



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTE RIBEIRINHO DA UFAM E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

VIRGINIA KARLA ROSAS DE SOUZA
ORIENTADOR: MARCELO GUSTAVO AGUILAR CALEGARE

MANAUS/AM

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTE RIBEIRINHO DA UFAM E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na linha Processos Psicossociais, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguilar Calegare.
Auxílio Financeiro: Bolsa FAPEAM.

MANAUS/AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729t Souza, Virginia Karla Rosas de
A trajetória escolar de estudante ribeirinho da UFAM e a construção da identidade / Virginia Karla Rosas de Souza . 2022
103 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Marcelo Gustavo Aguilar Calegare
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Trajetória escolar. 2. Psicologia rural. 3. Identidade. 4. Ribeirinho. 5. Educação do campo. I. Calegare, Marcelo Gustavo Aguilar. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

AGRADECIMENTOS

À minha família por apoiar me e sempre incentivar me na minha caminhada acadêmica.

À minha avó Maria Monteiro e a Comunidade Santa Maria do Taboca que foram minha inspiração primordial e estiveram sempre em meus pensamentos na construção desta pesquisa.

Ao meu grande amor, Reulyson Wanzeler, parceiro que me apoiou em todos os momentos e mesmo quando o céu parecia nublado demais não me deixou desistir ou desanimar.

Aos meus amigos e companheiros de jornada de Mestrado, Aline Vitorino, Eduardo Menezes e Rodrigo Serrão que me proporcionaram uma belíssima amizade, trocas e desabafos, o “Grupo de Apoio Mestrado” foi essencial para a conclusão desta dissertação e para esta trajetória que se constrói no coletivo, não estamos sozinhos.

À Aline Vitorino que foi minha companheira de LABINS, sem você para compartilharmos nossos afetos não teria conseguido chegar até aqui.

Ao meu grande ouvinte, Gabriel Santos, foi essencial para a conclusão dessa trajetória com sua amizade e orientações.

À Thais Negreiros, foi uma honra lhe coorientar no seu PIBIC, compartilhar conhecimentos, ideias e café pelas manhãs no LABINS.

À Professora Iolete Ribeiro pela experiência e oportunidade de aprendizado junto ao projeto SUPER, foi muito importante para mim e minha carreira acadêmica.

Às Professoras Gisele Cristina e Ana Cristina pelo acolhimento, por terem compartilhado comigo seus conhecimentos, empatia e estarem presentes nos momentos que precisei.

Às minhas crianças de 4 patas (Salem, Sabrina, Kori, Maria, Mononoke), pelo suporte e apoio emocional em todos os momentos .

À Professora Arminda Mourão e a Iraci Carvalho do PPGE - UFAM por compartilharem seus conhecimentos acerca da Educação do Campo, vocês foram essenciais no meu processo de amadurecimento para as pautas de educação campesina e para a construção da pesquisa.

Ao meu orientador, Profº Marcelo Calegare pelo aprendizado de anos.

A todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

À FAPEAM, pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudos.

RESUMO

Não podemos tratar os campos brasileiros como se fossem homogêneos, a Amazonia sozinha abarca diversos grupos étnicos e populações tradicionais com identidades socioculturais e políticas particulares. Falar da trajetória escolar inclui uma imensa variedade de percursos e escolhas que variam desde a origem social do aluno, infraestrutura da escola, profissão dos pais, características climáticas entre outros fatores. Adotando a perspectiva da Psicologia Rural e Psicologia Social Crítica, nosso objetivo geral foi: Investigar como os estudantes ribeirinhos que estudam na UFAM significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior. Objetivos específicos: a) Conhecer a trajetória de escolarização de estudantes ribeirinhos desde a educação básica até o ingresso no ensino superior, b) Descrever as vivências desses alunos no cotidiano da UFAM; c) Compreender de que maneira a vida acadêmica afeta no processo de construção de suas identidades. Esta pesquisa foi do tipo qualitativa, exploratória e em caráter de estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram 1. questionário geral do PROCAD-AM aplicado de forma online e presencial, ao qual gerou um banco de dados com as informações dos participantes (nome, campus, idade, local de nascimento e moradia, pertence ou é originário de alguma comunidade amazônicas e etc.); 2. Entrevista individual com narrativa aberta. Partimos da pergunta norteadora: “conte-me sobre a sua trajetória de vida desde a infância até a chegada do ensino superior”; 3. Entrevista individual mediada por imagens ou objetos da escolha do participante, que representasse o momento de transição do ensino médio para o ensino superior. Quanto aos resultados do questionário PROCAD – AM, tivemos 124 participantes, sendo 57 respondentes online e 67 presencial. Desse número total, apenas 23 pessoas se identificaram como ribeirinhos. Conseguimos entrar em contato com 7 pessoas que se enquadravam nos critérios de inclusão, 2 demonstraram interesse em participar e apenas 1 seguiu até o final das entrevistas. A análise foi construtivo-interpretativa, pela qual identificamos os sentidos e significados da narrativa desse estudo de caso em 5 momentos da trajetória escolar do depoente: 1. Ensino Fundamental e a Vida na Comunidade em Tonantins/AM; 2 Saída da Comunidade para o Ensino Médio-Técnico em Tabatinga/AM; 3. Retorno a Tonantins/AM e Início da Docência na Zona Rural; 4. Ensino Normal Superior: o PARFOR; 5. Identidade Política de Professor Ribeirinho. Por estas categorias narramos a trajetória de Nandinho, os caminhos que o levaram até o ensino superior, abordando o papel da educação na construção identitária segundo a teoria de identidade-metamorfose-emancipação, junto das vivências e os significados encontrados pelo caminho, que é atravessado pelas políticas públicas educacionais de interiorização. Concluímos que a trajetória escolar perpassa a construção identitária do sujeito e vice e versa, conforme ele avança nos níveis educacionais, o que contribui para mudar sua percepção sobre os papéis que deseja assumir em sua vida, enfrentar o dilema de permanecer em sua comunidade ou migrar em busca de oportunidades “melhores”, ou ainda perceber que a saída destes espaços não é a resposta de melhoria, assim como também o ajuda a perceber seu próprio papel dentro da sociedade. Pudemos ver ainda a importância dos familiares na construção identitária e discutir o mito da meritocracia e a importância de políticas públicas de acesso, permanência e uma educação pautada na valorização, contexto e saberes do mundo rural.

Palavras-chaves: Trajetória Escolar; Psicologia Rural; Identidade; Ribeirinho; Educação do Campo.

ABSTRACT

We cannot treat Brazilian fields as if they were homogeneous, the Amazon alone encompasses diverse ethnic groups and traditional populations with particular sociocultural and political identities. Talking about the school trajectory includes an immense variety of paths and choices that vary from the student's social origin, school infrastructure, parents' profession, climatic characteristics, among other factors. Adopting the perspective of Rural Psychology and Critical Social Psychology, our general objective was: To investigate how riverside students who study at UFAM signify their schooling trajectory and experiences in higher education. Specific objectives: a) To know the schooling trajectory of riverside students from basic education to admission to higher education, b) To describe the experiences of these students in the daily life of UFAM; c) Understand how academic life affects the process of building their identities. This research was qualitative, exploratory and in the nature of a case study. The instruments used were 1. general PROCAD-AM questionnaire applied online and in person, which generated a database with the participants' information (name, campus, age, place of birth and residence, belongs to or originates from some Amazonian community, etc.); 2. Individual interview with open narrative. We started with the guiding question: "tell me about your life trajectory from childhood to the arrival of higher education"; 3. Individual interview mediated by images or objects chosen by the participant, representing the moment of transition from high school to higher education. As for the results of the PROCAD – AM questionnaire, we had 124 participants, of which 57 were online respondents and 67 were face-to-face. Of this total number, only 23 people identified themselves as riverside dwellers. We were able to get in touch with 7 people who fit the inclusion criteria, 2 showed interest in participating and only 1 followed through to the end of the interviews. The analysis was constructive-interpretative, through which we identified the senses and meanings of the narrative of this case study in 5 moments of the deponent's school trajectory: 1. Elementary School and Community Life in Tonantins/AM; 2 Leaving the Community for High School Technical in Tabatinga/AM; 3. Return to Tonantins/AM and Beginning of Teaching in the Rural Area; 4. Higher Normal Education: PARFOR; 5. Political Identity of Professor Ribeirinho. Through these categories we narrate Nandinho's trajectory, the paths that led him to higher education, addressing the role of education in the construction of identity according to the theory of identity-metamorphosis-emancipation, along with the experiences and meanings found along the way, which is crossed by the public educational policies of interiorization. We conclude that the school trajectory permeates the identity construction of the subject and vice versa, as he advances in educational levels, which contributes to changing his perception about the roles he wants to assume in his life, facing the dilemma of staying in his community or migrating. looking for "better" opportunities, or even realizing that leaving these spaces is not the answer for improvement, as well as helping them to realize their own role within society. We could also see the importance of family members in the construction of identity and discuss the myth of meritocracy and the importance of public policies of access, permanence and an education based on the appreciation, context and knowledge of the rural world.

Keywords: School Trajectory; Rural Psychology; Identity; Riverside; Field Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Diagrama do modelo PRISMA.....	26
Tabela 1. Artigos incluídos na revisão integrativa	27

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiar Rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CFR	Casa Familiar Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agraria
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSC	Psicologia Social Crítica
PSE	Processo Seletivo Extramacro
SECAD	Ministério da Educação, Alfabetização e Diversidade
SETEC	Secretária de Educação Profissional e Tecnologia
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNB	Universidade de Brasília
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
Metodologia.....	18
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA ESCOLAR DE POPULAÇÕES CAMPESINAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA (2014-2019).....	23
1.1 Introdução.....	23
1.2 Método.....	24
1.3 Resultados.....	25
1.4 Discussão	30
1.4.1 Categoria 1: trajetória escolar de jovens do campo não perpassada pela Educação do Campo	30
1.4.1.1 Migração pendular / êxodo rural	31
1.4.1.2 Gênero	32
1.4.1.3 Políticas de permanência	33
1.4.1.4 Estereótipos e construção da identidade.....	34
1.4.2 Categoria 2: Trajetória Escolar de camponeses atrelada à Educação do Campo... ..	36
1.5 Considerações finais	38
CAPÍTULO II – ENTENDENDO A PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
2.1 Construção da Identidade	42
2.1.1 O processo da metamorfose.....	43
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	45
2.2.1 Educação nos contextos rurais.....	47
2.2.2 Contextualização da Educação do Campo no Amazonas.....	49
2.2.3 Pedagogia da Alternância	50

CAPÍTULO III – Trajetória Escolar e Construção Identitária de Estudante Ribeirinho da UFAM: Um Estudo de Caso.....	54
3.1 A realidade educacional do Amazonas.....	56
3.2 Psicologia Rural, Identidade e Trajetória Escolar	57
3.3 Ensino Fundamental e a Vida na Comunidade.....	60
3.4 Saída da Comunidade para o Ensino Médio-Técnico em Tabatinga/AM.....	63
3.5 Retorno a Tonantins/AM e Início da Docência na Zona Rural	65
3.6 Ensino Normal Superior: o PARFOR	66
3.7 Identidade Política de Professor Ribeirinho	71
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
Apêndice I - Termo de Anuência	89
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
Apêndice III - Questionário PROCAD – AM.....	92

APRESENTAÇÃO

Meu interesse sobre as trajetórias ribeirinhas parte do meu seio familiar. Cria de uma ribeirinha indígena que migrou para a cidade, passava férias e festas comemorativas na Comunidade Santa Maria do Taboca, onde grande parte da comunidade eram meus familiares. Em uma viagem que durava em torno de 7 horas, sendo aproximadamente 3 de ônibus e 4 de barco, ir para a comunidade “interior” como chamei minha vida toda, era como ir para outro mundo, cresci me perguntando como eles aguentavam morar tão longe da cidade.

Nessa trajetória de idas e vindas esporádicas, dois eventos me guiam até aqui: 1. Em um Natal estava toda a comunidade reunida, quando uma moradora que não devia ter mais de 13 anos me pergunta sobre a faculdade, eu estava no meu 2º período e então respondo que cursava Psicologia, faço um breve resumo sobre o curso e digo que estou gostando muito. Então ela me diz que sonha em cursar a faculdade e que poderia muito bem fazer Psicologia. Aquilo me deixou triste, pois sabia que as qualidades de estudo ali eram baixas e que se ela não fosse para a cidade, provavelmente não conseguiria cursar o ensino superior, assim a partida era sua única saída. 2. O segundo evento ocorreu depois de alguns anos, já estava no ano em que me formaria, 2018. Fui a um congresso nacional de Psicologia em São Paulo e tive a oportunidade de ver minha avó a qual estava passando um tempo na casa da minha tia e, também, não residia mais em seu lar na comunidade. Ao conversarmos, ela chorou, disse que sentia falta de tudo, do rio, das galinhas dela, da calma e que ali naquele lugar o peixe não tinha o mesmo sabor, tinha gosto de papel e tudo que ela queria era voltar. Chorei junto a ela. Nesse ano, eu já tinha outra percepção sobre o “interior”, outra percepção sobre comunidades e a importância na vida das pessoas que moravam ali. A partir disso, comecei a me questionar em como as mudanças “interior” x “cidade” afetavam a vida dessas pessoas, que prejuízos ou dores poderiam trazer.

Foi então que na escrita do anteprojeto pensei na vida dos estudantes, aqueles que passam a vida toda em um ambiente com características e modos de vida específicos e então têm que ir embora para outro lugar, longe da família, da cultura, da terra e do rio. Nessa caminhada descobri que não só o governo tem um descaso para com essas pessoas, como também se torna um projeto para tomarem posse dessas terras e deixar livre para os detentores do capital se apoderarem, a partir do discurso do atraso e que devemos marchar para o progresso e cultura, pelo qual os saberes tradicionais são apagados nessa caminhada.

Hoje sei que existem outros caminhos, na pesquisa descobri sobre o Movimento da Educação do Campo, ao qual preza por uma educação que valoriza esses povos dentro de seus próprios contextos, que entende que a educação não é apenas saber somar 2+2, e sim construir

sujeitos mais críticos que tenham consciência da sua própria importância nesses espaços e entendam que partir não é a única saída e que merecem respeito e valorização de seus saberes. Iniciando da percepção de que a Educação quando feita de modos diferentes daqueles que visam apenas o benefício do capitalismo tem resultados diferenciados, questiono-me como ocorre a construção identitária desses estudantes junto às suas trajetórias educacionais. Isso tudo nos motivou para a nossa pesquisa “A trajetória escolar de estudante ribeirinho da UFAM e a construção da identidade”.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em campo brasileiro não podemos tratá-lo como algo homogêneo, universal e singular. Temos que nos referir como campos brasileiros, pois estes são diversos em campos e ruralidades. Deste modo, existem os assentados e acampados da reforma agrária, comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de fundo do pasto, pantaneiras etc. (CALEGARE, 2017; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013). A Amazônia em si está repleta de diversidades de grupos étnicos e populações tradicionais habitando em diferentes ambientes, cada qual formado por uma identidade sociocultural e política particular (LIRA; CHAVES, 2016). Diante de tamanha diversidade, abre-se um leque de possibilidades de estudos a serem feitos com essas populações, no intuito de conhecê-las e propiciar melhorias de diversas formas a essas populações.

