instrumento de fixação do agricultor familiar no campo, evitando o êxodo rural. **Revista Desenvolvimento Socioeconômico em Debate**, v. 5, n. 2, p. 7-9, 2019.

SILVA, C. P. da; SILVA, T. G. da. Agroecologia e educação no campo: influência da agricultura familiar. **Uniciências**, v. 23, n. 2, p. 121-126, 2019.

SILVA, L. F. da; BARROS, R. P. de; PINHEIRO, R. A.; SILVA, J. E. da; CABRAL, M. J. dos S.; LIMA, J. S. de. Agroecologia e horta escolar como ferramenta de educação ambiental e produção de alimentos naturais. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 1, p. 27-33, 2020.

SILVA, N. R. da; VASCONCELLOS, G. de O. S. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 219–232, jan./mar. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100219. Acesso em: 17 ago. 2022.

SILVA, M. da G. T. B.; dos SANTOS, M. P. M. O abandono escolar na zona rural. **Revista Ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 9, n. 11, p. 4242-4256, 2023.

SILVA, S. B.; SANTOS, J. M. A importância do Censo Escolar para a educação. **Facit Business and Technology Journal**, v. 3, n. 46, 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2562>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, W.; LUCCHESI-CHEUNG, T.; GEORGES, C.; MAGALHÃES, A.; SCHNEIDER, S. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): percepções dos diretores das escolas estaduais do município de Campo Grande, MS. **Interações**, v. 24, n. 1, p. 5-29, 2023.

SILVA I. C. da; TEIXEIRA, S. H.de O. Fragmentação socioespacial em Cabo Frio/RJ. **Revista Orbis Latina**, v. 1, n. 2, p. 209-221, 2024.

SILVA, C. E. M. Lugar-Hábitat e lugar-mercadoria: Territorialidades em tensão no domínio dos cerrados *In*: ZHOURI, A. LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. B. **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 217-244.

SILVA, A. P. da.; KNABEM, A. **A evasão escolar na escola do campo em Paraná do Oeste**: ponto a pensar, questões a refletir. Matinhos: UFPR, [s. d.]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38403/R%20-%20E%20-%20ANA%20PAULA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 de agosto de 2022.

SILVA, M. A. da. Desenvolvimento rural sustentável e agroecologia: uma abordagem integrada para a sustentabilidade ambiental e social. **Revista Educação Ambiental**, v. 23, n. 91, p. 1–15, jun./ago. 2025. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4897>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SIMIONI, F. J. Determinantes da renda familiar no espaço rural: uma revisão. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 15, n. 3, p. 397-410, 2013.

SINGER, P. **Ensaio sobre economia solidária**. São Paulo: Almedina, 2018.

SOARES, K. G., CASTILHO, M. A. de. Teorias e práticas de desenvolvimento local nas comunidades tradicionais rurais e indígenas: revista *Interações* (2000 – 2010). **Interações**, Campo Grande, v. 23, n. 4, p. 1221–1234, out./dez., 2022.

SOLIGO, S. C.; ODY, L. C. Educação do campo e projetos sociais: uma visão de interesses. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 843–856, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65057>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUSA, R. A. de; AZEVEDO, J. R. de. **Agricultura familiar e agroecologia**: perfil da produção de base agroecológica no Povoado de Juçaral, Chapadinha-MA. 2017. Disponível em: <https://www.bibliotecaagpatea.org.br/agricultura/agroecologia/artigos/AGRICULTURA%20FAMILIAR%20E%20AGROECOLOGIA.pdf/> Acesso em: 20 ago. de 2022.

SOUSA, R. da P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 631-648, 2017.

SOUTO, J. P.; SILVA, M. A.; OLIVEIRA, T. R. Agricultura familiar e alimentação escolar: desafios e perspectivas no município de Cabo Frio. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 05–22, 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2022/07/alimentacao-escolar.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, P. F. **Uma história de desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil (1926-2013). São Paulo: Hucitec, 2018.

