



## **Territórios e territorialidades: história oral de juventudes egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES**

## **Territorios y territorialidades: historia oral de jóvenes egresados del Centro Estatal Integrado de Educación Rural de Águia Branca/ES**

Rainei Rodrigues Jadejiski <sup>1</sup> 

Erineu Foerste <sup>2</sup> 

### **Resumo**

O artigo analisa as relações entre a formação escolar promovida no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES e as territorialidades produzidas por juventudes rurais egressas. Com abordagem qualitativa e uso da história oral temática, a pesquisa ouviu oito jovens que concluíram o Ensino Médio integrado ao curso técnico em *Agropecuária* entre 2019 e 2023. As narrativas revelam que, durante a formação, o CEIER passa de território simbólico a simbólico-concreto e permanece como território simbólico após os estudos. Consta-se que a escola influencia práticas, valores e percepções dos egressos, refletindo-se na apropriação dos territórios onde vivem. Conclui-se que a Educação do Campo ceieriana promove a construção de identidades territoriais.

**Palavras-chave:** educação do campo; identidades territoriais; juventudes rurais; memórias; narrativas.

### **Resumen**

El artículo analiza las relaciones entre la formación escolar promovida en el Centro Estatal Integrado de Educación Rural (CEIER) de Águia Branca/ES y las territorialidades producidas por los jóvenes rurales graduados. Con un enfoque cualitativo y uso de la historia oral temática, la investigación entrevistó a ocho jóvenes que finalizaron lo Bachillerato integrado con el curso técnico en Agropecuaria entre 2019 y 2023. Las narrativas revelan que, durante la formación, el CEIER pasa de un territorio simbólico a un territorio simbólico-concreto y permanece como territorio simbólico después de los estudios. Parece que la escuela influye en prácticas, valores y percepciones de los egresados, reflejados en la apropiación de los territorios donde viven. Se concluye que la Educación Rural Ceieriana promueve la construcción de identidades territoriales.

**Palabras clave:** educación rural; identidades territoriales; jóvenes rurales; recuerdos; narrativas.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil.  
E-mail: [raineirj@gmail.com](mailto:raineirj@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor titular na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil.  
E-mail: [erineu.foerste@ufes.br](mailto:erineu.foerste@ufes.br)

## **(Re)iniciando o debate**

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

A pesquisa, que se desdobra de uma tese de doutorado (Jadejiski, 2024), teve como sujeitos oito jovens egressos do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES. Essa instituição promove a formação de juventudes na perspectiva da agricultura familiar e da agroecologia. O Centro desenvolve um trabalho pedagógico ancorado aos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Em virtude disso, a realidade dos estudantes torna-se ponto de partida para o estudo dos objetos de conhecimento (conteúdos) previstos no currículo da rede estadual.

A questão-problema que nos move é: Os processos formativos vivenciados nas trajetórias escolares no CEIER de Águia Branca ressoam nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas? Diante dessa inquietação, traçamos o nosso objetivo geral, que consiste em analisar as possíveis relações entre a formação promovida no CEIER de Águia Branca e as territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas. Os processos investigativos beneficiam-se de metodologia nas abordagens qualitativas em educação (Lüdke; André, 1986) com foco na história oral (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2010, 2016), especificamente na história oral temática. A partir de entrevistas, ouvimos a voz das juventudes, acessando suas memórias por meio de narrativas.

Dessa forma, o que se (re)inicia neste texto é um convite à escuta sensível e ao reconhecimento das experiências juvenis que emergem do chão da escola do campo. O CEIER de Águia Branca, como território de formação, é também espaço de produção de memórias e de subjetividades, de encontros e afetos, de práticas educativas que transcendem o conteúdo curricular e se conectam às vivências concretas dos estudantes. A história oral temática, ao colocar os(as) jovens como narradores(as) de suas próprias

trajetórias, permite desvelar as territorialidades que produzem e (re)produzem nos contextos em que vivem e circulam, a partir de vínculos que não se encerram com o término da escolarização.

É nessa direção que o presente artigo se estrutura: partimos da problematização das territorialidades juvenis egressas do CEIER, ancorados na escuta das narrativas, para, a partir delas, refletir sobre os sentidos atribuídos à escola e às suas repercussões na vida dos(as) jovens. Com base nisso, o texto segue organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos a contextualização do território da pesquisa e da instituição escolar; em seguida, detalhamos os caminhos metodológicos percorridos; na sequência, discutimos os resultados a partir das falas dos(as) colaboradores(as), relacionando-as com os referenciais teóricos. Por fim, apresentamos nossas considerações (in)conclusivas, que, mais do que fechar, pretendem abrir novas possibilidades de reflexão sobre juventudes rurais, territórios e territorialidades.

## **O território da pesquisa**

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

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

O município tem a base econômica nas atividades agrícolas. Além disso, a produção agroecológica vem crescendo timidamente a cada ano, tendo em vista que

vários produtores utilizam alguma tecnologia agroecológica, convertendo essa possibilidade de produção em uma forma de romper com a exclusão social e econômica e com a destruição do ambiente, produzindo alimentos saudáveis (Incaper, 2020).

Nesse contexto, o CEIER de Águia Branca é muito importante na escolarização da população local e de alguns municípios vizinhos, ao passo que oferece uma educação apropriada à realidade do campo e pautada nos princípios da agroecologia, contribuindo para a formação de muitas juventudes rurais. O Centro, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (CEIER, 2026), tem como objetivo promover a formação integral do ser humano, preparando-o para o exercício pleno da cidadania, com a finalidade de criar melhorias nas condições de trabalho e dignidade para as famílias camponesas, a fim de propiciar uma sensibilização na preservação do meio ambiente por meio da proposta agroecológica, buscando a cooperação entre órgãos, entidades e comunidade.