No que diz respeito à Psicologia, de acordo com Santos (2019) e Santos e Calegare (2022), os estudos do mundo rural na perspectiva psicossocial datam desde o primeiro quarto do século passado na América do Norte, havendo expansão do interesse apenas na última década. Na América Latina, houve desenvolvimento mais expressivo de estudos de/em comunidades rurais no decorrer da primeira década do século XXI, o que delimitou contornos para uma Psicologia Rural Latino-Americana. No Brasil, os psicólogos sociais desenvolviam os trabalhos nos contextos rurais com base na abordagem comunitária e crítica da Psicologia Social desde os anos de 1960, mas somente a partir dos anos de 2010 que o interesse da ciência psicológica pelo rural ganhou força e destaque. No que diz respeito à produção brasileira, os autores destacam que os trabalhos voltam se para a integração da Psicologia Social e Psicologia Ambiental ao mundo rural, atrelada à educação do/no campo e da extensão rural.

Em 2018 houve o primeiro “Encontro da Rede de Articulação: Psicologia, Povos Indígenas, Quilombolas, de Terreiro, Tradicionais e em luta por território”, dentro do qual ocorreram os seguinte eixos temáticos: direitos humanos, invisibilidade e experiências de violência aos povos indígenas; práticas em psicologia: experiências decoloniais; produções epistemológicas e metodológicas decoloniais; Saúde e práticas de cuidado em comunidades tradicionais; Saúde mental em contextos camponeses, quilombolas e indígenas. Participaram destes diálogos o CFP (Conselho Federal de Psicologia), lideranças desses povos e profissionais de psicologia que atuam junto aos povos tradicionais, assim como estudantes e pesquisadores tendo como proposta a criação de uma rede que atuasse junto a esses povos e assim pudesse

construir uma Psicologia junto a eles. Este encontro foi/é importante de muitas maneiras: primeiro porque auxiliou na construção de referências técnicas para a atuação da Psicologia junto aos diferentes povos que formam o Brasil; segundo, pois fez com que a categoria viesse a ter um novo olhar, mais respeitoso e crítico, que exige que o profissional dialogue constantemente com a variedade das políticas públicas. Portanto, as particularidades de cada povo demanda de um cuidado integral em busca de minimizar as condições de vulnerabilidade dessas populações, ou seja, vai ao encontro com o papel esperado do psicólogo (CFP, 2019). Infelizmente, notamos que nenhum eixo temático era voltado especificamente à integração entre Educação, Psicologia e povos tradicionais. Isso nos revela que a caminhada da área junto às populações rurais cresce de maneira tímida.

Em relação à educação nos contextos rurais, a Educação do Campo teve um marco importantíssimo em julho de 1997, ao final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Esta conferência foi marcada por muitas reflexões acerca da temática e possíveis iniciativas para a criação do movimento. O impacto das discussões foi tão grande que um mês após o seu término, em agosto de 1997, foi criada a coordenação e vinculação com parceiros para que essa fosse consolidada (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Desde então cresce cada vez mais a necessidade de se falar sobre a Educação oferecida a estas populações.

E o que seria a escola do campo? É aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que deve construir conhecimentos e tecnologias em direção ao desenvolvimento social e econômico nessa população (ARROYO; FERNANDES, 1999). No que é relativo aos níveis de educação básica e superior, e até mesmo algumas modalidades como a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional, para Correia e Batista (2012), tanto os níveis quanto as modalidades educacionais têm de estar de acordo com a Pedagogia da Alternância. Esta condiz com um processo contínuo de aprendizagem e formação integrada de espaços e tempos – tempo escola/universidade e tempo comunidade. Ela se manifesta além do espaço-escola, levando em consideração a experiência tornando-a um lugar de aprendizagem e produção de conhecimento. Os cursos dos programas de Educação do Campo têm a pretensão de possibilitar que os estudantes camponeses possam inserir se na universidade, apesar dessa instituição ser elitista e sua seleção ocorrer de acordo com um sistema de pertença hierarquizado.

De acordo com Nóbrega (2020), durante o decorrer da história a disputa pela terra foi e é marcada pela exploração e dominação de povos originários e camponeses. Assim, as

populações rurais vêm sofrendo os impactos do modelo socioeconômico pautado no latifúndio. É importante ter em mente que o latifúndio é um lugar para a produção de monocultivos com um grande uso de agrotóxico, assim como grandes áreas de pasto de gado para exportação. Neste cenário, encontram-se trabalhadores rurais em condições humilhantes, como práticas análogas à escravidão ou com uso de agrotóxicos nas produções agrícolas prejudiciais à saúde. Em contrapartida, a terra quando usado pelos camponeses vai muito além de lucros e exportações, tendo sentido de pertencimento e trabalho não somente para a família camponesa, mas para toda sua comunidade.

Em meio ao processo histórico e nas lutas pela Reforma Agrária, em 1984 nasce o MST ao qual torna a luta pela educação uma bandeira importante. Desde então os Sem-Terra vêm reivindicando o direito de poder estudar em todos os níveis e modalidades em seus espaços de moradia. Os anos passam e com o acúmulo de experiências o movimento passa a conceber sua própria Pedagogia, participando das definições político-pedagógicas no que tange à educação das suas áreas, em busca de construir uma educação popular em que a comunidade, educadoras e educadores, educandas e educandos participem de forma coletiva da sua educação (REZENDE, 2019). Muitos foram os avanços quanto à importância da Educação do Campo, tendo chegado até a Pedagogia da Alternância, que dispõe de tempos e espaços diferentes para que os conhecimentos campesinos sejam valorizados e que possam concluir o ensino superior.

Apesar da Educação ser a pioneira frente aos movimentos rurais na luta pelo direito a educação, sabe-se que a Psicologia vem aos poucos tomando espaço sobre os contextos rurais e que ela ainda tem muito a contribuir com as populações do campo, tendo em vista todo o processo de exploração e sofrimento psicossociais que eles vêm passando há tempos no Brasil. Para isso, o primeiro passo a ser dado é na formação dos estudantes, mudando o olhar urbanocentrado das suas teorias e conceitos, buscando uma produção de conhecimentos acerca dos diferentes povos existentes, visando compreender as diferentes formas de existir. Outra ação importante é a criação/fortalecimento das políticas públicas de cuidado voltadas para essa população como o SUAS e o SUS, como as políticas de educação do campo, de trabalho, de habitação, entre outras. É preciso buscar contribuir para a garantia desses direitos a essas comunidades em suas lutas, participando dos debates e discussões junto dos movimentos e organizações sociais do campo (NÓBREGA, 2020).

No que diz respeito às trajetórias, para Montagner (2007) de maneira geral uma trajetória é/está relacionada a itinerários trilhados pelos agentes segundo suas experiências e conforme sua origem social. Isso determina sua posição presente, antecidas pelos outros lugares

ocupados socialmente. Entende-se ainda que as trajetórias expressam o pertencimento desses indivíduos a uma classe social. Para Marinho (2017), construir uma trajetória implica numa profunda análise das condições de existência em que se forma o processo de socialização e a mudança de cultura desses agentes sociais, assim como sua própria produção como tal.

Conforme discutimos até este momento, fica claro que a população do campo e as ruralidades são múltiplas, mas antes de chegar nas questões norteadoras deste projeto, acreditamos que seja necessário entender quem são os povos ribeirinhos, tendo em vista que são os estudantes universitários ribeirinhos o público-alvo de nossa pesquisa. Os ribeirinhos fazem parte das comunidades tradicionais, aquelas que se utilizam de práticas as quais são geradas e passadas pela tradição e que envolvem conhecimentos e inovações de um grupo social. Possuem formas características de organizações sociais, ocupando e sendo usuários dos recursos naturais (CFP, 2019). O ribeirinho mais especificamente é aquele que vive à beira dos rios amazônicos, sendo populações que fazem parte do que chamam de população do campo, das florestas e dos rios, e é sobre a trajetória escolar e a construção de suas identidades que pretendemos compreender à luz da Psicologia.

É preciso entender que tanto a escola/educação quanto a construção da identidade partem de ideologias, ideologias estas que segundo Gramsci (1999) significam o mais alto de uma concepção de mundo. Ela se manifesta de formas subentendidas nas artes, nos direitos, nas atividades econômicas e em todas as manifestações de vida individuais e coletivas. Complementando este pensamento, para Marx e Engels (2007) as ideologias nada mais são que conjuntos de determinadas ideias criadas por outras pessoas que ao se relacionarem com os outros fazem estes agirem de determinada maneira, invertendo as relações causais. O problema disso está nas pessoas não questionarem tais óticas. Elas aceitam a ideia de que as coisas são como são e os sujeitos é que tem de adequar-se a isto. Para os autores, é preciso ir além disso, é preciso ter o entendimento que a história é como um sistema e que tal sistema é processo e todo processo surge das relações materiais entre as pessoas e são essas relações materiais que determinam o estado atual das situações, passadas e futuras entre pessoas e sociedade. As organizações materiais se mantêm, defendem-se e desenvolvem se através de teorias e ideologias. Todas aquelas que induzem ou podem induzir sobre a opinião pública, seja direta ou indiretamente, fazem parte das estruturas ideológicas. A imprensa é uma das principais vias para disseminação das mesmas, no entanto outras também fazem parte, como as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variados tipos, até a arquitetura e mesmo a disposição e o

nome das ruas (GRAMSCI, 2001). Ou seja, estas ideais nos são introjetadas e disseminadas através das mídias e espaços aos quais nos relacionamos com outros grupos.

Para as organizações matérias desenvolvidas através de ideologias, Althusser (1980) denominou-as de aparelhos ideológicos de Estado (AIE). São um certo número de realidades que se mostram ao observador de imediato sob o formato de instituições distintas e especializadas. Como exemplos dessas instituições, temos: AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); escolar (das diferentes escolas públicas e particulares); familiar; jurídico; político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); entre outros. Assim como todos os outros aparelhos, a escola à sua maneira reproduz as relações de produção, que em nosso sistema são relações de exploração capitalista. Os saberes práticos que são ensinados nela são feitos de maneira que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o manejo prático desta. Ao mesmo tempo que a escola ensina saberes práticos/técnicas e conhecimentos, ela:

Ensina as "regras" dos bons costumes "o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar" lugar que irá ocupar, regras da moral, consciência cívica e profissional "o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Complementado esta ideia, Borges (2012) reforça que a escola é um aparelho ideológico, pois organiza-se e procura consolidar a sociedade tida como moderna e seu modo de produção amplamente voltada ao capitalismo. Ela tem um papel importantíssimo no mundo do trabalho. Assim, a educação escolarizada (formal/sistemática) é aplicada na formação de homem moderno, possuindo novas concepções, valores, atitudes e hábitos, uma nova realidade cultural. Isso nos dá a entender que tudo que fuja dessas concepções de ensino é considerado atrasado, ou seja, que a escola urbana é melhor do que a rural, usando a geografia como fator regulador de qualidade.

Assim como a escola, a identidade também parte de ideologias, pois segundo Ciampa (2005), as identidades compõem a sociedade e ao mesmo tempo são constituídas uma a uma por ela, concretizando assim uma política e uma ideologia. Para ele, na transformação do ser humano muitos acabam sendo forçados a se reproduzirem como réplicas de si por inconveniência e interesses do capital, tornando o sujeito um ator preso à mesmice imposta a si. Ao estudar a identidade de um indivíduo, estuda-se uma determinada formação material em sua atividade e sua consciência como uma unidade. Logo, estudar a trajetória escolar de populações ribeirinhas é um corte na formação geral e particular. Nota-se a ligação entre a

Educação e a construção da identidade, pois ambos são aspectos que formam e transformam os sujeitos.

Partimos em nossa pesquisa do conceito de identidade de Ciampa (2005), que a entende como a articulação de vários personagens, de igualdades e diferenças, constituindo e sendo constituída por uma história. É consequência das relações que se dão com o indivíduo na sociedade. Dedicaremos em um dos capítulos aprofundamento nessa teoria identitária. Por outro lado, temos como pano de fundo a temática da Educação do Campo, que surge como suporte na pedagogia do movimento (MST), ao qual almeja conceber uma educação voltada aos interesses e desenvolvimentos socioculturais e econômicos dos diferentes povos que habitam e trabalham no campo, contemplando as diferenças históricas e culturais, e assim possam viver com dignidade e possam se organizar/resistir contra a expulsão e a expropriação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Ter a educação ligada ao movimento social significa acreditar que a educação somente se tornará realidade no campo se ficar junto a este movimento. É acreditar que o próprio movimento é educativo, forma novos valores, nova cultura, provocando processos constitutivos da infância a maior idade. Assim, esse movimento tem que ser de renovação pedagógica com raízes populares e democráticas, diferente. O foco não pode mais ser apenas na escola instituição física ou no programa/currículo. Pensar na educação do campo é superar a visão homogênea e depreciativa desses povos. Temos que pensar na educação como processo de transformação e emancipação humana junto a eles (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Na mesma linha, Antônio (2010) coloca que o movimento por uma Educação do Campo alinhado ao MST é de caráter pedagógico e político, caracterizando a luta por uma escola que seja construída através da realidade social que envolve o campo. Freire (2020) complementa que a pedagogia tem de fazer da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos. Essa educação tem que ser feita com eles e não para eles, enquanto povos na luta pela recuperação de sua humanidade e libertação. A educação aliada aos movimentos sociais foge da concepção bancária da educação, pela qual o saber torna-se uma doação daqueles que se julgam sábios aos que julgam não saber de nada, doação esta que se funda nas manifestações ideológicas de opressão. E quanto mais imbricado os educandos estão na visão bancária da educação:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quando mais se lhes imponham passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2020, p. 83)

Ou seja, quando a educação não é pensada nas especificidades dos povos rurais, faz com que eles, por exemplo, adaptem-se à realidade parcializada de ter que migrar para a capital e assim não transformem a sua realidade, apenas aceitem a que lhe foi imposta. Tendo em vista tais entendimentos acerca da construção identitária e a importância da educação, surgiram então as seguintes problemáticas: como os estudantes ribeirinhos significam suas trajetórias acadêmicas? Como a vida acadêmica influencia no processo de construção de identidade? Qual o papel do modelo educacional no processo de construção de identidade?

Com base nestes aspectos e questionamentos pudemos formular os objetivos desta pesquisa sendo o geral: Investigar como os estudantes ribeirinhos que estudam na UFAM significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior. E os objetivos específicos: a) Conhecer a trajetória de escolarização de estudantes ribeirinhos desde a educação básica até o ingresso no ensino superior, b) Descrever as vivências desses alunos no cotidiano da UFAM, c) Compreender de que maneira a vida acadêmica afeta no processo de construção de suas identidades.