SPANEVELLO, R. M.; AZEVEDO, L. F.; VARGAS, L. P.; MATTE, A. A migração juvenil e implicações sucessórias na agricultura familiar. **Revista de Ciências Humanas**, v. 45, n. 2, p. 291-304, 2011.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. *In*: **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006 p. 111-130.

SPÓSITO, M. E. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. **Revista de Geografia**, São Paulo, v. 35, p. 51-62, 2010.

TAVARES, L. A. As fronteiras físicas do espaço rural. **Revista RA´E GA**, n. 7, p. 33-46, 2003.

TEIXEIRA, E. C.; SILVA, J. R.; OLIVEIRA, M. A. A mecanização da agricultura familiar: desafios e perspectivas. **Revista de Extensão Rural**, v. 16, n. 2, p. 45–60, 2009. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/doc/1176840/1/FL-Sede-68326.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TEIXEIRA, R. T. Imóvel rural: conceitos de módulo fiscal, módulo rural, módulo de exploração indefinida e fração mínima de parcelamento. **Geográfica**, ed. 161, 2015. Disponível em: <https://geomatica.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/03/Imovel-Rural-Modulo-Fiscal-Rural-Exercicio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TEIXEIRA, J. L.; COMERFORD, J.; PERUTTI, D. C. Saberes, políticas e éticas da terra e do ambiente entre camponeses, quilombolas e povos tradicionais: uma introdução. **Estudos: Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, e2230109, p. 1-25, 24, maio 2022. DOI: https://doi.org/10.36920/esa-v30-1_st01.

TONET, R. M.; SILVA, A. A.; PONTARA, L. P. Alimentos alternativos para aves e suínos em sistemas de produção com base agroecológica. **PubVet**, Londrina, v. 10, n. 8, p. 628–635, ago. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/76454918/Alimentos_alternativos_para_aves_e_su%C3%ADnos_em_sistemas_de_produ%C3%A7%C3%A3o_com_base_agroecol%C3%B3gica. Acesso em: 12 jan. 2022.

TORRES, M. M. **Cabo Frio: praias, Natureza e ... conflitos**. Monografia (Comunicação Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

VERDEJO, T. M. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Editora XYZ, 2006.

VIEIRA, R. M.; SOARES FILHO, G. S.; COSTA, C. S.; CORRÊA, M. R. A luta pelo não fechamento da escola no Campo: reflexões sobre a relação entre identidade territorial e mobilização política a partir da comunidade de São Tomé, Ilha do Marajó. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. 1-20, 2022.

VOGT, S. P. C.; PANDOLFO, M. C.; BALLIVIÁN, J. M. P.; SOUZA, J. C. D. Estratégias para o resgate e conservação de variedades de milho crioulo e nativo: a experiência dos guardiões da abrobiodiversidade de Tenente Portela, RS. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 5, n. 1, p. 48-54, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WANDERLEY, M. N. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – O “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.15, p.87-144, 2000.

WANDERLEY, M. N. Territorialidade e ruralidade no Nordeste: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. *In*: SABOURIN, E.; TEIXEIRA, O. N. (Org.). **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília, DF: Embrapa, 2002 p. 39-52.

WEIL, S. **O enraizamento**. Bauru: EDUSC, 2001.

WHITAKER, D. C. A. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratus**, n. 11, 2008.

WILKINSON, J. **O estado, a agricultura e a pequena produção**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. ISBN: 978-85-9966-271-7.

WORLD DEVELOPMENT REPORT 2008: Agriculture for development. Washington, DC: World Bank, 2008.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v.n21, n. 64, p. 61-78, 2016.

ANEXO A - Questionário alunos(as)**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUB-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – SR2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE****TERMO DE CONSENTIMENTO – LEITURA OBRIGATÓRIA****QUESTIONÁRIO ALUNOS(AS)**

Esta pesquisa é para conhecer o processo de desenraizamento da população da zona rural de Cabo Frio/RJ, a mudança de perfil que vem ocorrendo na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, a familiaridade com a agroecologia e outras informações importantes para auxiliar na formulação de políticas públicas que beneficiem essa população. Antes de começar eu gostaria de esclarecer algumas coisas:

- As suas respostas serão trabalhadas conjuntamente com as respostas de outros alunos e demais pessoas inseridas nessa comunidade; em nenhum momento você vai ser identificado/a;
- Por qualquer motivo, você pode não responder a qualquer uma das perguntas;
- Não há resposta certa ou errada, o importante é que as perguntas sejam respondidas com sinceridade.