O CEIER de Águia Branca, cujo rol de entrada podemos ver na Fotografia 1, possui uma propriedade de aproximadamente 20 hectares (CEIER, 2026), localizada no Córrego São Pedro: uma comunidade rural que dista 12 quilômetros da sede do município. Essa distância, quando percorrida de carro, dura aproximadamente 15 minutos em períodos marcados pela estiagem, visto que não há pavimentação asfáltica no percurso.

**Fotografia 1** - Rol de entrada do CEIER de Águia Branca



Fonte: Instagram da escola, 2024.

O Centro foi inaugurado em 1983. Nesse primeiro ano de funcionamento, ainda não oferecia a Educação Básica, ao passo que começou a funcionar ofertando um curso de corte e costura. Com isso, o Centro começou a ganhar visibilidade na região. No ano seguinte, em 1984, passou a ofertar o antigo Primeiro Grau para duas turmas de 5ª série, totalizando 56 estudantes, de acordo com registros da secretaria escolar. Até 2007, a escola ofertava exclusivamente o Ensino Fundamental. Com isso, quando os estudantes concluíam essa etapa da Educação Básica tinham que se deslocar para escolas mais distantes. A partir de 2008, o Centro iniciou a oferta do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, cuja primeira turma se formou no ano de 2010 (CEIER, 2026). Desde então, até o ano de 2025, foram formados mais de 300 técnicos em Agropecuária.

A denominação “Educação Rural” presente no nome da instituição deve ser compreendida a partir do contexto histórico de sua criação, quando a categoria Educação do Campo ainda não havia sido formulada no debate educacional brasileiro. À época, essa era a nomenclatura disponível no âmbito das políticas públicas. No entanto, desde sua origem, o CEIER de Águia Branca desenvolve um projeto educativo comprometido com a realidade do campo, com o trabalho agrícola, com a vida comunitária e com os saberes dos sujeitos camponeses, princípios que posteriormente viriam a ser sistematizados e nomeados como Educação do Campo.

A Educação do Campo, conforme analisada por Caldart (2024; 2020), constitui-se como uma construção político-pedagógica forjada nas práticas e lutas dos sujeitos do campo por escola pública, território e reconhecimento social. Diferentemente da concepção histórica de educação rural, marcada por uma lógica adaptativa e funcional às demandas do desenvolvimento capitalista, a Educação do Campo afirma a escola como espaço de formação humana, de pertencimento e de vínculo orgânico com a vida, o trabalho e os territórios camponeses. Trata-se, portanto, de um projeto educativo que não nasce como sistematização de experiências concretas que, ao longo do tempo, passam a ser nomeadas, disputadas e reconhecidas no âmbito das políticas públicas e da produção acadêmica (Caldart, 2024).

Nessa perspectiva, a função social das escolas do campo não se restringe à escolarização formal, mas envolve o compromisso com a defesa da vida, dos territórios e das condições sociais e ambientais que sustentam a existência dos povos do campo. Como destaca Caldart (2020), a escola do campo se constitui como território de disputa de

projetos societários, assumindo posição crítica frente às lógicas que historicamente subordinaram o campo e seus sujeitos. É a partir desse horizonte que se torna possível compreender experiências educativas que antecedem a consolidação conceitual da Educação do Campo, mas que já incorporavam, em suas práticas, princípios hoje reconhecidos como constitutivos desse projeto político-pedagógico, como é o caso do CEIER de Águia Branca.

No Centro, a organização curricular vigente do Ensino Fundamental, além da formação geral básica, contempla um conjunto diversificado de componentes curriculares, composto de componentes integradores – Estudo Orientado, Eletivas, Pensamento Científico, Práticas e Vivências em Protagonismo, Práticas Experimentais de Matemática, Práticas Experimentais de Ciências e Projeto de Vida – e de componentes específicos – Agricultura I (horticultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (culturas anuais e perenes), Zootecnia, Economia Doméstica e Tema Gerador e Auto-Organização (CEIER, 2026).

No Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, a organização curricular articula a formação geral básica e os componentes integradores (Projeto de Vida, Eletivas e Tema Gerador e Auto-Organização) a um itinerário de formação técnica e profissional. Esse itinerário visa à preparação para o mundo do trabalho e ao aprofundamento formativo por meio dos seguintes componentes curriculares: Projetos Empreendedores, Produção Vegetal, Produção Animal, Mecanização Agrícola, Agroindústria e Processamento, Irrigação e Drenagem, Tecnologia e Sustentabilidade no Campo, Topografia e Sensoriamento Remoto, Construções e Instalações Rurais, Zootecnia, Legislação e Políticas Agropecuárias, Gestão Rural e Cooperativismo (CEIER, 2026).

Quando definimos que desenvolveríamos um estudo com juventudes rurais egressas dessa instituição escolar, emergiu a necessidade de dialogarmos com essas juventudes, que têm muito a nos dizer sobre os territórios e as territorialidades que produzem. O caminho escolhido para isso foi a história oral, mais especificamente a história oral temática.