Ressaltamos que esta pesquisa visou colaborar com o projeto guarda-chuva do PROCAD (Projeto de Cooperação Acadêmica) entre UFAM-UnB-UNIR, é um projeto de contribuição e fortalecimento dos programas de pós-graduação na região amazônica, ao qual busca consolidar a colaboração científica entre as equipes, tendo como base estudos voltados aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos. O projeto ao qual fazemos parte está sob o título “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas” (Apêndice I). Tem como objetivo geral analisar como as/os estudantes amazônicas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde às suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio-institucional. O código de aprovação do projeto no CEP é 3.516.303 e CAAE: 15366619.1.1001.5020. A autorização dos participantes foi respeitada acima de tudo, demonstrando disposição à participação na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice II).

Metodologia

Com base na proposta geral metodológica do PROCAD e em nossos objetivos, a nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois caracteriza-se como um estudo acerca da experiência humana partindo da compreensão de interação, interpretação e construção de sentido que os

indivíduos têm de si e do mundo (MORESI, 2003). Também pode ser classificada como exploratória e descritiva, baseando-se nos procedimentos de estudo de caso, que nos possibilitou uma visão geral e mais próxima possível sobre a temática e proposta da pesquisa (GIL, 2022).

Para identificarmos os participantes para o estudo de caso utilizamos do questionário geral do PROCAD, ao qual gerou um banco de dados com as informações dos participantes (nome, campus, idade, local de nascimento e moradia, pertence ou é originário de alguma comunidade amazônidas etc.). Estes dados foram gerados de duas maneiras: 1. Através do google forms, online, compartilhado através das redes sociais com alunos da UFAM, teve respostas entre outubro de 2019 e novembro de 2020. 2. De forma presencial, nos *campi* da UFAM de Santa Isabel e Tonantins em janeiro de 2020, anterior à pandemia. Desta forma, pudemos acessar os participantes e pudemos identificar quais deles se enquadravam dentro dos critérios de inclusão: se identificar como ribeirinhos; estar na faixa etária do projeto 18 anos à 29 anos; ser oriundo de comunidade ribeirinha; ser estudante da UFAM. E exclusão: Ter algum comprometimento cognitivo que o impeça de participar da pesquisa, não ter feito pelo menos uma parte de seus estudos na comunidade ribeirinha.

De 124 respondentes do questionário geral, 23 se identificavam como ribeirinhos, porém apenas 7 estavam dentro dos critérios de inclusão e exclusão. Deste, 2 demonstraram interesse em participar do estudo de caso e somente 1 deu prosseguimento até o final. Em vista disto, o estudo de caso foi feito com um participante de 26 anos, que nomearemos pelo pseudônimo de Nandinho por questão de sigilo ético. Ele é solteiro, filho de pais agricultores e se autoidentifica como ribeirinho¹ e indígena da etnia Kokama. É oriundo de uma comunidade ribeirinha/indígena localizada na zona rural de Tonantins, estado do Amazonas, na região do alto Solimões, que nomeamos pelo pseudônimo de “Raiar do Sol”. Atualmente ele é professor do ensino básico em uma comunidade da zona rural desse município e realiza o curso de Letras, na modalidade de Ensino Normal Superior da UFAM, com sede em Tonantins, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Entramos em contato com o participante e, após confirmar o seu interesse na pesquisa, marcamos os dias das entrevistas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi preenchido e assinado eletronicamente por Google Forms. Devido ao cenário de pandemia do COVID-19, o contato e as entrevistas foram realizados através do aplicativo WhatsApp. As perguntas das entrevistas foram enviadas através de áudio, pois o depoente tinha

¹ No decorrer do texto usaremos a autodenominação “ribeirinho” conforme o próprio sujeito se identifica.

muita dificuldade do acesso à internet na região de sua moradia. Ele precisava conectar-se às 05h00 da manhã para participar da pesquisa, pois era o único horário que a internet na cidade estava boa o suficiente. Foram necessários alguns dias seguidos para concluir as entrevistas.

Quanto aos instrumentos, na primeira parte da pesquisa, utilizamos de entrevista individual com narrativa aberta com duração de 50 minutos. Esse tipo de entrevista serve para mapear e ter compreensão do mundo e vida do entrevistado e seus contextos sociais específicos (Guerra, 2014). Partimos da pergunta norteadora: “Conte-me sobre a sua trajetória de vida desde a infância até a chegada do ensino superior”.

Na segunda e última parte, adotamos uma entrevista individual semiestruturada mediada por objetos, com duração também de 50 minutos. Usamos este tipo de entrevista com intuito de identificarmos os significados da trajetória mais a fundo e compreender o processo de construção identitária. Pedimos que o participante escolhesse um objeto que representasse a sua transição do ensino médio para o ensino superior e lhe perguntamos o significado que tal objeto tinha para ele. Manzini (2004) orientou que esse tipo de entrevista pode ser mediado tanto por imagens, quanto por objetos que sejam da escolha do participante e representem momentos importantes da sua vida. Parte da formulação de perguntas essenciais baseadas no tema em questão é focada em eventos ou trechos de entrevista nos tempos presente, passado e futuro, que podem ser mediadores da continuidade de produção de significados e da interpretação dos sentidos dos participantes.

É importante destacarmos 2 dificuldades que ocorreram na etapa da coleta de dados. A primeira foi a pandemia do Covid-19, que não permitiu que pudéssemos ir até essas pessoas que responderam ao questionário do PROCAD, seja para contato de interesse em continuar na pesquisa ou para realização das entrevistas. A segunda foi o acesso à internet. A internet em Santa Isabel e Tonantins é muito instável, o que dificultou que pudéssemos conseguir falar com estes alunos, que a priori teriam respondido o questionário de forma presencial e mais adiante não conseguimos nem realizar a entrevista por vídeo chamada, apenas por áudio. Após a coleta, os dados foram transcritos e organizados para que fosse feita a análise dos dados, visando aprofundar e compreender os processos de desenvolvimento em narrativas e argumentações dos estudantes.

Nossa análise foi a construtivo-interpretativa proposta por González-Rey (2002, 2005), pela qual após a leitura do material identificamos os indicadores de sentidos com base nos objetivos propostos na pesquisa e, em seguida, interpretamos e os reunimos em categorias. Para o autor, não existe prática sem construção de significado, não podemos ter linearidade na leitura

das informações e sendo preciso transitar entre os sistemas de dados. E é transitando no sistema de informações obtidos durante a pesquisa que vamos construindo os indicadores e, posteriormente, as categorias condizentes com os objetivos propostos na pesquisa.

Lembramos também que nossa pesquisa buscou compreender os significados atribuídos às trajetórias escolares e a construção da identidade com base na teoria de Ciampa (2005). A forma de análise escolhida tornou-se então a mais adequada, já que as narrativas tornam os indivíduos capazes de apresentar suas identidades e acabam, assim, por compreender os processos de metamorfose e se reconhecendo como sujeitos através dos personagens (LIMA, 2014). Nesse sentido, Santos e Santos (2008) complementam que este método de análise tem em seu objetivo explicitar informações e significados relevantes contidos nas entrevistas, que na maioria das vezes esses aspectos não ficam evidentes na primeira leitura e a cada nova leitura surge um novo conteúdo semântico.

A fim de nos situar quanto à organização deste texto o dividimos em cinco momentos: primeiro a introdução contextualizando a pesquisa, sua metodologia e organização. Pudemos deixar claro que partimos do entendimento de que a Amazônia está repleta de diversidade de povos, culturas e conhecimentos na qual cada um destes configura uma identidade sociocultural (LIRA, CHAVES, 2016). Além disso, compreendemos que temos que fazer uma Psicologia que seja comprometida com os sujeitos do contexto em que está inserido. Dessa forma, estamos buscando cumprir nosso dever de pesquisadores e psicólogos ao prestar a devida atenção à população dos campos, florestas e rios do Amazonas.

Em seguida, no capítulo 1, partindo de uma revisão integrativa da literatura, buscamos identificar e discutir criticamente os pontos críticos e/ou exitosos da Educação do Campo pela descrição das trajetórias desses estudantes camponeses nos artigos pesquisados. Pudemos verificar que há uma considerável mudança na trajetória acadêmica desses sujeitos quando eles não estão atrelados à Educação do Campo. Isso acaba exercendo influência negativa na construção de suas identidades, pois estes jovens acabam aceitando a dicotomia entre campo-cidade e assim não lutam pelos seus espaços. Ao migrar para a cidade, acabam sofrendo com os estereótipos impostos à população rural. Por outro lado, quando essas trajetórias partem de um modelo educacional que os valoriza enquanto sujeitos de história e cultura, suas constituições identitárias apresentam uma forma positiva e valorativa. Assim, vimos uma porta para discutirmos a PSC e o processo de metamorfose junto à Educação do Campo, pois outro fator que nos incentivou para esta pesquisa foi o fato de que, dos artigos selecionados para esta revisão integrativa, nenhum partia do campo da Psicologia.

Seguimos com o capítulo 2, buscamos nos aprofundar na discussão acerca da perspectiva escolhida que foi a Psicologia Social Crítica (PSC) e o processo de metamorfose relacionada à Educação do Campo e à trajetória escolar universitária. Tanto a PSC quanto a Educação do Campo enfatizam o papel das ideologias, sendo a escola considerada um aparelho ideológico que se organiza e procura constituir a sociedade de determinada maneira (BORGES, 2012). A construção da identidade também parte de ideologias, que constituem a sociedade e ao mesmo tempo cada uma delas é constituída por ela (CIAMPA, 2005). Buscamos nos aprofundar mais na discussão sobre a PSC, a teoria de identidade-metamorfose e emancipação, e a relação com a educação do campo na trajetória escolar destes sujeitos.

No capítulo 3, retomamos brevemente a pertinência da Psicologia Rural e a teoria de identidade antes de descrever os resultados e proceder a discussão, que foi exposta segundo 5 categorias: Ensino Fundamental e a Vida na Comunidade; Saída da Comunidade para o Ensino Médio-Técnico em Tabatinga/AM; Retorno a Tonantins/AM e Início da Docência na Zona Rural; Ensino Normal Superior: o PARFOR; Identidade Política de Professor Ribeirinho. Por tais categorias narramos a trajetória de Nandinho, os caminhos que o levaram até o ensino superior, abordando o papel da educação na construção identitária, junto das vivências e os significados encontrados pelo caminho. E discutimos com sua história de vida se relaciona com a realidade amazônica, as políticas públicas educacionais, a interiorização do ensino e suas metamorfoses identitárias. Por fim, chegamos a algumas conclusões desta pesquisa que remetem à Psicologia em contextos rurais amazônicos, às metamorfoses identitárias e Ativismo político do participante e às políticas educacionais no Amazonas.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA ESCOLAR DE POPULAÇÕES CAMPESINAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA (2014-2019)

1.1 Introdução

A Educação nos contextos rurais no Brasil vem de uma história na qual os direitos das populações do campo foram vastamente negados. Estes que passam por muita marginalização e são ignorados pelos governantes, tanto em termos legais quanto políticos. Houve uma alteração significativa apenas a partir de 1980, com a democratização do país e o crescimento dos movimentos sociais que pautavam a Educação como um direito dos povos do campo. O Estado passou então a promover a Educação para todos, respeitando em tese às singularidades culturais e regionais a partir destes movimentos. Nascia então a perspectiva de construir uma Educação do Campo, assunto que se tornou pauta na agenda política em 1997 (BEZERRA; SILVA, 2018).

O meio rural já vinha de históricos de lutas bastante voltadas para a questão da terra em si, por direitos de trabalhadores rurais, manifestações e confrontos diretos ao governo (VILHENA Jr.; MOURÃO, 2012). Nesse processo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi um dos principais engajados e que movimentou a pauta da Educação e o movimento “Por Uma Educação do Campo”, tendo como um dos seus princípios centrais uma Educação pública gratuita e de qualidade (BORGES, 2012). No âmbito dessas discussões foi concebida a ideia da Escola do Campo, que defendia os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, devendo construir conhecimentos e tecnologias em direção ao desenvolvimento social e econômico nessa população (ARROYO; FERNANDES, 1999). Chegou-se finalmente às propostas da Pedagogia da Alternância, que propõe considerar tempos e espaços diferentes para que os conhecimentos dos camponeses sejam valorizados e para que eles possam concluir o ensino superior.

No que diz respeito mais especificamente ao ensino superior, Correia e Batista (2012) defendem que se deva adotar as propostas da Pedagogia da Alternância, pois esta condiz com um processo contínuo de aprendizagem e formação integrada de espaços e tempos – tempo universidade e tempo comunidade. Tal proposta, manifesta se além do espaço escola, levando em consideração a experiência e tornando-a um lugar de aprendizagem e produção de conhecimento. Os cursos dos programas de Educação do Campo têm a pretensão de possibilitar que os estudantes camponeses possam inserir se na universidade. As repercussões na atuação dos estudantes no tempo comunidade geram engajamento político na vida social destes sujeitos

do campo, no trabalho nas escolas, se refletindo e se consolidando na identidade dos estudantes e futuros profissionais.

Feito esse breve preâmbulo, nota-se que é de grande importância conhecer a trajetória escolar dos estudantes camponeses e de que maneira a modalidade de ensino afetou seu percurso acadêmico e suas vidas. Desta feita, neste artigo pretendemos apresentar uma revisão integrativa da literatura sobre trajetórias escolares de populações camponesas relacionadas ao ensino superior, buscando identificar e discutir criticamente os pontos críticos e/ou exitosos da Educação do Campo pela descrição das trajetórias desses estudantes camponeses nos artigos pesquisados.

1.2 Método

Uma revisão integrativa da literatura permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais, combinando dados de literatura teórica e empírica, para uma compreensão completa dos fenômenos analisados, gerando uma amostra de um conjunto de multiplicidades de propostas. Assim, tal revisão é de maneira geral o agrupamento de conhecimentos sobre determinados tópicos, ajudando assim na fundamentação de estudos significativos para variados temas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Neste artigo utilizamos o modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que sugere uma lista de verificação contendo uma série de itens importantes para a revisão, resumidos em um diagrama de fluxo em quatro fases (LIBERATI et al., 2009; GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015).

Buscamos pesquisar artigos que tratassem da trajetória escolar das populações camponesas no ensino superior, com a finalidade de levantar produções que revelassem como a vivência destas pessoas foram perpassadas, ou não, pelas propostas da Educação do Campo. Utilizamos a base de dados do Portal Periódicos CAPES, a qual reúne bases nacionais e internacionais. O levantamento ocorreu no mês de dezembro de 2019, com trabalhos publicados desde 2014, aplicando inicialmente esse filtro do ano e “revisado por pares”. Para a fase de identificação, utilizamos o descritor “educação do campo” junto ao booleano AND com os seguintes descritores: “trajetória universitária”, “trajetória acadêmica” e “universitários”. Utilizamos, também, os descritores “pedagogia da alternância” AND “ensino superior”. Ao utilizar combinações de três descritores, incluímos também “significados”, “rural”, “trajetória” e “universitária (o)”.

Como critério de elegibilidade, adotamos: 1. Texto completo acessível para download gratuito; 2. Publicações que estivessem em português, espanhol ou inglês; 3. Artigos que

tratassem da trajetória escolar atrelando a educação do campo ao ensino superior. Para seleção dos artigos, aplicamos os critérios de elegibilidade e fomos excluindo os artigos inicialmente pela leitura dos títulos e em seguida dos resumos. Dos artigos restantes que foram baixados, realizamos sua leitura integral e efetivamos mais uma exclusão pela inadequação de seu conteúdo. Por fim, procedemos a extração dos dados dos artigos, descrito nos resultados e debatidos na discussão.