Você aceita participar desta pesquisa?

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (opcional):
2. Gênero: () M () F Outro (). Qual?
3. Idade: A () 13 – 14; B () 15 – 16; C () 17 – 18; D () 19 – 20; E ()

Acima de 20 anos.

4. Qual cor ou raça você se considera? A () Branca; B () Preta; C () Parda; D () Amarela; E () Indígena; F () Outra. Qual?

5. Quem é o chefe da sua família? A () Pai; B () Mãe; C () Outro. Qual?

6. Qual cor ou raça do chefe da sua família? A () Branca; B () Preta; C () Parda; D () Amarela; E () Indígena; F () Outra. Qual?

II- ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

7. Qual a renda aproximada da família em relação ao salário-mínimo (R\$ 1.320,00)? A () Menos que 1 salário mínimo; B () 1 salário mínimo; 1 a 2 salários mínimos; C () 2 a 3 salários mínimos; D () mais do que 3 salários mínimos.

8. A sua família tem plantação ou criação de animais? A () Sim; B () Não.

9. Se a sua família tem plantação(ões), qual a diversidade de produção: A () Apenas uma cultura; B () Duas culturas; C () Três culturas; D () Quatro ou mais culturas.

10. Cite as culturas plantadas em sua propriedade.

11. Se a sua família cria animais, qual a diversidade da criação: A () Somente um tipo de criação; B () Duas criações diferentes; C () Mais de dois tipos de criações.

12. Cite quais animais são criados em sua propriedade.

13. A renda da sua família é exclusiva dessas atividades? A () Sim; B () Não. Descreva quais outras atividades são responsáveis pela renda da sua família.

14. Você participa do processo de plantio/colheita ou nos cuidados com a criação dos animais na sua propriedade? A () Não; B () Sim. Cite quais atividades realizadas.

15. Há comercialização dos produtos obtidos na sua propriedade? A () Não, a produção é somente para consumo da próprio da família; B () Sim. Quais?

16. Quais as técnicas de plantio que são utilizadas na sua propriedade? A () Agricultura convencional; B () Agricultura ecológica; C () Mista; D () Outra. Especifique.

III - IDENTIFICAÇÃO/RELAÇÃO COM A MORADIA

17. Onde você passou a maior parte da sua vida? A () Maior parte na cidade; B () Maior tempo na área rural; () Metade cidade/metade na área rural.

18. Qual o nome do seu bairro/comunidade?

19. Caso viva em uma propriedade rural, qual seria o tamanho aproximado em hectares? Não vivo em propriedade rural (); Vivo numa propriedade com aproximadamente _____ha.

20. Qual a identificação sociocultural da sua comunidade? A () Assentamento; B () Comunidade negra ou quilombola; C () Comunidade Rural D () Outra identidade. Qual?

21. Além de você, quantas pessoas moram na sua propriedade?

22. Como pode caracterizar a sua moradia? () Várias moradias umas perto das outras; () Moradias distantes umas das outras.

23. Qual a relação da propriedade com a sua família? () Primeira geração nessa propriedade; () A propriedade já pertencia aos antepassados.

24. Há pessoas da sua família que já deixaram a área rural para viver na cidade? () Sim, mas voltaram; () Sim, mas ficaram na cidade; () Não, ninguém da minha família foi viver na cidade.

25. Você gostaria de permanecer na zona rural e nas atividades agropecuárias em seu futuro? () Sim, de qualquer forma; () Sim, mas se tivesse mais infraestrutura; () Não, gostaria de viver na cidade.