## Caminhos metodológicos

A história oral é tida por nós como uma abordagem metodológica que busca captar e analisar memórias, vivências e experiências por meio de entrevistas que são tratadas como o centro das análises. Com a história oral, temos a oportunidade de escutar e visibilizar essas vozes, partindo do pressuposto de que não damos a voz a ninguém, pois ela é uma condição natural do ser humano. Nesse prisma, Meihy e Seawright (2021, p. 120) registram: “reconhecendo a voz que o entrevistado já tem, dar-lhe ouvidos é gesto humanizado e mobilizador da consciência, assim como da atenção à escuta sensível”. Sob essa ótica, Portelli (2016) reconhece a história oral como uma “arte da escuta”, que se dá a partir da troca dialógica que ocorre entre o narrador e o historiador durante o momento da entrevista.

A história oral, numa abordagem conceitual, é, assim, descrita por Portelli (2010, p. 210): “uma narração dialógica que tem o passado como assunto e que brota do encontro de um sujeito que chamarei de **narrador** e de outro sujeito que chamarei de **pesquisador**” (grifos do autor). Já Meihy e Seawright (2021, p. 27) definem a história oral como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” e destacam que, na entrevista em história oral, o colaborador é colocado no centro do processo, o que lhe permite ser protagonista e exercer livremente sua performance narrativa. Eles ressaltam “que o entrevistado colabora com a pesquisa, não sendo reduzido às condições de ‘objeto’, ‘informante’, ‘ator’, ‘depoente’, entre outras” (p. 121).

Nesse contexto, Portelli (2010) argumenta que diferentemente de um juiz, que deve focar apenas em eventos concretos e comportamentos materiais, o historiador oral deve se interessar também pelos aspectos mentais, como crenças, mentalidades e imaginários. Por isso, sugere usar os termos “narrativa” e “narrador” em vez de “testemunho” e “informante”, que têm uma conotação mais processual. O autor nos lembra que “assim como narrador tem a responsabilidade de contar, o historiador tem a responsabilidade de abrir um espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer” (p. 20). O historiador propicia a abertura desse espaço narrativo quando cria um ambiente favorável para que as histórias sejam contadas, ouvindo ativamente, prestando atenção nas falas e valorizando o que o narrador está dizendo.

A interação e o diálogo durante a entrevista são essenciais. Conforme afirma Portelli (2016, p. 10) as “fontes orais não são **encontradas**, mas **cocriadas** pelo historiador” (grifos do autor), numa troca bidirecional em que tanto o historiador quanto o narrador influenciam o conteúdo e a direção da conversa. Nessa direção, Portelli (2010, p. 20) enfatiza que entrevistador, “mais do que recolher memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações” e amplia a ideia de colaboração ao destacar que “o papel do pesquisador como **co-autor** começa em campo e continua na transformação da performance dialógica oral em texto escrito: transcrição, redação, publicação, análise” (Portelli, 2010, p. 216, grifo nosso).

Na visão que adotamos em nosso estudo, o entrevistador é entendido como “co-autor” na medida em que provoca as falas, transpõe o oral para o escrito, transcreve, interpreta e analisa as narrativas, já que concordamos com Meihy e Seawright (2021), quando afirmam que a autoria do texto transcrito permanece com o narrador. A entrevista, ou “entre/vista”, é reconhecida por Portelli (2010, 2016) como uma “troca de olhares”. Sob o mesmo ponto de vista, Meihy e Seawright (2021, p. 119) registram que “como a palavra ‘entrevista’ sugere relações – ‘entre’ e ‘vista’ –, a interlocução trocada pelas partes, o entrevistador e o colaborador, caracteriza a solenidade do ato”. Logo, a entrevista é um espaço onde colaborador e entrevistador se encontram, conectam e interagem numa jornada que é dialógica e colaborativa, portanto, compartilhada. Por isso, a presença física, que traz consigo a possibilidade de olhar nos olhos, é muito valorizada na história oral.

A história oral ganha contornos a partir da memória dos narradores, que é carregada de subjetividades. Durante as entrevistas, eles não somente relatam os fatos, mas (re)criam e/ou (re)contam uma história/versão da história, (re)elaborada a partir da forma como veem os acontecimentos passados e presentes, considerando, também, as projeções de futuro. Quando compartilham suas memórias, os narradores, de certa forma, (re)constroem e (re)significam seus territórios. A história oral valoriza percepções e vivências, potencializando opiniões, anseios e diversas emoções. Ela permite conhecer as territorialidades produzidas pelos narradores, ou seja, por meio delas conseguimos apreender as relações que eles estabelecem no e com os territórios. Dessa forma, pertence



ao presente, pois é no tempo presente que ela utiliza a memória não só como matéria-prima, mas também como combustível.

Meihs e Seawright (2021) reconhecem quatro gêneros narrativos em história oral: história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral. Cada um tem um meio próprio de produção e análise, que é sistematizado por esses autores a partir de uma trajetória de mais de 30 anos no Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO) da Universidade de São Paulo. Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a história oral temática pelo fato de esse gênero de história narrativa promover discussões em torno de um tema específico; em nosso caso, os territórios e as territorialidades.

A **história oral temática** pressupõe a existência de roteiros ou questionários pré-estabelecidos, que servem como guias para a obtenção dos detalhes desejados. Ela envolve uma rede de colaboradores para a produção de versões interpretativas sobre um assunto central, possibilitando análises que confrontam diferentes pontos de vista sobre um tema específico. A busca pela “verdade objetiva” é um aspecto que é alvo de verificação, em que o entrevistador tem o papel de provocar opiniões divergentes e discuti-las com o narrador. As perguntas diretas e objetivas são essenciais para a condução da história oral temática, embora haja espaço para a subjetividade do narrador. O entrevistador desempenha o papel de condutor dos trabalhos, mas o colaborador não é apenas um informante. Há uma interação dinâmica entre o colaborador e o entrevistador. Os detalhes da história pessoal do narrador são explorados na medida em que são necessários para a compreensão do assunto central (Meihs; Seawright, 2021).