1.3 Resultados

A pesquisa gerou no total 5.046 resultados gerais, dos quais 4.104 eram artigos. Aplicado os filtros iniciais de ano (2014-2019) e revisado por pares restaram 2.140 artigos para todas as combinações de termos. Os descritores com maior número de artigos, associados com “Educação do Campo”, foram: universitários (655), trajetória acadêmica (529) e trajetória universitária (357). A associação entre “Pedagogia da Alternância” e “ensino superior” resultou em 35 artigos. A combinação de três descritores mencionados na seção anterior gerou um total de 564 artigos, porém nenhum aproveitado posteriormente, pois fugiam ao tema por exemplo tratava-se trajetórias, mas não de camponeses e sim de populações com algum tipo de deficiência, ou de áreas urbanas. Relacionado ao campo muitos eram sobre campos de estudo e não sobre campo rural ou ainda relacionado a área de estudo dos pesquisadores em voga, já relacionado ao ensino superior abria-se um leque sobre dificuldades relacionadas a cursos e políticas de permanência as quais não eram específicas para camponeses entre outros.

Ao ler os títulos, excluímos 2.117 artigos, na leitura dos 23 resumos que restaram, excluímos mais 7 artigos. Dos 16 textos completos lidos na íntegra, excluímos mais cinco artigos por não se adequarem ao primeiro critério de elegibilidade, restando então 11 textos incluídos em nossa revisão (figura 1).

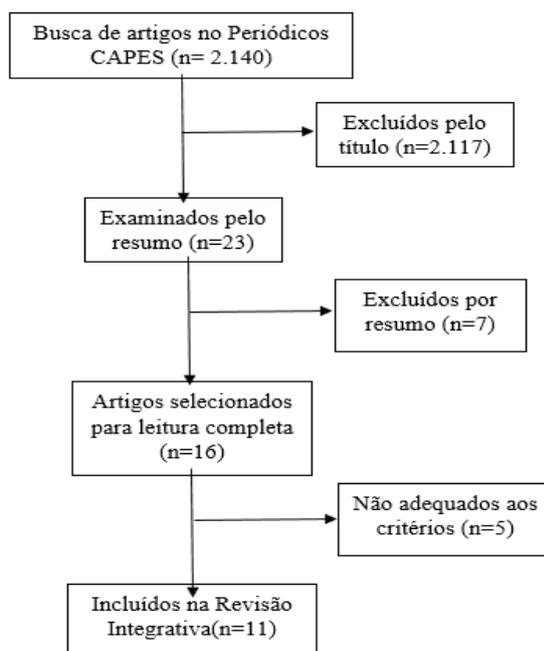


Figura 1 – Diagrama do modelo PRISMA

Fonte: Os autores, 2020.

Na sequência, realizamos a extração dos dados segundo: autor/ano de publicação, região do estudo e participantes da pesquisa, desfechos de cada estudo, categorização do conteúdo dos textos (Tabela 1). Debateremos mais detalhadamente os dados extraídos segundo duas categorias (e suas subcategorias) dos conteúdos que encontramos nos artigos: Categoria 1. Trajetória escolar de jovens do campo não perpassada pela educação do campo (migração pendular e êxodo rural, gênero, políticas de permanência, estereótipos e a construção da identidade); Categoria 2. Trajetória escolar atrelada à educação do campo (Pedagogia da Alternância relacionada à permanência no campo e no ensino superior). Vale ressaltar que encontramos mais de uma subcategoria num mesmo artigo.

Tabela 1.**Artigos incluídos na revisão integrativa**

Autor/Ano	Participantes/Região	Desfecho	Categoria
Agnes et al. (2014)	Estudantes indígenas / Sul	Há dificuldades de adaptação que, aliadas à pouca visibilidade política dos quais estes grupos se revestem junto à academia, são alguns dos fatores motivadores de desistência.	1
Batista e Mazon (2015)	Jovens assentados da Reforma Agrária/ Sudeste	As famílias constroem uma perspectiva escolar para os filhos ao mesmo tempo em que lutam pelo direito à educação. Longe dos dispositivos do capital cultural acionadores do sucesso escolar, os pais atuam liberando os filhos do trabalho doméstico e da roça e, também, incentivando a continuação dos estudos. Estes aspectos surgem como motivadores da permanência ou retorno aos estudos.	1
Zago (2016)	Universitários procedentes de áreas rurais/ Sul	Muitos migram em busca de se adequar ao mercado de trabalho e são bastante incentivados pelos familiares que, desacreditados do campo, pensam que apenas na cidade haverá oportunidades melhores.	1
Menezes (2016)	Jovens em transição do Ensino Médio ao Superior que vivenciam campo-cidade /Centro – Oeste	As jovens compreendem campo e urbano como espaço com oportunidades diferentes, orgulham-se do lugar onde vivem e não colocaram como dificuldade a locomoção de suas comunidades até duas cidades diferentes para trabalhar e cursar o ensino superior.	1
Mayer e Cerezo	Jovens universitários em situação de	Muitos dos alunos sem auxílio não conseguiriam concluir a faculdade, tendo-a como melhoria de vida tanto para si quanto para seus familiares. Há	1

(2016)	vulnerabilidade/ Buenos Aires	importância dos tutores que são dispostos a lhes acompanharem no processo educativo.	
Zancanella (2017)	Jovens do campo acadêmicos da UNIOESTE /Sul	Os significados da formação superior universitária de jovens do campo e seus pais indicam que há elementos das experiências dos alunos sobre ser ou não no campo e suas perspectivas de carreira profissional por meio da educação.	1
Breitenbach e Corazza (2019)	Jovens rurais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/ Sul	Os jovens rurais do sexo masculino são mais incentivados e têm mais interesse em serem gestores e sucessores das propriedades rurais e em permanecer no campo. Estudar na área de Ciências Agrárias também aumenta o interesse em serem sucessores, mas não diminui a diferença de gênero.	1
Miranda Costa (2017)	Formadores, formandos e coordenadoras do Curso de Lic. em Educação do Campo/ Norte	Na discussão das intencionalidades da formação de educadores do campo a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo, os resultados apontaram que uma das intenções da formação é que a conquista de novas escolas vá para além da estrutura física, uma de espaço aberto ao diálogo e ao debate.	2
Hage et al. (2018)	Estudantes e docentes do Curso de Lic. em Educação do Campo no Pará/Norte	Foram identificados vários riscos de descaracterização da política pública de Educação do Campo na formação de educadores com a expansão da Licenciatura, dentre os quais as limitações para efetivamente promover o ingresso dos sujeitos camponeses na educação superior.	2
Araújo e Aires (2018)	Estudantes camponeses do curso de Lic. em Educação do Campo/	Para superação dos desafios enfrentados pelos estudantes e professores do curso é preciso a elaboração de uma proposta de estágio conjunta entre as instituições formadoras e a escola, no sentido de garantir ações que venham	2

Borghi e Porto (2019)	Norte Reflexão bibliográfica sobre a formação de educadores da Educação do Campo na UFRB/ Nordeste	atender os diversos sujeitos, principalmente os da Educação do Campo. É fundamental continuar investindo em pesquisas que ajudem a aprofundar os conhecimentos acerca dos saberes acionados pelos diversos sujeitos em processo de formação (inicial ou continuada), compreendendo a importância do trabalho coletivo dos professores como uma prática libertadora.	2
-----------------------	---	--	---

Fonte: Dos autores, 2020.

1.4 Discussão

Em relação às regiões onde os estudos foram feitos, temos: 4 da região Sul, 3 Norte, 1 Nordeste, 1 Sudeste, 1 Centro-Oeste e 1 em Buenos Aires (Argentina). Nota-se uma predominância de artigos produzidos com a temática de trajetória escolar e populações camponesas nas Regiões Sul, porém nenhum destes trabalhos abordou a questão da Educação do Campo atrelada a essas trajetórias. Este dado é um tanto peculiar, tendo em vista que o MST se originou formalmente na região Sul e teve um papel fundamental na luta pela Educação do Campo e pela reforma agrária (SANTOS; SOUZA, 2007). Por outro lado, observamos que atualmente os autores que vem escrevendo sobre a trajetória escolar das populações rurais atrelados à Educação do Campo são da região Norte e Nordeste.

No que diz respeito à área do conhecimento dos artigos temos: Educação (7), Sociologia (3) e Geografia (1). É compreensível que a Educação seja a que mais tem trabalhado o tema, tendo em vista que ela manifesta-se na luta pelos direitos da Educação do Campo desde julho de 1997. Tal data marca o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), cujo impacto gerou iniciativas para o movimento “Por Uma Educação do Campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Feitas estas breves considerações, partiremos para uma análise qualitativa acerca das categorias e subcategorias encontradas nos artigos selecionados, que foram assim denominadas a fim de contrastar os percalços nas trajetórias sem e com acesso às políticas de Educação do Campo.

1.4.1 Categoria 1: trajetória escolar de jovens do campo não perpassada pela Educação do Campo

Os artigos aqui tratam de trajetória escolar de jovens do campo no ensino superior ou em busca deste. Durante a leitura, notamos que os jovens entrevistados ou as pesquisas documentais não tratavam sobre a Educação do Campo e sua metodologia de ensino para as populações camponesas. Assim, tivemos a impressão de que estes jovens nunca tiveram um ensino que fosse pautado neste método.

É importante falar da Educação do Campo, pois segundo Caldart (2004) é um direito do povo ser educado no lugar no qual vive. O “do” Campo representa esse direito sendo pensado desde o lugar da participação deles, vinculado às suas culturas e suas necessidades tanto humanas quanto sociais. Tendo em vista que aparentemente os sujeitos das pesquisas nesta Categoria 1 não foram beneficiários do movimento de Educação do Campo, surgiram a nós subcategorias que estão relacionadas com as dificuldades de permanência ou desistência destes

jovens no ensino superior, que podem ou não estar relacionados com a ausência do acesso à Educação do Campo.

1.4.1.1 Migração pendular / êxodo rural

Existem variados tipos de migração, mas as que atendem à categoria aqui proposta são as migrações pendulares e o êxodo rural, pois nos sete artigos selecionados muitos dos camponeses que estudam, seja na formação básica ou no ensino superior, tiveram que passar pelo processo de migração. De acordo com Moreira (2016), a migração pendular, também conhecida como migração diária, é de pessoas que fazem do fluxo de deslocamento diário uma forma de acesso para estudar e/ou trabalhar. São ritmos e rotinas atreladas a um contexto espacial e afetivo. Já o êxodo rural é o processo de mudança de pessoas do meio rural para o meio urbano, que pode ser de algumas pessoas, grupos ou até mesmo comunidades inteiras (FONSECA et al., 2015). Vejamos a seguir de que forma isto afetou a trajetória escolar dos camponeses dos artigos selecionados.

Agnes et al. (2014) apontam que um dos fatores de desistência do ensino superior entre os indígenas está relacionado à mobilidade. Isto é, aqueles que costumam ter de ir e vir da aldeia para a universidade tendem a não completar o curso. Principalmente para aqueles aprovados em cursos integrais, a distância e os horários entre os locais não permitem que estes possam estudar e trabalhar, tendo que optar apenas por um. Ainda segundo esta pesquisa, aqueles que decidiram continuar no curso dão preferência para os cursos noturnos, assim podem voltar para a casa juntos e não precisam se ausentar de suas terras.

Fora do Brasil, a situação de desistência também conta com a distância como um empecilho. Mayer e Cerezo (2016) colocam que apesar do grande número de matriculados no ensino superior em Buenos Aires, nem todos conseguem ir até o final, devido tanto à dificuldade em se adaptar às instituições quanto pelo movimento migratório que muitos dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos têm de fazer. Nesse sentido, ter de se mudar para ficar mais próximo a universidade é fator que dificulta a conclusão do curso.

No artigo de Menezes (2016), os jovens pesquisados trazem bastantes questões relacionadas às oportunidades entre campo e cidade. Por exemplo, as formas de trabalho, serviços oferecidos e relações estabelecidas nesses lugares, com sobressalência do meio urbano. Ainda assim, reconhecem que ambos os lugares têm suas dificuldades, fazendo assim com que fiquem indo e voltando entre as áreas para poder usufruir do que cada uma tem a oferecer.

A respeito do êxodo rural, Zago (2016) coloca que em busca do ensino superior e melhores condições de trabalho, os filhos dos agricultores migram para a área urbana. Segundo

eles, é preciso adequar-se ao mercado de trabalho e na cidade é sua única possibilidade de não continuar com o trabalho pesado e pouco reconhecido como o dos pais. Assim, só lhes resta partir e não voltar mais para suas antigas residências.

Nos estudos de Zancanella (2017) os pais anseiam que os filhos cursem o ensino superior e não retornem mais ao campo, pois na cidade poderão ter oportunidades melhores e não terão mais que passar pelo trabalho sofrido que eles passaram durante suas vidas no campo. Nessa mesma linha, Breitenbach e Corazza (2019) apontam que muitos dos jovens que saem para cursar o ensino superior não retornam mais ao campo, deixando de fazer a migração alternada na qual ficariam apenas o tempo do estudo. Assim, adentraram ao quadro de êxodo rural, tendo em vista que suas mudanças foram permanentes.

No que diz respeito à saída dos jovens do meio rural por incentivo dos pais, ou em busca das tais oportunidades melhores, lembramos do que aponta Bourdieu (2008) a respeito do capital cultural, de que quanto maior for o acesso familiar ao capital cultural, maior será o êxito das crianças no meio acadêmico. As atitudes dos membros de diversas classes sociais, pais ou crianças a respeito da escola, cultura escolar e futuro oferecido pelos estudos são nada mais do que a expressão do sistema de valores, tanto implícito quanto explícito, que eles devem à sua posição social. Assim a escola torna-se um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao sucesso na escola e pela escola, que irá lhes permitir compensar a privação cultural com a aspiração à aquisição de cultura.

Em suma nota-se que as políticas de Educação do Campo parecem fazer falta para estas populações, pois muitos têm que se locomover diariamente para a cidade em busca de ensino. Isso pode conduzir à desistência porque permanecer na faculdade significaria mudar-se permanentemente para a cidade e sem condições financeiras isso não é possível. Por outro lado, veem o trabalho rural como desvalorizado e a cidade como única oportunidade de melhoria e assim acaba ocorrendo o êxodo rural.

1.4.1.2 Gênero

De acordo com Lusa (2012), a construção da identidade da mulher campesina teve e ainda hoje persiste fortemente ligada ao patriarcado, que assim define o lugar social e político de mulheres e homens nas relações de produção e relações sociais do núcleo familiar rural. Assim, fica reservado ao homem a ligação com a terra, deixando para as mulheres os cuidados domésticos e restando-lhe lugar de auxiliar nos afazeres agrícolas. Nos artigos a seguir, nota-se que esta visão dos deveres distintos de ambos ainda persiste no campo, levando à migração das mulheres para fugirem disso.