III- CARACTERIZAÇÃO/RELAÇÃO COM A ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL NILO BATISTA

26. Qual a distância da sua casa até a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Até 1 km; B () de 1 a 3 km; C () de 3,1 a 6 km; D () 6,1 a 10 km; E () 10,1 ou mais km.
27. Como você se desloca para a escola? A () Caminhando; B () Bicicleta; C () Ônibus escolar; D () Carro da família; E () Carona com parentes/conhecidos; F () Ônibus de linha; G () Outro. Qual?
28. Qual o grau de dificuldade você atribui para chegar à Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Muito fácil; B () Fácil; C () Médio; D () Difícil; E () Muito difícil.
29. Qual a importância você atribui para as escolas agrícolas, tais como a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Extremamente importante; B () Importante; C () Pouco importante; D () Estudo somente por causa dos meus pais; E () Estudo apenas, pois é a escola próxima da minha residência.
30. Você sempre estudou em escola pública? A () Sim; B () Sim, a maior parte do tempo; C () Sim, mas por pouco tempo.
31. Caso tenha estudado em escola privada, quantos anos letivos estudou nessas escolas?
32. Qual a relação entre a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista tem com a sua realidade? A () Forte relação com a minha realidade; B () Relação parcial com a minha realidade; C () Pouca relação com a minha realidade; D () Nenhuma relação com a minha realidade.
33. Os conteúdos abordados e as práticas realizadas na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista ajudam nas atividades realizadas na sua propriedade? A () Sim; B () Não; C () Parcialmente.
34. Se você conhece os conteúdos abordados, você acredita que os mesmos podem colaborar para a fixação dos jovens na área rural? A () Sim, fortemente; B () Sim, parcialmente; C () Acho que os conteúdos abordados na Escola pouco interferem nesse processo.
35. Você considera que a Escola apresenta infraestrutura adequada para a realização das práticas agrícolas? A () Sim, ótima infraestrutura; B ()

Sim, boa infraestrutura; C () Infraestrutura regular; D () Pouca infraestrutura; E () Péssima infraestrutura.

36.A escola apresenta recursos tecnológicos voltados para a agricultura? A () Sim, vários tecnológicos; B () Sim, mas poucos recursos tecnológicos; C () Não existem recursos tecnológicos.

37.Você considera que a Escola apresenta infraestrutura adequada para a realização das práticas? A () Sim, ótima infraestrutura; B () Sim, boa infraestrutura; C () Infraestrutura regular; D () Pouca infraestrutura; E () Péssima infraestrutura.

38.Como você considera a qualidade do ensino da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista em relação as demais escolas da região em que está inserida? A () Muito melhor; B () Melhor; C () Igual; D () Pior; E () Muito pior.

39.Como você considera a qualidade do ensino da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista em relação as escolas da região urbana? A () Muito melhor; B () Melhor; C () Igual; D () Pior; E () Muito pior.

40.Você considera que os governantes realizam ações suficientes voltadas para o desenvolvimento das escolas das zonas rurais? A () Sim; B () Parcialmente; C () Não, há necessidade de ampliar as ações voltadas para as escolas dessas áreas.

IV- RELAÇÃO COM O CONCEITO DE AGROECOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA

41.Você conhece o conceito de Agroecologia? A () Sim; B () Não; C () Parcialmente.

42.Você considera importante a abordagem da Agroecologia nos conteúdos da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Sim, abordagem fundamental; B () Sim, mas não é fundamental; C () Não considero esse conteúdo importante na atualidade.

43.Você considera que a Agroecologia pode ajudar as comunidades da zona rural de Cabo Frio a desenvolverem suas propriedades? A () Sim, de forma relevante; B () Sim, parcialmente; C () Não acho que a Agroecologia possa ajudar essas comunidades.

44.Você considera que nas propriedades das comunidades próximas à Escola Agrícola Municipal Nilo Batista são utilizadas práticas Agroecológicas? A () Sim; B () Não; C () Não tenho conhecimento.

45.Você considera que em sua propriedade são utilizadas práticas Agroecológicas? A () Não; B () Sim, cite quais práticas são utilizadas.

46.Você considera importante a formulação de estratégias voltadas para o estímulo às práticas Agroecológicas? A () Sim, muito importante; B () Sim, importante; C () Pouco importante; D () Não considero importante formular políticas públicas voltadas para a Agroecologia.