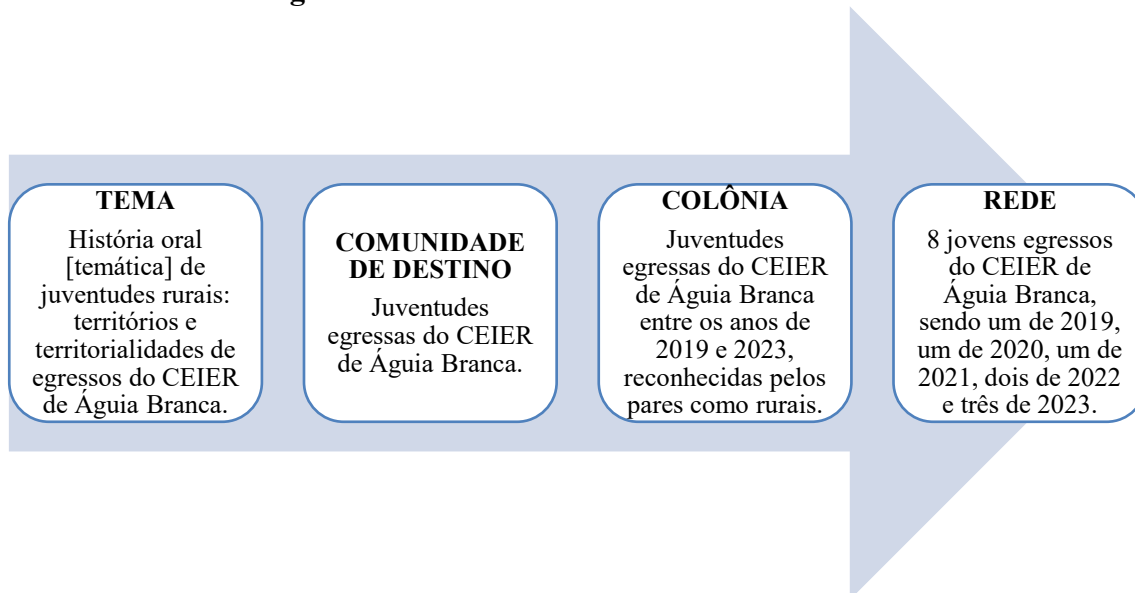
### **Nosso percurso**

A história oral é um processo que requer delimitações bem definidas. Certos disso, guiados pelas teorizações de Meihs e Seawright (2021), partimos do tema do nosso estudo para delimitarmos a comunidade de destino, a colônia e a rede de colaboradores. A representação visual dessa estrutura é apresentada na Figura 1.

A comunidade de destino, no caso do nosso estudo, é composta por todos os egressos que concluíram o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária no CEIER de Águia Branca. Ela não é definida por laços geográficos ou familiares, e seus membros não necessariamente se conhecem ou estudaram no mesmo período. No entanto,

todos compartilham uma experiência em comum: passaram pela mesma escola em diferentes momentos e contextos e carregam memórias dessa vivência.

**Figura 1** - Estrutura constitutiva do nosso estudo



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Org.:** os autores, inspirados em Meihy e Seawright, 2021.

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

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

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

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

A partir dos áudios gravados, nossos esforços se centraram na materialização documental. Meihy e Seawright (2021, p. 31) explicam que o oral ganha materialidade documental quando é transposto para o escrito. Além disso, enfatizam que “história oral é, pois, o movimento de transformação da circunstância natural à sua desnaturalização: da fluidez verbal para a formatação escrita, tudo graças à transferência do oral para outro suporte, material”. A narrativa oral, nesse sentido, passa por uma metamorfose quando se transforma em texto escrito. Então, inspirados nesses autores, iniciamos o fluxo de materialização das entrevistas, que foi estruturado em quatro etapas, conforme podemos observar na Figura 2.

**Figura 2** - Fluxo de materialização das entrevistas



**Fonte:** Inspiração em Meihy e Seawright, 2021.

**Org.:** os autores.

A **transcrição** consiste em converter os enunciados orais em código escrito, aproximando-os da forma como foram emitidos, capturando suas nuances e particularidades. Nesse processo, ocorre uma transposição literal, pois o texto transcrito corresponde ao que foi falado, de maneira imediata e imitativa. A transcrição inclui todos os sinais emitidos e os ruídos presentes na gravação. Baseia-se na forma de expressão usada no contexto coloquial, aceitando variações na fala, repetições e equívocos que não cabem na norma culta (Meihy; Seawright, 2021). Nessa etapa, utilizamos a ferramenta tecnológica *Escriba*<sup>3</sup>, que facilitou o processo de transcrição ao automatizar a conversão do áudio em texto. Entretanto, isso não nos eximiu da responsabilidade de ouvir cuidadosamente cada entrevista, fazendo os devidos ajustes na transcrição para que ela fosse uma representação mais próxima possível do diálogo original. Realizamos uma revisão minuciosa para preservar as entonações das falas, as pausas e todos os detalhes acústicos do contexto da entrevista, assegurando que a correspondência entre o escrito e o oral fosse a mais precisa possível.