Podemos observar isso no artigo de Zago (2016), cujas moças pesquisadas demonstraram deter nível de escolaridade superior à dos rapazes. Elas possuíam o desejo maior em seguir e dar continuidade ao ensino superior, pois no campo elas tinham pouca visibilidade e no fim acabariam se tornando donas de casa. Este tipo de relato volta a se repetir quando Breitenbach e Corazza (2019) apontam que existe uma preferência maior que o homem permaneça no meio rural, pois o trabalho do homem é mais reconhecido quando comparado ao da mulher, que fica como mera ajudante. Elas têm menos oportunidades de participar das decisões da propriedade, assim recebem mais incentivo para migrar em busca de oportunidades melhores e para ingressar no ensino superior.

Agnes et al. (2014) acreditam que as dificuldades de permanência no ensino superior sejam de ordem psicossocial e cultural. As mulheres indígenas são minoria no acesso/ingresso ao ensino superior. Isso se torna uma questão cultural e de gênero, pois as indígenas casam-se e constroem suas famílias cedo, o que dificulta o acesso formal de mulheres a essa modalidade de ensino. As autoras ressaltam que culturalmente os núcleos familiares indígenas exigem que as mulheres solteiras e sem filhos devam ficar em casa. Apesar dessas questões, são elas quem mais concluem com louvor a graduação superior.

Em suma, as questões de gênero no meio rural merecem destaque e é uma das pautas que mais vem sendo pesquisadas pela Psicologia em contextos rurais, atreladas a relacionamentos, aos novos papéis das mulheres no meio rural, vulnerabilidade e invisibilidade social dessas mulheres (SANTOS, 2019). Questionamos, portanto, que quando há ausência da efetividade das políticas de Educação do Campo, a diferença de gênero aparece como barreira. Para essas mulheres não resta nada além de se mudar permanentemente, já que no campo elas têm pouca visibilidade e permanecer nas suas terras significa estagnar-se no papel tradicional da mulher. Entretanto, não ficou muito claro se a presença da questão de gênero existisse na Educação do Campo mudaria alguma coisa, já que na categoria 2 isto não foi abordado pelos artigos citados, deixando um vácuo nesta discussão.

1.4.1.3 Políticas de permanência

As políticas de permanência aparecem como fator contribuinte para a permanência no ensino superior ou, quando ausente, para a desistência. Segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016), tais políticas visam garantir o sucesso acadêmico com a conclusão do curso de graduação, tendo influência na diminuição dos índices de retenção e evasão consequente a fatores socioeconômicos.

Nessa linha, Agnes et al. (2014) relatam que apenas políticas de acesso não garantem a

permanência e conclusão do curso, pois é necessário ter políticas de acompanhamento. As autoras relatam que os sujeitos acreditam que o alto nível de desistência possa estar associado ao fato da universidade em que estão inseridos não oferecer assistência à moradia, acompanhamento pedagógico e nem auxílio na compra de materiais didáticos. No caso daqueles que cursam em período integral, fica inviável manter-se no curso sem esses auxílios, tendo que depender de familiares e sem poder trabalhar.

Mayer e Cerezzo (2016) reforçam a questão das políticas de permanência, pois segundo sua pesquisa sem a contribuição dos recursos aos jovens, as suas trajetórias universitárias correm o risco de desistência. Apontam ser possível observar que a bolsa auxilia os discentes a terem acesso a bens aos quais não tinham alcance antes, relacionados à vida acadêmica, alimentação, transporte e moradia.

Nota-se a consonância entre os autores sobre a influência que o auxílio permanência tem na vida dos alunos. A presença ou ausência das políticas de permanência estão particularmente atreladas ao capital econômico mencionado por Bourdieu (2008), tendo grande influência sobre a trajetória dos estudantes. O capital econômico é equivalente aos bens materiais, está diretamente ligado ao capital cultural e social, sendo formado por uma união de elementos. Desse modo, muitas vezes os estudantes não concluem o ensino superior pela falta de auxílio financeiro, tendo em vista que é tal recurso que permite os investimentos educacionais. Acreditamos que o auxílio permanência seja de extrema importância, com ou sem políticas da Educação do Campo, pois mesmo que o aluno fosse contemplado pela Pedagogia da Alternância e não precisasse mudar-se permanente para a cidade, outros fatores financeiros continuariam existindo, como despesas com materiais, alimentação, entre outros.

1.4.1.4 Estereótipos e construção da identidade

De acordo com Carvalho (2011), estereótipos são definidos como imagens prontas que fazem pontes com a relação do indivíduo à sociedade, também conhecidos na área da Psicologia como crenças pré-concebidas que exibem concepções nocivas tanto a indivíduos quanto a grupos. Assim como a construção dos estereótipos, para Lima e Ciampa (2012) a construção da identidade também se dá na relação indivíduo-sociedade, sendo resultante do processo de interação existente entre ambos. Para os autores, pelo estudo das identidades pode compreender-se a construção das desigualdades, bem como das resistências individuais. Eles apontam ainda que a identidade é uma metamorfose rumo à emancipação, pois o indivíduo vai transformando-se num esforço de autodeterminação e autonomia, o qual está intimamente relacionado com as condições sociais e históricas no qual está inserido em sua sociedade. Nesse sentido,

encontramos semelhança ao que Bourdieu (2008) debate a respeito das trajetórias de escolarização. Para este autor, os capitais que influenciam nas trajetórias escolares são criados pelos sujeitos e em determinada sociedade. Numa sociedade capitalista, um sujeito que adentra ao ensino superior com pouco capital cultural e econômico pode ter imposto a si a imagem de atrasado e fracassado. Sem os dispositivos que lhe permitam mudar essa imagem, ele pode acabar identificando-se com essa identidade imposta e a assumindo. Não tendo forças para mudá-la, cairá na mesmice dos papéis e repondo essa identidade negativa.

Isto pode ser visto na pesquisa de Agnes et al. (2014), cujos relatos denotam que durante o curso ocorreram muitas falas atreladas a estereótipos negativos. Isso acabava gerando dificuldades dos estudantes de se relacionarem com os demais. Tais dificuldades se conectavam com aquilo que os outros esperavam que os indígenas fossem ou pensassem sobre eles, causando exclusão, desconforto e isolamento. Isso reforça a ideia da construção identitária pautada na relação indivíduo-sociedade.

Batista e Mazo (2015) fizeram sua pesquisa com jovens de assentamentos, na qual questões de discriminação e preconceitos também foram percebidas pelos alunos. Muitos dos entrevistados alegaram ter sofrido discriminação por vestimenta na escola da cidade, recebiam apelido e assim surgiam dificuldades de se relacionarem, como sentimento de rejeição e por vezes acabavam excluídos. Devido ao constrangimento e ao preconceito sofridos, aqueles que vinham de assentamentos tentavam se separar dessa identidade considerada pejorativa, vivenciando a desvalorização do mundo rural nesse espaço urbano e sendo tachados como atrasados e roceiros.

No estudo de Menezes (2016), os jovens camponeses têm suas vivências afetadas por problemas da discriminação social e espacial. Muitas das vezes eles são considerados urbanos pelos pais e roceiro por parte dos colegas da cidade. Tais vivências geram embates na formação e construção de suas identidades. De modo semelhante, os jovens da pesquisa de Zancanella (2017) buscam a formação profissional para que não tenham que voltar ao meio rural, vendo a cidade como única fonte de oportunidades melhores. A autora acredita que este tipo de perspectiva acaba por descaracterizar a identidade dos jovens camponeses, pois estes se distanciam do seu universo cultural.

As questões ligadas à imagem estão atreladas ao que Bourdieu e Passeron (2010) denominaram de capital simbólico, que é pertencente/dependente a qualquer tipo de capital que seja percebido pelos agentes sociais nos quais categorias de percepção são entendidas, percebidas, reconhecidas e atribuídas valor. Em outras palavras, o capital simbólico está

vinculado ao prestígio e honra do indivíduo, como o sujeito é notado pelos demais. Assim, este capital oferece poder e legitimidade, um poder simbólico a aquele que o possui. No caso destes estudos pesquisados, os alunos camponeses não estão em lugares de prestígio e honra. Pelo contrário, muitos são percebidos como inferiores e são tratados com base em preconceito e discriminação a pessoa do campo.

O processo de educar deve levar em consideração o contexto do seu lugar e suas especificidades como cultura, maneira de ver e relacionar-se com o tempo, espaço, ambiente e seus modos de viver, assim como a organização familiar e o trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). É a maneira de relacionar-se entre sujeito e sociedade que forma a identidade dele, o que só reforça a importância desse modelo educacional para toda a população camponesa.

Por fim, deixamos claro que a Educação do Campo é de suma importância, mas não significa que a partir da sua implementação total as questões de migração, gênero e identidades negativas deixariam de existir, ou que a visão dicotômica de rural e urbana nunca mais seria mencionada. Sua efetivação ajudaria positivamente na vida destes sujeitos, construindo identidades mais fortes e evitando o sofrimento de terem que abandonar o campo, sendo um passo importante para que futuramente tais questões, como as aqui apontadas, venham a não ser mais um problema.

1.4.2 Categoria 2: Trajetória Escolar de camponeses atrelada à Educação do Campo

Os artigos desta categoria assim foram denominados por tratar de trajetória escolar/universitária dos camponeses frente à Educação do Campo. Tais trabalhos demonstram a importância do movimento e da metodologia empregada para a continuação e conclusão do ensino superior das populações camponesas. Como já fora dito aqui, este movimento busca por uma Educação que leve em consideração os aspectos da realidade dos sujeitos envolvidos, vendo-a como um ato político e como essencial na construção da identidade do camponês.

Nesse sentido, os artigos encontrados foram todos relacionados à Pedagogia da Alternância relacionada à permanência no campo e no ensino superior. Dentro do “Movimento Por uma Educação do Campo” existe a Pedagogia da Alternância, moldada nos princípios desse movimento. Nesta modalidade de ensino os moradores do campo não precisam abandonar o meio rural para ter acesso ao ensino. Funciona de maneira que o tempo de ensino seja dividido entre escola/universidade e comunidade/assentamento. Além disso, eles aprendem a partir de suas vivências no meio rural. Assim, os ensinamentos educacionais vão além daqueles vistos tradicionalmente, já que os alunos põem em prática os aprendizados para que possam ajudar as

comunidades e não tenham que abandonar seus lares (SOUZA; MENDES, 2012).

Segundo Correia e Batista (2012), os cursos dos programas de Educação do Campo têm a pretensão de possibilitar que os estudantes camponeses possam inserir-se na universidade, apesar desta última ter uma herança elitista e a seleção para seu ingresso ocorrer de acordo com um sistema de pertença hierarquizado. Dessa feita, sem a alternância seria inviável o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Além disso, a relação do curso com a realidade do campo gera a oportunidade de reflexão em seu contexto e o diálogo entre os saberes científicos e populares. Todos esses aspectos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são reforçados nos artigos encontrados.

Os discentes da pesquisa de Miranda Costa (2017) consideram que a Pedagogia da Alternância seja fundamental para a valorização do e no campo da Amazônia, pois torna a sua experiência pessoal base da produção de conhecimento. Assim, o trabalho do campo é tido como princípio educativo. O tempo escola e comunidade torna-se imprescindível. O primeiro possibilita que os estudantes possam ter conhecimento teórico e assim repassá-los à comunidade. E a comunidade permiti-lhes conhecer a fundo a realidade presente, que muitas vezes é ignorada nos meios acadêmicos.

Os estudos de Hage et al. (2018) apontam que esta metodologia, além de influenciar no ingresso do jovem do campo ao ensino superior, permite que ele não abandone o campo. Essa possibilita, assim, que estes sujeitos possam ter seu direito de estudar e trabalhar em sincronia com seus modos de vida e comunidades. O tempo universidade estimula o pertencimento social do sujeito, construindo uma visão diferente para a realidade a partir do olhar de pesquisadores, entendendo seus traços identitários e possibilitando conhecer suas histórias e ancestralidades.

Na pesquisa de Araújo e Aires (2018) mais uma vez é reforçado que a Pedagogia da Alternância possibilita ao estudante camponês a permanecer no campo, não tendo assim que se mudar para a cidade como única alternativa de conclusão do ensino superior. Muitos dos alunos pesquisados consideram está uma prática importantíssima, pois os prepara para o ambiente real ao mesmo tempo que aprendem e ensinam conteúdos que valorizam a cultura e experiência dos camponeses.

Borghi e Porto (2019) discorrem sobre as fragilidades da formação básica dos alunos campesinos e que é necessário integrar os saberes produzidos nas comunidades onde estes estudantes aos saberes acadêmicos. Faz-se necessário uma proposta didático-pedagógica que alcance os estudantes na condição que eles estejam. E pedagogias como a da Alternância podem alcançar formas de produção e a vida no campo.

Nota-se que nesta categoria, diferente da primeira, existe a possibilidade de cursar o ensino superior e ainda assim se manter no campo, não sendo necessário ocorrer o êxodo rural. Para além disso, vê-se que há uma valorização dessas comunidades, seus saberes e seus sujeitos, levando tais saberes a se conciliarem juntos aos saberes acadêmicos. Tal valorização influencia na construção da identidade e, conseqüentemente, na forma como estas populações se relacionam com a sociedade. A visão dicotômica de rural e urbano caem por terra, pois os estudantes passam a enxergar o campo tanto como possibilidade de continuidade dos estudos como continuidade de moradia, já que o ensino é voltado para a sua realidade.

E por que a Pedagogia da Alternância estaria relacionada à construção da identidade e os estereótipos vigentes? Segundo Silva (2012), a identidade e diferença necessitam ser vistas como produção social que envolvem relações de poder. Nas escolas, as crianças e jovens estão cada vez mais inseridos num contexto de diversidade de alunos. Assim, a maneira como lidam com isso pode tornar se preocupante, como podemos observar nos artigos da primeira categoria em que os sujeitos declaram que sofrem preconceito e discriminação por serem do campo. A possibilidade de estratégia para lidar com isso é cultivar cada vez melhores sentimentos em relação à diversidade cultural e isto tem que ser aplicado ao ambiente educacional, para evitar que esta construção identitária seja enviesada por conceitos ultrapassados sobre o meio rural e suas populações. Quando estes sujeitos passam a atrelar a sua realidade com um meio acadêmico apropriado e respeitado, têm a possibilidade de não aceitar mais essas identidades atribuídas a eles de atrasados, roceiros, entre outras.

1.5 Considerações finais

Buscamos em nosso texto verificar como os artigos pesquisados abordavam a maneira como os sujeitos significam suas trajetórias escolares e, de modo secundário, como isso influencia na construção de suas identidades. Assim, pudemos verificar que a trajetória acadêmica dos sujeitos aparenta mudar consideravelmente quando não estão atreladas às políticas da Educação do Campo, o que exercer influência negativa na construção das identidades. Por outro lado, quando são trajetórias vivenciadas num modelo educacional desse movimento, há constituição identitária positiva e valorativa do campo.

Vimos que os aspectos encontrados nos artigos mudam conforme os sujeitos têm ou não contato com uma Educação que os valorizem enquanto sujeitos de história e cultura. Para aqueles que não tiveram acesso à Educação do Campo, a cidade fica sendo vista como a única fonte de oportunidades melhores. Isso faz com que o jovem não veja condições de manter se no meio rural e acabem migrando para a cidade, acontecimento conhecido como êxodo rural.