47.O que você acha que precisa ser feito para popularizar a agroecologia entre os agricultores familiares de Cabo Frio despertando o interesse nesse sistema de produção? Que ações ou políticas públicas você acha que são necessárias?

ANEXO B - Questionário geral**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUB-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – SR2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE****TERMO DE CONSENTIMENTO – LEITURA OBRIGATÓRIA****QUESTIONÁRIO GERAL**

Esta pesquisa é para conhecer o processo de desenraizamento da população da zona rural de Cabo Frio/RJ, a mudança de perfil que vem ocorrendo na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista, a familiaridade com a agroecologia e outras informações importantes para auxiliar na formulação de políticas públicas que beneficiem essa população. Antes de começar eu gostaria de esclarecer algumas coisas:

- As suas respostas serão trabalhadas conjuntamente com as respostas de outros alunos e demais pessoas inseridas nessa comunidade; em nenhum momento você vai ser identificado/a;
- Por qualquer motivo, você pode não responder a qualquer uma das perguntas;
- Não há resposta certa ou errada, o importante é que as perguntas sejam respondidas com sinceridade.

Você aceita participar desta pesquisa?

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (opcional):
2. Gênero: () M () F Outro (). Qual?
3. Idade: A () 14 – 20; B () 21 – 25; C () 26 – 35; D () 36 – 59; E ()

Acima de 60 anos.

4. Qual cor ou raça você se considera? A () Branca; B () Preta; C () Parda; D () Amarela; E () Indígena; F () Outra. Qual?

5. Quem é o chefe da sua família? A () Pai; B () Mãe; C () Outro. Qual?

6. Qual cor ou raça do chefe da sua família? A () Branca; B () Preta; C () Parda; D () Amarela; E () Indígena; F () Outra. Qual?

II- ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

7. Qual a renda aproximada da família em relação ao salário-mínimo (R\$ 1.320,00)? A () Menos que 1 salário mínimo; B () 1 salário mínimo; 1 a 2 salários mínimos; C () 2 a 3 salários mínimos; D () mais do que 3 salários mínimos.

8. A renda familiar vem da produção agrícola? A () Sim, exclusivamente; B () Sim, Parcialmente; C () Não.

9. Se a renda familiar não vem exclusivamente da produção agrícola, quais outras atividades são responsáveis pela renda?

10. Qual o destino da sua produção?

11. Se a sua produção é comercializada, você está satisfeito com a renda obtida pela comercialização dos produtos? A () Sim; B () Não.

12. Existem dificuldades para a comercialização dos produtos? A () Não; B () Sim, Quais?

13. Quais as dificuldades que atribui para a obtenção de uma renda maior com sua a produção?

14. Já recebeu apoio financeiro por parte do Governo? A () Não; B () Sim, A partir de qual programa?

III - IDENTIFICAÇÃO/RELAÇÃO COM A MORADIA

15. Onde você passou a maior parte da sua vida? A () Maior parte na cidade; B () Maior tempo na área rural; () Metade cidade/metade na área rural.

16. Qual o nome do seu bairro/comunidade?

17. Caso viva em uma propriedade rural, qual seria o tamanho aproximado em hectares? Não vivo em propriedade rural (); Vivo numa propriedade com aproximadamente _____ ha.

18. Qual a identificação sociocultural da sua comunidade? A () Assentamento; B () Comunidade negra ou quilombola; C () Comunidade Rural D () Outra identidade. Qual?

19. Além do Sr. (a), quantas pessoas moram na sua propriedade?

20. Como pode caracterizar a sua moradia? () Várias moradias umas perto das outras; () Moradias distantes umas das outras.

21. Qual a relação da propriedade com a sua família? () Primeira geração nessa propriedade; () A propriedade já pertencia aos antepassados.

22. Há pessoas da sua família que já deixaram a área rural para viver na cidade? () Sim, mas voltaram; () Sim, mas ficaram na cidade; () Não, ninguém da minha família foi viver na cidade.