A **textualização**, segunda etapa desse fluxo de materialização das entrevistas, considera que, devido às diferenças entre o oral e o escrito, são necessárias adaptações para tornar o texto mais inteligível, destacando as mensagens pretendidas pelo entrevistado. Nessa etapa, é inevitável a interferência do mediador, que faz ajustes no texto com ética e rigor. Textualizar é dar uma estrutura textual à transcrição do áudio gravado (Meihy; Seawright, 2021). A textualização é mais que um processo técnico, ela é um exercício de interpretação sensível e cuidadosa, que respeita e amplifica a voz original do entrevistado. Como trabalhamos com história oral temática, em que a interação é muito valorizada, nessa etapa de materialização das entrevistas, ainda mantivemos as perguntas e respostas na textualização, mas, em outros gêneros narrativos de história oral, é muito comum que as perguntas sejam suprimidas e as respostas sejam organizadas em um texto corrido, já nessa fase do fluxo.

A **transcrição**, penúltima etapa do nosso fluxo, é um processo de reimaginação e recriação da entrevista, utilizando recursos ficcionais que realçam o papel do pesquisador. Durante essa etapa, ocorrem ajustes e adaptações nas palavras, pontuações, frases e parágrafos, buscando manter a integridade do diálogo. Nesse prisma, é importante considerar que o discurso oral não segue as mesmas regras do escrito. Mais do que

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://escriba.app/pt-br/>

simples ajustes, a transcrição envolve uma recriação completa do conteúdo. Na história oral, a sofisticação desse processo não descaracteriza o texto, nem altera as narrativas do colaborador. Nas transcrições das entrevistas, buscamos recriar o ambiente do encontro, fazendo uso de todos os recursos ficcionais possíveis, preservando a essência da fala dos colaboradores, bem como mantendo seus traços de linguagem. Em alguns trechos, optamos por fazer referência às nossas perguntas ou manter alguns fragmentos delas; em outros, incorporamos partes das perguntas às respostas dos colaboradores com a intenção de propiciar mais sentido ao texto, facilitar a compreensão do leitor e atender à necessidade de uso dos fragmentos das narrativas na análise dos dados.

A **interpretação e a análise**, embora estejam mais evidenciadas na fase final do fluxo, estão integradas ao processo de pesquisa e materialização das entrevistas. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) ressaltam que a análise está presente em todas as fases da investigação científica, pois desde quando iniciamos um estudo, utilizamos procedimentos analíticos para verificar a pertinência das características específicas do que está sendo estudado. Elas destacam que tomamos decisões não apenas sobre o que precisa ser mais explorado ou enfatizado, mas também acerca do que pode ser eliminado. Enfatizam que escolhemos quais as melhores direções possíveis de serem seguidas na pesquisa e que essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que é aprendido durante o processo investigativo, em um movimento constante e dialético que culmina na conclusão da pesquisa. A interpretação e a análise, sob esse viés, são contínuas.

Na discussão dos dados, atribuímos aos nossos colaboradores nomes de divindades gregas para tentar garantir o anonimato deles. Fizemos essa escolha porque, na mitologia, os deuses gregos possuem uma relação estreita com a Terra, com o ambiente, ligando-se a muitos fenômenos da natureza. Isso está refletido na proximidade que nossos<sup>4</sup> jovens colaboradores manifestaram em relação ao campo e às atividades agropecuárias, mantendo um discurso de valorização e respeito ao meio rural.

Nossas **teorizações sobre** as juventudes ancoram-se no **diálogo com** elas. Enfatizamos isso, pois caracterizamos as entrevistas como um momento de trocas, como um encontro com os nossos jovens colaboradores. Dito de outra forma, elas foram

---

<sup>4</sup> O “nosso”, empregado nesse contexto, não tem a pretensão de indicar posse. Em vez disso, queremos enfatizar a relação de proximidade construída com os jovens entrevistados.

conversas que não perderam a naturalidade em face do planejamento intencional que as antecedeu. Com isso, o nosso roteiro, por vezes, teve o engessamento quebrado, e ficamos felizes por isso. A cronologia que se espera dos eventos também foi rompida, o que é normal, pois a memória não obedece a uma linearidade, ao contrário, faz zigue-zagues, dá *flash-backs*, conta antes o que acontece depois ou relata depois o que acontece antes, conforme explica Guimarães (Freire; Guimarães, 2013). Além disso, ao narrar, os jovens não apenas se referem aos eventos, mas constroem uma relação com eles (Portelli, 2016).

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

### **Juventudes egressas: territórios e territorialidades**

A dominação e controle dos territórios são apreendidos na perspectiva mais concreta-funcional, no âmbito dos processos políticos e administrativos; já a apropriação, por sua vez, está mais ligada à dimensão simbólica, no âmbito dos processos simbólicos, culturais e identitários (Haesbaert, 2004). Nos escritos de Haesbaert, como evidenciado, vamos encontrar a dimensão simbólica sempre ligada à construção identitária.

A dimensão simbólica do território está diretamente relacionada às relações sociais, culturais e políticas. Ela é referência para a construção de identidades territoriais ao mesmo tempo em que também é promovida por essas identidades. O território simbólico é caracterizado pela dimensão imaterial, pelos símbolos e significados apreendidos e construídos socialmente, pelos pertencimentos e por laços afetivos, mas ele envolve uma dimensão funcional/material-concreta (Haesbaert, 2007, 1999, 2012, 2014, 2023). A propósito, Haesbaert (2021) adverte que não existe um território desmaterializado nem tampouco unicamente material. O autor, compara a leitura dualista que separa esses binômios a uma armadilha.