Estes jovens findam aceitando a dicotomia entre campo-cidade e, desta forma, não lutam pelos seus espaços. Apenas aceitam que tem de ser assim e se vão de suas comunidades. Por outro lado, aqueles poucos que tiveram acesso à Educação do Campo acreditam no campo como meio de trabalho e vida, não precisando abandonar suas casas para poder ter uma oportunidade de ensino. Além do mais, estes não pareciam aceitar a ideia da dicotomia entre campo e cidade, sabendo do potencial que suas comunidades têm, ansiando por melhorá-las e usando a educação recebida para tal finalidade.

CAPÍTULO II – ENTENDENDO A PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo parte da perspectiva da PSC e o seu desdobramento na temática de construção da identidade na trajetória escolar universitária, utilizando de fundo a importância do tema da Educação do Campo no Amazonas. Ao tratar de trajetórias é preciso compreender que ela está relacionada a caminhos trilhados pelos sujeitos incluindo suas experiências, que partem de sua origem social. Assim essa trajetória determina a posição presente do indivíduo, antecedidas pelos outros lugares ocupados socialmente, entende-se ainda que as trajetórias expressam o pertencimento desses indivíduos a uma classe social (MONTAGNER, 2007).

Para compreensão destes lugares, neste capítulo discorreremos desde o surgimento da nossa perspectiva escolhida, a base epistemológica que fundamenta suas discussões, assim como o seu desdobramento nos estudos da identidade. Mais à frente trataremos sobre a Educação do Campo num breve histórico e exporemos como se encontra esta pauta no estado do Amazonas. Por fim pleitearemos como ambos os temas se entrelaçam e se relacionam com as discussões de trajetória escolar.

A Psicologia Social de cunho crítico nasce da crise na Psicologia Social ocorrida no Brasil entre o final da década 60 e início dos anos 70. Naquela época a Psicologia Social ainda era muito inspirada em abordagens comportamentalistas, individualizantes e positivistas. Ao iniciar a crise surge o questionamento das características da Psicologia Social e a quem estava servindo, passou-se a buscar a criticidade em sua perspectiva, fundando-se a Psicologia Social Comunitária latino-americana e distintas abordagens chamadas de Psicologia Social Crítica. Neste processo de criticidade da área nota-se que há uma marcante colonização cultural nos povos latino-americanos sendo necessário uma abordagem que abranja o sócio-histórico destes povos. Assim, a Psicologia Social passou a se fundamentar no método do materialismo dialético, no qual produzia uma visão de compromisso com a realidade da população, defendendo o resgate histórico e a produção de conhecimento comprometido a transformação social (ALMEIDA, 2012).

De acordo com Castro e Mayorga (2019), a construção dessa nova Psicologia Crítica parte da problematização e desnaturalização de saberes e práticas no campo da intervenção social, de maneira que acontecimentos em conjunto de interações e conexões possam ser questionados e repensados continuamente. A demanda deste campo passa a se dar através do saber/fazer voltado para a colaboração como forma de emancipação das minorias sociais e

superação das desigualdades a partir do lugar dos próprios grupos em situação de subordinação. A subjetividade passa a ser representada como um sistema complexo cujo caráter processual e dinâmico do sistema social é visto como um todo, o psiquismo e o social acabam formando um sistema dialético, histórico e cultural mediado pela linguagem (ALVES; DESMONDEZ, 2015).

A importância da indissociabilidade entre teoria e prática (práxis) é reforçada por Lima, Ciampa e Almeida (2009) ao qual discorrem que o pesquisador tem papel de agente político e de responsabilidade com a transformação da realidade vigente, promovendo assim uma emancipação. A ideia dessa Psicologia é que não basta discutir nos espaços acadêmicos sobre diferentes realidades e sim pontuar a importância de ir a campo e vivenciar esses aspectos que estão sendo debatidos. Vale ressaltar que a práxis aqui é compreendida como:

Um tipo de prática que requer ação social material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais. Considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento contínuos (LIMA; CIAMPA; ALMEIDA, 2009, p. 229).

Como já apontado, a PSC se fundamenta no materialismo histórico-dialético, que preconiza que é preciso retomar o sujeito na interseção de sua história junto à história da sociedade. Somente este conhecimento permitirá a compreensão do ser humano enquanto produtor de sua própria história (GRUDA, 2016). Segundo Alves (2010), por materialismo compreende-se como toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, tendo a matéria em movimento como única realidade cheia de riqueza e complexidade. Assim o materialismo dialético define-se como a filosofia do materialismo histórico, ou ainda como o corpo teórico no qual pensa a ciência da história. O sujeito histórico-dialético nega ser determinado apenas pela história, mas sim como transformador dela, tendo a práxis como forma importante nesta relação. Para esta epistemologia é através da dialética singularidade-particularidade-universalidade que se pode ter uma compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade.

Entender a história e a construção dessa perspectiva nos ajuda a compreender mais sobre as decolonialidades presentes nas pautas de estudos e pesquisas que buscam potencializar os laços que pensam no coletivo, na autonomia e autogestão dos sujeitos junto a sociedade, transformando-a partindo da liberdade destes povos, construindo pensamentos críticos e garantindo um projeto de sujeito/sociedade democrática (ALVES; DESMONDEZ, 2015). Por fim, partindo do pressuposto de que indivíduo e sociedade podem interagir separadamente e ainda assim construir se mutuamente, entramos na discussão sobre a construção da identidade.

2.1 Construção da Identidade

O termo identidade tem apresentado uma variabilidade conceitual, tornando assim difícil o uso de um conceito sem uma contextualização. Pela ótica da Psicologia Social no Brasil, a noção de identidade passou a ser usada a partir das perspectivas críticas que foram sendo adotadas e elaboradas a partir da chamada crise psicossocial. A compreensão do que era a identidade foi desenvolvida por pesquisadores da chamada “escola de São Paulo”, ficando atrelada à ideia de ser a expressão de personagens e sendo constituída pelos mesmos, pensada assim como resultado contínuo de contradição superada e dialética na posição-reposição dos seus momentos (LIMA; CIAMPA, 2012).

De acordo com Lima e Ciampa (2012), para ter se uma compreensão da identidade é preciso compreender a relação indivíduo-sociedade, o que poderia explicar a construção das desigualdades e contribuir na compreensão das resistências individuais. Eles colocam ainda que a identidade é uma metamorfose, pois o indivíduo vai se transformando em um esforço de autodeterminação, estando intimamente relacionado com as condições sociais e históricas no qual está exposto em sua sociedade.

Ainda na busca pelo entendimento do processo construtivo da identidade, vemos que a construção da moral apresenta contribuição importante no processo do sujeito em sociedade, tendo em vista que os seus três níveis influenciam no comportamento e no desenvolvimento do papel que o sujeito desempenha. Estes níveis, segundo Lima (2015), estão intimamente atrelados às atitudes dos indivíduos:

- 1) o Pré-Convencional, em que uma atitude correta é aquela esperada como a de obediência literal às regras e à autoridade, tendo em vista que isso evitaria possíveis castigos e punições;
- 2) Nível Convencional, cuja atitude correta é referida ao desempenho do papel da pessoa boa que se preocupar com os outros;
- 3) Nível Pós-convencional, cujas decisões morais são formadas a partir de direitos, valores ou princípios com os quais possibilita uma sociedade ética onde as leis são práticas e benéficas.

Junto aos níveis da construção da moral vemos atrelado a ela as três fases distintas do exercício da identidade, que Lima (2015) denomina de Identidade Natural, Identidade de Papel e Identidade do Eu:

- 1) Identidade Natural, relacionado ao primeiro estágio de desenvolvimento humano, o indivíduo aprende a diferenciar entre si, seu corpo e o ambiente, mas ainda não sabe separar os objetos físicos dos sociais, não está inserido no universo simbólico;

2) a Identidade de Papel, que passa a acontecer conforme a criança vai sendo socializada e incorpora o universo simbólico intersubjetivo, por aqueles papéis fundamentais do seu ambiente natural como familiares e posterior grupos mais amplos;

3) Mais tarde, na busca pela independência da identidade de papel, o sujeito passa a desenvolver a Identidade do Eu, pela qual o indivíduo passa a se referir a si mesmo por meio de reflexão.

Portanto, a identidade está associada tanto a questões filogenéticas, ou seja, às singularidades e determinidades, quanto a aspectos ontológicos, na qual a individualidade, o eu, acaba sendo negação de todas as determinidades, dando acesso à subjetividade e possibilitando uma construção constantemente do eu. Assim, torna-se resultado simultâneo de individuação e socialização por meio do entendimento linguístico (LIMA, 2015).

Segundo Ciampa (2005), há muitas características que compõem a identidade e isto vai muito além de nome, físico, local, papéis familiares. As escolhas que são feitas nos trajetos de vida permitem que o sujeito desempenhe diversos papéis, assim como Severino foi lavrador, retirante, moribundo e poderia ser diversos outros. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como tal, quando você afirmar sua identidade pode também negar uma gama de outras identidades.

Lima e Ciampa (2012) reforçam que o discurso social tem papel fundamental na construção da identidade, pois o sujeito se constitui a partir da sua inserção em redes de interações que são mediadas pela linguagem, passando pelo processo de metamorfose permanentemente durante sua socialização. Assim, ocorre a individuação através da socialização e, conforme se dá esse processo, vai decorrendo a associação do crescimento de autonomia pessoal. Por fim concretiza-se uma pretensão identitária, reconhecida como autonomia no qual pressupõe-se o reconhecimento do sujeito pelos outros.

Acredita-se que a identidade é sempre pressuposta, mesmo sem conhecê-la é possível pressupor sobre sua existência, como por exemplo quando se indaga sobre o recém-nascido existe um ele, um pronome ocupando o lugar do nome, indicando a pressuposição relacionada ao ser humano. A identidade é resultado da articulação que o ser faz com aquilo que fizeram/fazem dele a todo momento (LIMA; CIAMPA, 2012). Para isso vamos compreender um pouco mais sobre o processo da metamorfose que fora mencionado superficialmente no decorrer da discussão da construção da identidade.

2.1.1 O processo da metamorfose

Metamorfose é transformação, é compreender a construção identitária através do movimento dialético com o processo histórico e social, entendendo que o processo de

individualização ocorre a partir da socialização, na qual o seu sentido permite a realização da reposição ou superação dos significados e das relações que estão em vigor (ANTUNES-ROCHA et al., 2012). De acordo com Ciampa (2005), é através da prática dos vários papéis que a metamorfose vai se transformando. A identidade se transforma e se concretiza nas e pelas relações sociais que são estabelecidas. São as relações que fazem com que a identidade não seja uma abstração. Ou seja, é o reconhecimento dos grupos (relações) ao qual pertencemos que nos reconhecem e ao qual nós reconhecemos que fazem essa identidade ser real.

Para entender o processo da metamorfose da identidade, é preciso entender dois conceitos que a permeia: *mesmice* e *mesmidade*. Para Ciampa (2005), a *mesmice* é a posição de mim dada permanentemente. Em consonância. Lima e Ciampa (2012) complementam colocando que é a decorrência da reposição de personagens, podendo ser uma busca consciente de estabilidade ou inconsciente compulsão à repetição. Na *mesmice* a alteração do personagem não é uma possibilidade, pois é sempre repostado o mesmo. Aqui a identidade possui um caráter temporal restringida a um momento originário. A *mesmice* torna-se um problema quando toda essa situação leva ao impedimento da busca por emancipação, transformação.

A *mesmidade* é o pensar e o ser, pela qual a identidade busca ser emancipada, não como uma atualização daquilo que lhe é dado, como no “nasci assim, vou morrer assim”, mas sim no sentido de ser autêntica e original (CIAMPA, 2005). Ainda Lima e Ciampa (2012) completam esta conceituação, colocando a *mesmidade* como alterização, sendo a possibilidade de tornar-se uma outra coisa para além do que lhe foi dada, pela qual os papéis desempenhados são representações de si mesmo e não atribuídos externamente. Ao admitir-se a identidade como metamorfose, os sujeitos devem ser pensados do ponto de vista de suas potências, como sendo capazes de ultrapassar os limites – tendo em vista que limites não são *términos*.

Está claro que é através da relação com outro que a identidade se produz, podendo haver um momento em que o indivíduo se emancipa da sujeição ao outro. Seja identidade ou diferença, ambas compartilham características comuns que são resultados de atos linguísticos, sociais e culturais. Vemos que a construção da identidade se dá em vários campos como o da diversidade étnica, racial, cultural, de gênero, idade, entre outros.

E como a identidade ribeirinha é pensada? Ela foi construída em uma relação inerente ao rio, lago, aos peixes, florestas, roças e campo, em suma com o seu espaço vivido. Por outro lado, a identidade do ribeirinho também fora constituída nos parâmetros da supremacia branca e passou por diversos processos, em que na busca por uma identidade nacional fixa e hegemônica tudo que fugia ao padrão era marginalizado, inferiorizado e rotulado. A cultura

ribeirinha é parte típica das múltiplas culturas e identidades que forma a Amazônia e isso se dá de forma dinâmica e interativa, representando um universo de significados, fatos, tradições e ações. Ela recebe interferências de vários fatores sociais em diversos aspectos e contextos (VASCONCELOS, 2010).

A trajetória acadêmica faz parte da vida do sujeito desde a sua infância até o momento da universidade que é atravessada pela sua origem social e os diferentes espaços que eles se inserem e nos quais são inseridos. Tais contextos, por sua vez, perpassam na construção identitária desses ribeirinhos, logo um modelo educacional que pense e valorize esses povos como sujeitos históricos, culturais e de saberes pode fazer toda a diferença no processo de construção de identidade dos mesmos. Assim ressaltamos que o movimento Por uma Educação do Campo já vem na luta pelo fim da dicotomia rural e urbano que tanto estigmatiza as populações camponesas/ribeirinhas e por isso se faz necessária na discussão identidade – sujeito - educação.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para dialogar sobre educação do campo é preciso entender quem são os povos do campo, traçar uma linha de entendimento sobre a educação e o espaço escola, e assim podermos debater sobre o tema e sua importância/suas ramificações. Segundo Silva, Silva e Martins (2013), os campos brasileiros são diversos, assim as ruralidades também o são. Não existem apenas um camponês, mas sim os assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, comunidades de fundo do pasto, pantaneiras, entre muitos outros. Todos vivendo relações identitárias e com ambientes construídos de maneiras diferentes. Será que as suas culturas são respeitadas e valorizadas no meio educacional formal?

A Educação deve ser compreendida pela sua função social e ser desenvolvida na formação do sujeito, buscando atender à sociedade. Possui um caráter político, partindo da ideia de que o ser humano em sociedade cria sua existência, assim como sofre mudança no seu comportamento (BORGES, 2012). Já a escola, por sua vez, tem de ser um espaço de trabalho, ensino, aprendizagem, onde a convivência possa permitir que o sujeito esteja em contínua superação. Ela é o lugar privilegiado para pensar, sendo assim uma instância da sociedade (SCHRAM; CARVALHO, 2008).