III- CARACTERIZAÇÃO/RELAÇÃO COM A ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL NILO BATISTA

23. Qual a distância da sua casa até a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista?

A () Até 1 km; B () de 1 a 3 km; C () de 3,1 a 6 km; D () 6,1 a 10 km; E () 10,1 ou mais km.

24. Qual o grau de dificuldade você atribui para chegar à Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Muito fácil; B () Fácil; C () Médio; D () Difícil; E () Muito difícil.

Qual a importância você atribui para as escolas agrícolas, tais como a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Extremamente importante; B () Importante; C () Pouco importante; D () As escolas agrícolas estão ultrapassadas para o cenário atual.

25. Você sempre estudou em escola pública? A () Sim; B () Sim, a maior parte do tempo; C () Sim, mas por pouco tempo.

26. Caso tenha estudado em escola privada, quantos anos letivos estudou nessas escolas?

27. Qual a relação entre a Escola Agrícola Municipal Nilo Batista tem com a sua realidade? A () Forte relação com a minha realidade; B () Relação parcial com a minha realidade; C () Pouca relação com a minha realidade; D () Nenhuma relação com a minha realidade.

28. Você tem ideia dos conteúdos abordados e as práticas realizadas na Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Sim; B () Não; C () Parcialmente.

29. Se você conhece os conteúdos abordados, você acredita que os mesmos podem colaborar para a fixação dos jovens na área rural? A () Sim, fortemente; B () Sim, parcialmente; C () Acho que os conteúdos abordados na Escola pouco interferem nesse processo.

30. Você considera que a Escola apresenta infraestrutura adequada para a realização das práticas agrícolas? A () Sim, ótima infraestrutura; B () Sim, boa infraestrutura; C () Infraestrutura regular; D () Pouca infraestrutura; E () Péssima infraestrutura.

31. Você considera que as políticas públicas voltadas para as escolas das zonas rurais são suficientes para o desenvolvimento das mesmas? A () Sim, as políticas públicas atendem plenamente essas escolas; B () Sim, mas ainda de forma insuficiente; C () Não, há necessidade de ampliar as políticas públicas para essas escolas.

32. Como você considera a qualidade do ensino da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista em relação as demais escolas da região em que está inserida? A () Muito melhor; B () Melhor; C () Igual; D () Pior; E () Muito pior.

33. Como você considera a qualidade do ensino da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista em relação as escolas da região urbana? A () Muito melhor; B () Melhor; C () Igual; D () Pior; E () Muito pior.

34. Você considera que os governantes realizam ações suficientes voltadas para o desenvolvimento das escolas das zonas rurais? A () Sim; B () Parcialmente; C () Não, há necessidade de ampliar as ações voltadas para as escolas dessas áreas.

IV- RELAÇÃO COM O CONCEITO DE AGROECOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA

35.Você conhece o conceito de Agroecologia? A () Sim; B () Não; C () Parcialmente.

36.Você considera importante a abordagem da Agroecologia nos conteúdos da Escola Agrícola Municipal Nilo Batista? A () Sim, abordagem fundamental; B () Sim, mas não é fundamental; C () Não considero esse conteúdo importante na atualidade.

37.Você considera que a Agroecologia pode ajudar as comunidades da zona rural de Cabo Frio a desenvolverem suas propriedades? A () Sim, de forma relevante; B () Sim, parcialmente; C () Não acho que a Agroecologia possa ajudar essas comunidades.

38.Você considera que nas propriedades das comunidades próximas à Escola Agrícola Municipal Nilo Batista são utilizadas práticas Agroecológicas? A () Sim; B () Não; C () Não tenho conhecimento.

39.Você considera importante a formulação de políticas públicas voltadas para o estímulo às práticas Agroecológicas? A () Sim, muito importante; B () Sim, importante; C () Pouco importante; D () Não considero importante formular políticas públicas voltadas para a Agroecologia.

40.O que você acha que precisa ser feito para popularizar a agroecologia entre os agricultores familiares de Cabo Frio despertando o interesse nesse sistema de produção? Que ações ou políticas públicas você acha que são necessárias?