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

As identidades territoriais, tanto individuais quanto coletivas, partem de um referencial concreto para existirem, ou seja, de um território (Haesbaert, 1999), embora emerjam de representações simbólicas. As identidades territoriais individuais podem ser produzidas a partir de referentes simbólicos coletivos, mas, em contrapartida, as identidades territoriais coletivas reúnem referentes simbólicos individuais. Neste estudo, o CEIER de Águia Branca é “a base material, no nosso caso territorial, que serve como referência para a construção de muitas identidades” (Haesbaert, 1999, p. 174).

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

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

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

Sem dúvida, Hefesto começou o processo identitário e de pertencimento à escola bem antes de se tornar estudante dela. Seguindo essa lógica de produção de relações afetivas com o Centro antes da ocupação concreta desse território, o jovem rural Apolo nos revela que se apaixonou pelo CEIER antes mesmo de começar a estudar nessa escola:

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

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

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

Weisheimer (2009), ao adentrar o debate identitário, adverte que os sujeitos não podem ser pensados como detentores de uma identidade unificada e estável, pois a identidade resulta de um processo de identificação que é relacional, ou seja, pode alterar de situação a depender das circunstâncias. Desse modo, o autor também demonstra uma afinidade teórico conceitual com a “identificação”, devido ao caráter dinâmico com que os jovens vivenciam as múltiplas experiências. O pesquisador destaca que “as formas como os jovens se identificam indicam as dimensões de sua vida que eles consideram mais relevantes no momento presente e que guardam vínculos com o que pretendem ser futuramente” (Weisheimer, 2009, p. 249).

Weisheimer (2009) e Haesbaert (2009), embora tenham objetos de estudos diferentes – enquanto o primeiro investiga as juventudes rurais, o segundo se dedica ao estudo dos territórios e territorialidades – coadunam que as identidades [ou



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

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

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

O Centro adquire, também, o *status* de concreto para entrevistados a partir do momento que ocupam fisicamente a escola. Em Santos (1998, 1999) e Santos *et al.* (2000), encontramos que identidades territoriais individuais e coletivas são produzidas a partir de experiências, vivências e percepções envolvendo a interação e o uso do território que, por sua vez, carrega a dimensão do vivido, do significado e do percebido. O território ceieriano, decerto, é um espaço de socialização e produção de territorialidades, é onde os estudantes vivem cerca de nove horas diárias, já que a escola funciona em tempo integral.

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

Os jovens entrevistados passaram a ocupar o CEIER de Águia Branca de forma concreta, usufruindo de sua materialidade, a partir do momento que iniciaram suas trajetórias escolares nessa escola. Quando isso aconteceu, o Centro não deixou de ser um território simbólico para eles, mas ganhou a dimensão do concreto. Logo, podemos dizer que o território ceieriano passou a ser simbólico-concreto para esses jovens. Com isso, as territorialidades produzidas se encontraram com o referente material, assumindo novas formas, ganhando novos contornos. Novas territorialidades também foram produzidas com base nas vivências, como veremos neste tópico.

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

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

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

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

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

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

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

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

A Educação do Campo no CEIER de Águia Branca, como anunciada neste e em outros estudos, é mobilizada pelo trabalho pedagógico com os temas geradores (Bicalho; Jadejiski, 2020; Jadejiski; Bicalho, 2020; Jadejiski, 2019). Conforme Reis (2017) apontou em sua dissertação sobre historicidade desse Centro, há uma proximidade entre a teoria de Paulo Freire e as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEIER, ao passo que a metodologia dessa escola está alinhada à defesa de uma educação humanizadora e libertadora. O autor reflete que os temas geradores integram todas as disciplinas por meio

da interdisciplinaridade, rompem com a compartimentação do saber e promovem uma educação que problematiza a realidade para transformá-la, num movimento de *práxis*.

Todas as mediações pedagógicas mencionadas pelos jovens em suas narrativas estão relacionadas ao trabalho com os temas geradores, o que permite compreender o CEIER como uma escola conectada com a vida e com o território, em que o entorno e as experiências concretas dos sujeitos do campo se convertem em mediações do processo educativo.