Para Brandão (2007), na educação não existe um modelo ou forma que sejam únicas de aplicá-las, assim como a escola padrão como a conhecemos não é a sua única prática e nem o professor seu único praticante. Para o autor ela existe de diferentes formas em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores, camponeses, países desenvolvidos ou

industrializados, em mundos e classes diferentes. Existe assim a educação de cada categoria de sujeitos, ela faz parte do processo de produção das crenças e ideias que em conjunto com outros fatores constroem diferentes tipos de sociedade.

Apesar de não existir uma única forma de educar, nossas escolas vêm seguindo um único modelo e este está voltado para a sociedade vigente ‘moderna’. Segundo Borges (2012), a escola é considerada um aparelho ideológico que está organizado e procura consolidar a sociedade como moderna e com seu modo de produção amplamente voltado ao capitalismo, tendo um papel importantíssimo no mundo do trabalho. A educação escolarizada (formal/sistemática) é aplicada na formação de homem moderno, possuindo novas concepções, valores, atitudes e hábitos, uma nova realidade cultural. Assim entende-se que tudo que fuja dessas concepções de ensino são atrasados, dizendo nas entrelinhas e as vezes até escancaradamente que a escola urbana é melhor do que a rural, usando a geografia como fator regulador de qualidade.

Por falar em ideologias, Marx e Engels (2007) acreditam que elas nada mais são que conjuntos de determinadas ideias criadas por outras pessoas que ao se relacionarem com os outros fazem estes agirem de determinada maneira. O problema disso está nas pessoas não questionarem essas ideias, aceitando a ideia de que as coisas são como são e os sujeitos é que tem de se adequar a isto. Para eles, é preciso ir além disso, é preciso ter o entendimento que a história é como um sistema e que este sistema é processo e todo processo surgiu das relações materiais entre as pessoas. São essas relações que determinam o estado atual das situações e por isso se torna importante entender como as ideologias funcionam. Ou seja, quando apenas aceitamos que as escolas são desta forma e que esses povos “têm” de adequar se, estamos aceitando essas ideologias sem nos questionarmos e nem pensarmos em outras possibilidades.

Partindo desta visão dicotômica de moderno/atrasado comentada por Borges (2012), não haveria por que investir ou dedicar-se a uma escola voltada para o campo, pois este teria de se adequar ao modelo urbano para assim “sair do atraso”. Em contraponto a essa lógica surgiu o movimento Por uma Educação Básica do campo, que luta e defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, entendendo que ela deve construir conhecimentos e tecnologias em direção ao desenvolvimento social e econômico nessa população (ARROYO; FERNANDES, 1999). O movimento acredita que o processo de educar deva levar em consideração o contexto do seu lugar e suas especificidades como cultura, maneira de ver e se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente e seus modos de viver, assim como a organização familiar e o trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

2.2.1 Educação nos contextos rurais

Historicamente falando, a educação nos contextos rurais no Brasil vem de uma história na qual os direitos das populações do campo foram bastante negados, atravessando por muita marginalização e sendo ignorado pelos governantes, seja em termos legais ou políticos. Sua alteração significativa só veio ocorrer a partir de 1980 em decorrência da democratização do país e o crescimento dos movimentos sociais que tinham a educação ser um direito dos povos do campo como pauta (BEZERRA; SILVA, 2018). O estado passou então a promover a educação para todos, que teoricamente respeitaria às singularidades culturais e regionais. Passasse a almejar então a tão sonhada Educação do Campo, assunto este que se tornou pauta na agenda política em 1997, ao final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Esta conferência foi marcada por muitas reflexões acerca da temática e possíveis iniciativas para a criação do movimento, o impacto das discussões fora tão grande que um mês após o seu término em agosto de 1997 fora criada a coordenação e vinculação com parceiros para que ele fosse consolidado. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999)

Em maio de 1998 houve encontros em cada um dos estados brasileiros para discussão do tema e assim fosse gerado um relatório sobre a aplicabilidade, dificuldades da Educação do Campo nestes lugares. Destaco aqui o fato de que os únicos estados que não participaram desses encontros foram: Amazonas, Roraima, Amapá e Acre. Destaco-os, pois, talvez a não participação no início das lutas possa ter relação com o fato da causa aparentar não ser tão forte no estado do Amazonas. Em julho de 1998, após os encontros regionais, houve então a I conferência nacional intitulada “Por uma Educação do Campo”, um marco importantíssimo já que partir desse evento foi decidido o que teria de ser feito em outras conferências nacionais que ajudassem aos profissionais da educação e aqueles envolvidos com as instituições atreladas ao movimento a pensar não apenas nas questões epistemológicas, mas também metodológicas de práticas. Estratégias para que pudessem ver quais as possíveis mudanças e quais as pautas que deveriam ser levadas a manifestações públicas, gerando assim cadernos de orientações quanto ao modelo educacional, sua importância e suas lutas (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Segundo Vilhena Jr. e Mourão (2012), é inconcebível tratar da educação do campo sem citar a questão agrária, tendo em vista que o meio rural já vinha de históricos de lutas voltadas para a questão da terra em si, por direitos de trabalhadores rurais, manifestações e confrontos diretos ao um governo que buscava defender mais os grandes agricultores detentores do capital,

do que daqueles que não correspondiam a seus interesses. Nesse processo, o MST foi um dos principais engajados e que movimentaram a pauta da educação, tendo ela como um dos seus princípios centrais uma “educação pública gratuita e de qualidade” (BORGES, 2012). Vale ressaltar que o projeto político e pedagógico do MST está conectado: é luta pela terra, pela reforma agrária, a transformação da sociedade, não se limitando assim apenas a questões da terra. Esta é apenas uma de suas primeiras lutas, que em meio ao processo à cidadania inclui o direito à educação. Essa última deve amparar a mudança na sociedade, baseando-se nos aspectos da justiça social, valores humanistas e socialistas (ROSSETO, 2013).

O movimento "Por uma Educação do Campo", de acordo com Antônio (2010), é de caráter pedagógico e político, caracterizado pela luta por uma escola que seja construída através da realidade social que envolve o campo, tendo também objetivos condizentes com a condição coletiva da cidadania. Nessa perspectiva, a escola faz parte de um processo de transformação onde as contradições sociais são consideradas. O autor fala sobre a diferença entre ter uma escola no campo e construir uma escola do campo. A primeira tratando a educação de forma geral, sem levar em consideração as diversidades de conhecimento das pessoas do campo. A segunda indo para além disso, considerando tais conhecimentos e servindo de base para a construção desse sujeito, tendo como mediação o ensino e a realidade social deles, estabelecendo vínculos educativos partindo da relação com a cultura e o trabalho no campo.

A educação do campo não vem do intuito de separar os povos urbanos dos rurais. Nesse sentido, Caldart (2004) coloca que é um direito do povo ser educado no lugar onde vive. O “do” campo representa esse direito sendo pensado desde o lugar a participação deles, vinculada à suas culturas e suas necessidades tanto humanas quanto sociais. Pensando nos aspectos citados pela autora acima, segundo Rosseto (2013), o MST desenvolve atividades relacionadas à educação, práticas como a jornadas pedagógicas, os encontros dos sem-terrinha, parque infantil alternativo, as cirandas infantis, os núcleos infantis, a banda de lata, grupo de folia de reis, leitura de barraco, entre outros. Essa educação tem de ser pensada desde a infância desses sujeitos, para um desenvolvimento crítico e assim fortalecê-las, tendo um papel central em seu cotidiano, se construindo como sujeitos do processo histórico e não inerente a ele.

Essas ações realizadas que aqui foram citadas são feitas no sul e sudeste do país. Segundo Martins (2016), apesar da educação do campo propor que se deve superar a educação tradicional, as escolas conhecidas como 'rurais' na esfera de Manaus não estão nesta concepção. Em seu cotidiano não praticam tal proposta, diferente de outros estados, ainda está longe do ideal. A autora acredita que seja pela ausência do MST frente à luta pela educação do campo

no Amazonas. No que diz respeito as ações fundamentais dos planos de políticas públicas dos assentamentos da região, sabe-se que dentro deles deve haver apoio financeiro e técnico para produção agrícola, oferta de educação veja bem em todos os níveis, serviços de saúde dignos para esta população, assim ofertar tais serviços não é mais que a obrigação do estado. Apesar da educação estar incluída, nota-se que não é desta forma que está acontecendo, essa política educacional não deve ser restrita a ordem mundial e do mercado, deve dar ênfase à formação do cidadão.

2.2.2 Contextualização da Educação do Campo no Amazonas

No Amazonas, grande parte dos municípios possuem comunidades rurais nos quais encontram-se tão longe que não chegam nem a ser denominadas de periféricas, assim como muitos desses municípios não se encaixam nem no padrão de cidades, mesmo possuindo esta nomenclatura eles são tidos como zonas ‘rurais’ ou ‘interiores’ pelos demais cidadãos da capital, município reconhecido como de fato uma ‘cidade’. A realidade de trabalhadores rurais amazônicos parte de que eles vivam à margem do estado, os serviços essenciais ou não chegam ou poucas vezes aparecem e quando surge é de maneira precária, fazendo assim com que surja o êxodo rural, pois estas pessoas acabam indo buscar educação formal e de trabalho, para assim conseguir condições melhores de vida para si e seus familiares, o que no final causa o seu não retorno para seus ambientes de origem. (VILHENA JR; MOURÃO, 2012)

De acordo Vilhena Jr e Mourão (2012) a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista falseia e contraria os movimentos de lutas da sua realidade, por exemplo, a relação das políticas, programas e projetos de Educação do campo no Amazonas, são teoricamente e filosoficamente bem arrançados e se você não tiver conhecimento sobre a Amazônia pode acreditar que de fato essa educação vem sendo pensada para estes povos e que não há necessidade para alardes ou preocupações quanto a isso, mas quando vão pôr em prática tais projetos e se deparam com a realidade do local, acabam mostrando a sua fragilidade, pois foram pensados por profissionais sem a vivência e o trabalho do e no campo amazônico, já que estes pensam a partir do que se vive nas regiões sul e sudeste.

Quando se utiliza de uma homogeneidade pedagógica, do discurso que somos todos iguais e que a educação aplicada na área urbana deve ser a mesma no campo, anula-se essa pluralidade de seres que poderiam estar sendo potencializados e fazendo assim com que eles não precisassem abandonar seu lar para buscar a tal da ‘educação melhor’. Para Brasileiro et al. (2016) as preocupações devem ir além das ambientais, enquanto não houver conhecimento da

própria população e a realidade no qual ela está inserida haverá dificuldades em produzir e implementar políticas públicas condizentes com suas reais necessidades.

2.2.3 Pedagogia da Alternância

No Amazonas as práticas de Educação do Campo funcionam através da Pedagogia da Alternância, que é a combinação da metodologia dividida em dois pontos: a de formação na escola e a formação família/comunidade, dando a possibilidade de flexibilizar a organização do trabalho pedagógico e o adequar à realidade dos indivíduos. Em suma existem 3 modalidades desta metodologia: a alternância justapositiva, alternância associativa e alternância integrativa real. Esta última é a que dá base para os projetos de educação do campo citados posterior. Ela procura oferecer uma formação completa aos educandos, dando a oportunidade de promover saberes em tempo e espaços intercalados e integrados simultaneamente integrado, conectando o saber e o fazer (SOUZA; MENDES, 2012).

Segundo Souza e Mendes (2012), a Pedagogia da Alternância é baseada nos princípios da Educação do Campo, o seu processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços e territórios diferentes e alternados. Primeiro o espaço que falam é o familiar e a comunidade de origem, também conhecido como Tempo Comunidade. O segundo é a escola ou Tempo Escola, no qual o sujeito partilha a sua diversidade de saberes com os demais. É importante ressaltar que esses saberes são refletidos a partir de uma base científica. Por último voltam à comunidade e suas famílias com o intuito de continuar a teoria e a prática.

Baseado na Pedagogia da Alternância encontram-se alguns programas voltados para temática, como o Projovem Campo – Saberes da Terra. Este é um Programa Nacional de Educação de Jovens voltados a familiares agricultores, integrando qualificação social e profissional atrelados a especificidades do campo. Parte do objetivo de desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude oferecendo oportunidades de escolarização em ensino fundamental para agricultores que foram excluídos do sistema formal de ensino, sendo implementada pelo Ministério da Educação, Alfabetização e Diversidade (Secad) e pela Secretária de Educação Profissional e Tecnologia (Setec), este programa atende jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, residentes do campo que saibam ler e escrever que não tenham concluído o ensino fundamental (BORGES, 2010).

Ainda segundo Borges (2010), este curso tem duração de 2 anos, uma parte das atividades é realizada na escola e a outra na comunidade. Pode ocorrer em turmas de período integral com 8 horas por dia, de meio período com 4 horas por dia e turmas de finais de semana. A organização curricular se dá sobre a Agricultura Familiar e Sustentabilidade, alguns dos

temas são Agricultura Familiar voltada para identidade, cultura, gênero e etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com ênfase no território, Sistema de Produção e Trabalhos no Campo, entre outros.

A Casa Familiar Rural, segundo Passos e Melo (2012), teve início em 1995 e em 1996 no Norte e Nordeste a partir do convênio da Arcafar (Associação Regional das Casas Familiar Rural) dessas regiões com a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e outros colaboradores governamentais e não governamentais, associações, sindicatos e grupos socioambientais. A primeira casa no Amazonas foi em Boa Vista dos Ramos, o curso tinha duração de 3 anos, sendo 1 semana na CFR e 2 na casa dos pais/comunidade de origem, tendo como objetivos discutir com a família a sua realidade, planejar soluções e realizar novas experiências, difundindo o conhecimento obtido na escola com a comunidade, na escola levar as demandas levantadas na comunidade, buscar novos conhecimentos. Esse processo de formação se dá em momentos diversos, começando pela história de cada um, até aqueles saberes que foram passados de geração em geração. Ambos os modelos têm o funcionamento similar baseado na Pedagogia da Alternância e são voltados para educação formal, ensino fundamental, médio ou técnico, compreendem que os agricultores têm de ser sujeitos de seus movimentos, ideias interesses e coletividade (PASSOS; MELO, 2012).

No que concerne ao ensino superior, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) aparentou ser um dos principais articuladores no movimento de oferta e projetos para o Ensino Superior para a população rural no Amazonas, priorizando todos os níveis de educação como um direito social, tendo Cursos do Ensino Superior em diversas áreas como um dos seus objetivos (TAVARES; BORGES, 2012). Ainda segundo estas autoras, o programa tem como público – alvo jovens e adultos dos projetos de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou por órgãos estaduais de terras que tenham parcerias com eles. Os demais camponeses que não sejam assentados precisam ser cadastrados no INCRA para usufruir do benefício.