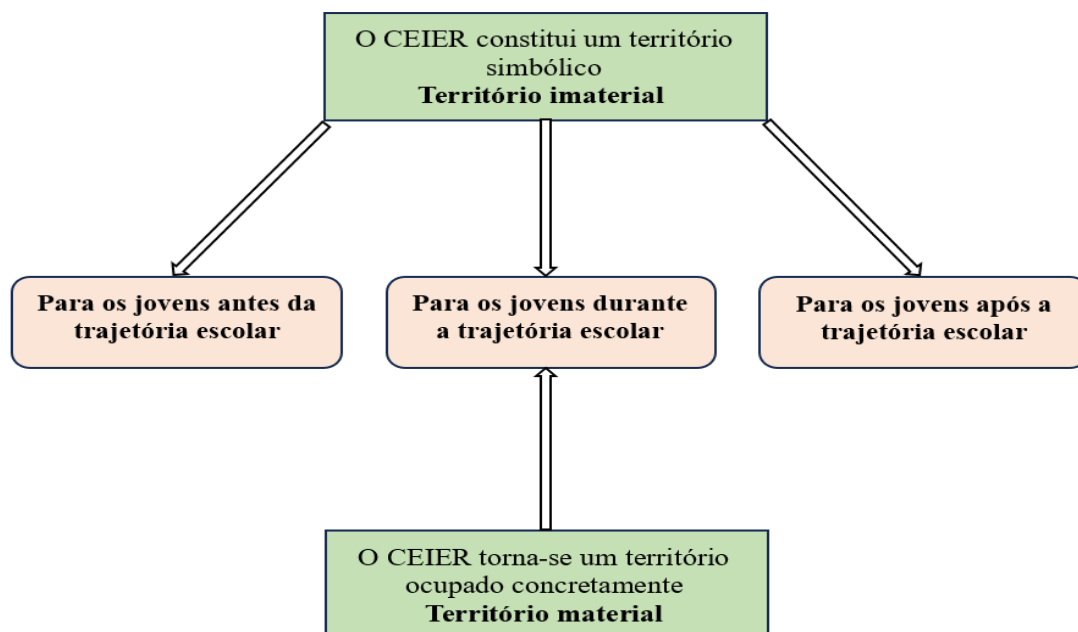
Essa forma de organização pedagógica dialoga com a compreensão apresentada por Caldart (2024), ao discutir que a Educação do Campo implica reorganizar o trabalho com o conhecimento a partir da vida real, de modo que a escola se constitua como parte das condições concretas de existência dos povos do campo e de seus projetos de vida. Nessa direção, os dados empíricos indicam que o CEIER opera como um espaço formativo em que a escola não se dissocia da vida, mas se constitui em diálogo permanente com os territórios vividos pelos estudantes.

Produzir territorialidades é uma construção, um processo contínuo. Na verdade, o território é uma produção que não termina, e a territorialidade reside nessa produção inacabada do território. Logo, quando os jovens egressos concluíram os estudos no CEIER e deixaram de ocupar concretamente esse espaço, continuaram produzindo territorialidades nele – ou sobre ele/a partir dele.

Em alguns territórios por onde transitamos, quando temos a oportunidade de falar do CEIER de Águia Branca, costumamos proferir estas palavras: “O CEIER é um começo sem fim, eu saí dele, mas ele não saiu de mim”. Em sua fala, Selene explica um pouco desse sentimento. Ela se refere ao Centro como “nossa escola”, demonstrando um pertencimento por esse território. O que essa jovem manifesta é um traço marcante em todas as narrativas. Logo, podemos afirmar que o CEIER de Águia Branca continua sendo um território simbólico para os jovens egressos entrevistados.

Após os jovens concluírem o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, o CEIER deixou de ser um espaço ocupado concretamente por eles; entretanto, continua sendo um território simbólico para esses egressos. A Figura 3 ilustra esse processo de territorialização vivenciado/produzido por nossos jovens rurais colaboradores.

**Figura 3** - Territorialização do CEIER de Águia Branca para os jovens rurais egressos entrevistados



**Fonte:** resultados da pesquisa.

**Org.:** os autores.

O CEIER de Águia Branca está vivo nas memórias e nas práticas cotidianas dos jovens colaboradores. Essa conexão que os egressos estabeleceram e mantêm com o Centro é reflexo da identidade territorial e do pertencimento construídos ao longo do percurso escolar. Hermes, por exemplo, fala da escola com muito afeto, ao lembrar as atividades coletivas vivenciadas por ele e seus amigos:

Momentos bons, o que eu gosto de lembrar é dos mutirões, muito bom, as visitas de estudo, os momentos de apresentação em grupo. Isso daí é marcante, né? Porque sempre surgia alguma gafe entre nós mesmos, né, entre amigos ficávamos rindo um do outro. Então, essa questão aí é muito boa, sabe? De lembrar essa questão do CEIER. Porque tem pouco tempo que eu saí, mas faz falta essa interação com colegas, professores, no geral.

O CEIER, não mais como território simbólico-concreto, mas como território simbólico, continua influenciando as trajetórias desses jovens que, ao interagir com outros territórios, reconhecem e relembram a formação que tiveram nessa instituição escolar. O Centro ressoa nas vivências, práticas e percepções dos egressos. Os valores humanos fortalecidos e os conhecimentos construídos no decorrer de suas trajetórias escolares estão presentes na forma como se relacionam, apropriam e (re)significam os territórios onde vivem e transitam. Diante disso, podemos afirmar que o legado da escola

se perpetua nas territorialidades que esses jovens produzem e na forma como se veem e se relacionam com mundo.

Selene, apontando para uma rosa do deserto no quintal de sua casa, fala sobre como o conhecimento construído na escola a ajudou na recuperação da planta: “Teve um curso de rosa de deserto que eu fiz na escola. Aquela rosa ali, que está até meio murchinha, né [...] ela estava quase morrendo, e eu fiz o curso, eu cheguei em casa e falei: eu vou tentar recuperar ela e eu recuperei e ela deu certo ali, está ali”.

As narrativas dos nossos colaboradores permitem verificar o quão duradouras são as repercussões do CEIER de Águia Branca em suas vidas, evidenciando o território simbólico que a escola representa para eles. O Centro, dessa forma, além de contribuir com o conhecimento técnico e prático desses jovens, continua influenciando suas territorialidades, identidades e percepções. Isso nos permite afirmar que o CEIER, para os egressos, mostra-se além um espaço físico ou de uma etapa de escolarização. Ele se manifesta nas práticas cotidianas, nas memórias afetivas e nas reflexões críticas que esses jovens constroem sobre si e o mundo. Essa “permanência” da Instituição na vida dos egressos, além de evidenciar o potencial transformador da Educação do Campo, confirma que o CEIER é um “começo sem fim”.

### **(In)concluindo o diálogo**

Um diálogo não tem fim em si mesmo, pois sempre ganha contornos e abre espaço para outras discussões. Nossas considerações, portanto, são provisórias e (in)conclusivas diante de uma jornada de investigação que é contínua; apontam para novas direções e deixam caminhos abertos para pesquisas futuras.

Muitas pesquisas limitam-se a falar dos jovens e, não, com eles. Nossa pesquisa, todavia, mostra-se à contramão dessa constatação, ao passo que valorizou o diálogo com os jovens colaboradores, suas memórias e suas narrativas a partir de um dos seus múltiplos lugares de fala: o lugar social de jovens egressos do CEIER de Águia Branca. Nesse ínterim, cabe dizer que nosso trabalho é um recorte; logo, os resultados se referem a um grupo específico de jovens egressos do CEIER. A investigação não teve a pretensão de buscar tendências generalizadoras; ao contrário, valorizou as singularidades de cada narrativa, entendendo que cada história ressignifica o território de uma forma singular.

O processo de produção, tratamento e análise dos dados nos possibilita afirmar que a formação promovida no CEIER de Águia Branca repercute nas territorialidades produzidas pelas juventudes rurais egressas, o que evidencia a influência da formação escolar na apropriação dos territórios. Isso se verifica na forma como os egressos, em seus territórios de vivência e circulação, performam práticas, valores e conhecimentos construídos na escola. Assim, compreendemos que a proposta educativa do CEIER vai além da escolarização; revela-se como um processo de territorialização, em que a escola se torna um espaço de construção identitária e de vínculos afetivos e simbólicos que ultrapassam os limites do território físico/concreto da instituição.

Nossos narradores, que estão em diferentes contextos territoriais, demonstram manter um vínculo afetivo com o CEIER, sentindo-se pertencentes a esse território, o que cria uma identidade territorial que os singulariza, pois se reconhecem como pertencentes a um território que não se limita ao físico/concreto, mas que se estende por seus territórios de vida nas territorialidades que produzem. O território ceieriano é (re)produzido de forma simbólica nessas territorialidades, justamente, por conta desse sentimento de pertencimento. Isso remete à ideia de uma territorialidade ceieriana mantida simbolicamente pelos jovens egressos.

A pesquisa também evidenciou que as juventudes egressas exercem o protagonismo em seus territórios, ressignificam o conhecimento escolar e o adaptam às suas realidades locais. Esse protagonismo se manifesta tanto nas práticas laborativas quanto na defesa de causas sociais e ambientais, indicando o comprometimento dos jovens com a transformação de suas realidades.

O CEIER, sem dúvida, é um modelo de política pública de Educação do Campo que pode e deve servir de inspiração para governos de todas as regiões do país. A formação promovida pela escola pode ser vista como uma estratégia de resistência à hegemonia do agronegócio, ao passo que preza por promover uma agricultura limpa e sustentável, com matriz agroecológica.

## Referências

BICALHO, R.; JADEJISKI, R. R. As repercussões da educação ambiental numa escola do campo capixaba. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 127-150, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v25i2.11278> Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11278>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, ed. especial, n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788/4138>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, Espírito Santo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Águia Branca: CEIER, 2026.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história** [recurso eletrônico formato *ePub*]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, [Niterói], v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 6 jun. 2025.

HAESBAERT, R. Entrevista com o geógrafo Rogério Haesbaert da Costa. [Entrevista cedida a] Méri Frotscher, Robson Laverdi e Tarcísio Vanderlinde. **Espaço Plural**, Paraná, vol. X, núm. 20, p. 165-174, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2469/1867>. Acesso em: 6 jun. 2025.

HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (org.). **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia [online]. Salvador: EDUFBA / Edições L'Harmattan, 2012. p. 27-46. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-03.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.



HAESBAERT, R. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 1-17, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT91827063> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063>. Acesso em: 6 jun. 2025.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 1-7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i55.a61073>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 Panorama**. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater 2020-2023 – Águia Branca**. 2020. Disponível em: [https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Aguia\\_Branca.pdf](https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Aguia_Branca.pdf). Acesso em: 6 jun. 2025.

JADEJISKI, R. R.; BICALHO, R. Temas geradores e trabalho pedagógico no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, Espírito Santo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 240-257, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2020-52241> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52241>. Acesso em: 20 jan. 2026.

JADEJISKI, R. R. **Os desdobramentos da educação ambiental a partir do estudo dos temas geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5119/2/2019%20-%20Rainei%20Rodrigues%20%20Jadejiski.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

JADEJISKI, R. R. **Juventudes rurais e territorialidades**. Vitória/ES, 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac94101fe7a1/content>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. [seleção de textos: Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. [tradução: Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REIS, F. A. F. dos. **Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES**: uma leitura a partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2541/2/2017%20-%20Fernando%20Alexandre%20Furtado%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS, M. *et al.* O papel ativo da Geografia: um manifesto. **XII Encontro Nacional de Geógrafos**. Florianópolis. 2000. Disponível em: [https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto\\_MiltonSantos-outros\\_julho2000.pdf](https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_MiltonSantos-outros_julho2000.pdf). Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. p. 15-20.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**. [Niterói], ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360> Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708>. Acesso em: 6 jun. 2025.

WEISHEIMER, N. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação e Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15908/000693991.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

Recebido em 06/06/2025.

Aceito para publicação em 22/01/2026.