Segundo Tavares (2018) tanto a Universidade Federal quanto a Universidade Estadual do estado do Amazonas UFAM/UEA lançaram-se em parcerias para desenvolverem cursos na perspectiva da Educação do campo. A UFAM em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/ Ministério da Educação - MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi e a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC)/ 24 Secretarias Municipais realizaram o Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas; a UEA por sua

vez fez parcerias com o INCRA e PRONERA realizando o Curso de Licenciatura em Normal Superior e em seguida o Curso de Especialização do PROJOVEM voltado para trabalhadores das áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (2016), as instituições parceiras são as de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos, assim como fundações de apoio, institutos federais. As turmas não podem ultrapassar o número de 60 educandos, o público-alvo são só assentados pelo INCRA ou camponeses cadastrados no programa, aqueles que já possuam alguma graduação só poderão se candidatar-se nos cursos de licenciatura, a carga horária e metodológica é baseada na da Pedagogia da Alternância, sendo 70% da carga horária do Tempo Escola e 30% ao Tempo Comunidade. Os cursos devem abranger as situações da realidade do público participante para que os educandos consigam soluções para os problemas presentes em suas comunidades e assim também se capacitem. Segundo Antunes-Rocha et al. (2012) estes cursos podem ser Normal Médio, Pedagogia, Direito, Agronomia, Geográfica, Veterinária, entre outros.

Para Correia e Batista (2012) os cursos dos programas de Educação do Campo têm a pretensão de possibilitar que os estudantes camponeses possam inserir-se na universidade, apesar dessa instituição ser elitista sua seleção ocorrer de acordo com um sistema de pertença hierarquizado. Sem a alternância seria inviável o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. A relação do curso com a realidade do campo gera a oportunidade de reflexão em seu contexto, o diálogo entre os saberes científicos e populares.

As repercussões na atuação dos estudantes no Tempo Comunidade geram engajamento político na vida social destes sujeitos do campo, no trabalho nas escolas, refletindo-se e consolidando-se na identidade dos estudantes e futuros profissionais, tendo em vista que nem todos os camponeses do estado recebem tal educação (CORREIA; BATISTA, 2012).

Surge o questionamento de como fica a consolidação da identidade desses sujeitos que não tiveram acesso à educação do campo e tiveram que se mudar permanente para a capital afim de que pudesse ingressar no ensino superior. É sabido que não é apenas propor uma escola do campo e sim reconhecer e reconstruir a identidade desses sujeitos visando uma nova sociedade. Borges e Silva (2012) apontam maneiras como a escola pautada na educação do campo pode ajudar no cultivo da identidade:

1. na autoestima de educandos e educadores com metodologias escolares diferentes que auxiliem no processo de ensino aprendizagem e permitam que o educando participe da construção de aprendizagem;

2. Na memória e resistência cultural para que os alunos não tenham vergonha de ser do campo, valorizando a história dos seus antepassados, entendendo suas realidades para projetar o futuro;
3. Na militância social, ter a participação social como realização das utopias coletivas, gerando engajamento na militância política.

Assim abre espaço para outros questionamentos como a trajetória escolar deles influencia nas suas vidas atualmente? Para isso é necessário entender como as trajetórias são formadas e como isso influencia na consolidação da identidade dos indivíduos.

Em suma, neste capítulo pudemos nos aprofundar mais sobre a perspectiva da Psicologia Social Crítica na construção identitária através da metamorfose em busca da emancipação. Também abordamos a Educação do Campo, temática que teve abertura e vários questionamentos após a revisão de literatura das trajetórias escolares da população campesina. Pudemos então compreender que tanto a Psicologia como a Educação partem das práxis que se preocupa com a sua realidade vigente, assim como ambas acreditam no processo do sujeito transformar a sociedade e transformar se junto neste processo. O sujeito inserido na sociedade, a educação fazendo parte de ambos e assim atravessando a sua construção identitária.

A revisão bibliográfica que fizemos no capítulo anterior acrescenta sobre os percalços na trajetória escolar dos sujeitos campesinos. No entanto não fica claro sobre a trajetória escolar dos ribeirinhos em si relacionada à construção de suas identidades. Mesmo ao contextualizarmos o cenário amazonense na Educação do Campo, ainda não sabemos como esse percurso acadêmico tem atravessado as suas construções identitárias. Saber como os estudantes ribeirinhos da UFAM campus Manaus significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, assim saber como isso afeta na construção identitária deles é o foco da nossa pesquisa ao qual pretendemos responder ao final da dissertação.

CAPÍTULO III – Trajetória Escolar e Construção Identitária de Estudante Ribeirinho da UFAM: Um Estudo de Caso

No Brasil, as políticas públicas voltadas à educação nos contextos rurais indicam uma história de direitos que foram e continuam sendo negligenciados, marginalizados ou ignorado pelos governantes, tanto em termos legais quanto políticos. Apenas a partir da década de 1980, com a retomada da democratização do país e o crescimento dos movimentos sociais que pautavam a educação como um direito dos povos rurais, é que pudemos observar uma alteração significativa nesse cenário (BEZERRA; SILVA, 2018).

Segundo Vilhena Jr. e Mourão (2012), o meio rural já vinha de um histórico de lutas em torno das questões de terra em si, por direitos de trabalhadores rurais, manifestações e confrontos diretos aos sucessivos governos que estavam mais preocupados em defender os interesses dos detentores do capital. Nesta trajetória de lutas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi um dos principais engajadores da pauta da educação, tendo como um dos seus princípios centrais a educação pública gratuita e de qualidade. Após o impacto das discussões realizadas durante o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (I ENERA), em agosto de 1997, foi criada uma coordenação e vinculação com parceiros para que fosse consolidado o movimento “Por uma Educação do Campo”, que tinha como bandeira principal a luta por uma educação *do e no* campo (KOLLING ET AL., 1999).

A escola e/ou educação *do e no* campo defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, tendo como diretriz a construção de seus conhecimentos e tecnologias em direção ao desenvolvimento social e econômico da população rural. Trata-se de uma educação construída junto às pessoas que habitam e produzem em áreas rurais, e não apenas direcionadas de cima para baixo para elas, pois as consideram como sujeitos ativos nessa construção (ARROYO; FERNANDES, 1999). Borges (2012) reforçou a importância das escolas no e do campo existirem, pois, a escola é criticada por ser um aparelho ideológico, organizando-se e procurando consolidar um modelo de sociedade tido como moderno por ter seu modo de produção amplamente voltado ao capitalismo. Nesse sentido, a escola tem um papel importantíssimo no mundo do trabalho, já que a educação escolarizada (formal/sistemática) é aplicada na formação do homem moderno, possuindo novas concepções, valores, atitudes, hábitos e uma nova realidade cultural que o tira do atraso do mundo rural. Isso nos dá a entender que tudo que fuja dessas concepções de ensino é considerado atrasado, ou seja, que a escola urbana é melhor do que a rural, usando a geografia como fator regulador de

qualidade.

No que diz respeito aos níveis de educação básica (infantil, fundamental, média) e a superior voltadas às populações rurais, ou até mesmo algumas modalidades como a educação de jovens e adultos e a educação profissional, para Correia e Batista (2012) tanto os níveis quanto as modalidades educacionais deveriam estar ancoradas nas necessidades do mundo rural e seus habitantes. Nesse sentido, os autores defenderam a Pedagogia da Alternância, que se trata de uma proposta que condiz com um processo contínuo de aprendizagem e formação integrada de espaços e tempos – tempo escola/universidade e tempo comunidade. Esta se manifesta além do espaço escola, levando em consideração a experiência cotidiana rural e tornando o meio rural um lugar de aprendizagem e produção de conhecimento. Segundo os autores, as repercussões na atuação dos estudantes no tempo comunidade geram engajamento político na vida social destes sujeitos rurais e no trabalho nas escolas, refletindo se e consolidando se em suas identidades e futuros profissionais.

De acordo Molina (2015), existem em torno de 42 cursos de licenciatura em educação do campo ativos em diversas Instituições Ensino Superior (IES) federais no Brasil, organizados a partir de componentes curriculares de quatro áreas do conhecimento: ciências agrárias; ciências da natureza e matemática; ciências humanas e sociais; artes, literatura e linguagens. A autora ressaltou ainda que a implementação da política de ensino superior voltado à população rural foi iniciada através de experiências piloto de cursos realizados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituições indicadas pelos próprios movimentos ligados à Educação do Campo. Tais iniciativas se concentram nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste do Brasil. Quando ao estado do Amazonas, na região Norte, traremos algumas considerações mais adiante.

Apesar dos avanços na luta das populações rurais e movimentos sociais em busca da Educação do Campo, está ainda não é uma realidade presente no Brasil, o que força as pessoas a migrarem às cidades em busca de estudos. No Amazonas e em outras partes do país, a população rural lida com o descaso e desvalorização de sua cultura e trabalho, chegando a considerar que a oportunidade de melhoria de vida está fora do meio rural. Nesse sentido, Zancanella (2017) pesquisou que os pais de jovens da zona rural desejam que seus filhos cursem o ensino superior e assim não retornem mais aos campos, pois é na cidade que terão oportunidades melhores e não terão mais que passar pelo trabalho sofrido que viveram. Breitenbach e Corazza (2019) relataram que a maioria dos jovens que saem para cursar o ensino

superior não retornam mais à zona rural, mesmo que tenham iniciado seus estudos no formato da migração pendular (indo para a cidade e voltando ao final do dia à comunidade), decorrente da falta de oportunidade e do cansaço das idas e vindas que influenciaram para se mudarem definitivamente à zona urbana.

Além disso, a discriminação e o preconceito contra quem vem das zonas rurais podem afetar suas trajetórias escolares, pois são capazes de gerar no estudante oriundo dessas localidades rejeição, dificuldade de estabelecer relacionamentos e descaracterização da identidade rural (ZANCANELLA, 2017). Conforme descreveu Menezes (2016), jovens rurais se sentem confusos sobre seus lugares na sociedade, pois muitas vezes considerados urbanos pelos pais (por estudarem na cidade) e “roceiros” pelos colegas da cidade (por conta da origem rural).

3.1 A realidade educacional do Amazonas

O contexto amazônico é diverso e complexo tanto em seu ambiente natural quanto cultural e histórico: é composto por áreas de florestas, várzeas, igapós, terra firme que muitas vezes são entrecortados por diferentes tipos de rios, de águas escuras, barrentas, lagos, igarapés, assim como campos e cerrados típicos da Amazônia. Tavares (2018) argumentou que há muitos projetos visando ao desenvolvimento econômico e educacional dessa região, no entanto tratam a população amazônica como alheios à sua própria história, passiva espectadora e alvo de fins lucrativos e econômicos. Isso conduz ao distanciamento da cultura amazônica e desconstruindo os saberes locais em favor de um modelo educacional hegemônico voltado para os interesses do capital.

Faltam incentivos para que a população amazônica permaneça em suas comunidades e, de modo geral, as políticas públicas voltadas à região são mal formuladas e não atendem adequadamente às necessidades regionais (CALEGARE ET AL., 2013). Além disso, há pouco interesse político de investimento numa localidade sem estimativa para crescimento da população rural. O Censo de 2010 apontou que o Amazonas contava com uma população de 3.483.985 habitantes (estimativa de 4.269.995 habitantes para 2021), do qual 728.495 pessoas (20,9%) habitavam na zona rural e sem constar estimativa de crescimento em 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Mesmo com o descaso governamental, no campo educacional houve alguns avanços por modelos adequados à região amazônica. De acordo com Souza e Mendes (2012), as práticas de Educação do Campo no estado do Amazonas do nível básico funcionam através da Pedagogia da Alternância, que como abordado de forma resumida anteriormente está metodologicamente

dividida entre dois pontos: a formação na escola e a formação pela família/comunidade, o que flexibiliza a organização do trabalho pedagógico e o adequa à realidade do habitante da zona rural. Quanto ao ensino superior, Tavares e Borges (2012) lembraram que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) aparentou ser um dos principais articuladores no movimento de oferta e projetos para o ensino superior para a população rural no Amazonas, priorizando todos os níveis de educação como um direito social, tendo cursos em diversas áreas como um dos seus objetivos. Tavares (2018) ressalta que tanto a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) quanto a Universidade do estado do Amazonas (UEA) – as duas maiores universidades do Amazonas, que são públicas – lançaram-se em parcerias para desenvolverem cursos na perspectiva da Educação do Campo.

Apesar dos avanços aqui citados, os cursos e programas pautados na Educação do Campo não chegam a toda população rural amazonense – ou de outras regiões do país. No Amazonas, a educação da população rural ainda esbarra em disputa políticas, problemas para implementação de modelo educacional diferenciado e contradições apontadas pelos movimentos de luta educacional. Assim, a política de Educação do Campo não está assegurada na concretização das escolas e universidades do Amazonas, pois as ações existentes não chegam a atender toda a população do estado (TAVARES, 2018).

Lima (2021), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares e povos ribeirinhos, mostrou pelas narrativas das participantes os percalços passados em busca do ensino superior, a falta que a educação pensada junto à população rural faz. A autora levantou algumas dificuldades enfrentadas pelas estudantes: a migração das comunidades para o meio urbano para que pudessem alcançar o maior grau de ensino possível, a tristeza gerada pela separação dos familiares, da comunidade, da natureza e a conexão com o rio que durante suas vidas é tido como via de locomoção, lazer, alimentação. Ressaltou ainda a importância de falar das trajetórias escolares ribeirinhas para que possamos pensar juntos em políticas públicas que tornem esses percursos menos dificultosos, o que reforça a nossa motivação em pesquisas com jovens ribeirinhos.

3.2 Psicologia Rural, Identidade e Trajetória Escolar

Apesar da área da Educação ser a pioneira frente aos movimentos rurais na luta pelo direito à educação, Calegare (2017) argumentou que a Psicologia em toda América Latina vem, a partir dos anos 2000, progressivamente lidando de forma sistemática com as problemáticas do mundo rural, conformando o campo interdisciplinar chamado de Psicologia Rural. Em recente levantamento da literatura a respeito de produções da Psicologia brasileira articuladas

com questões do mundo rural, nossa área tem apresentado avanços pelas temáticas relacionadas a gênero, trabalho, epistemologia, geração, direitos humanos, raça-etnia e, timidamente, à educação (SANTOS; CALEGARE, 2022). Dessa feita, é importante desenvolvermos mais conhecimentos articulando leituras psicossociais, ruralidades e educação.

Um importante desafio à Psicologia Rural latino-americana é a formação de estudantes e futuros profissionais psicólogos(os), que tenham uma mudança do olhar urbano-centrado de suas teorias e conceitos, buscando novos conhecimentos acerca das populações rurais, pois estas possuem particularidades em suas formas de ser, suas demandas, práticas produtivas, acesso a direitos e interações com o mundo urbano (LOPES ET AL., 2018; SILVA; MACEDO, 2019). Assim, existe também a necessidade de compreendermos os desafios éticos e metodológicos para pesquisas e produção de conhecimento no contexto rural, que apontem as vulnerabilidades das populações rurais e amplie o acesso às políticas públicas (DANTAS ET AL., 2018).

Torna-se necessário um olhar mais sensível às demandas rurais e, na perspectiva das políticas educativas, Pontual (2019) discutiu que a Psicologia é essencial na busca da educação popular rural, pois compreende que os processos de emancipação social e política só podem concretizar se quando se constroem subjetividades críticas, assim como sujeitos individuais e coletivos que protagonizam seus processos emancipatórios. Reforçando e embasando o posicionamento desse autor, Gruda (2016) explicou que pela Psicologia Social Crítica, que contribui com a perspectiva interdisciplinar da Psicologia Rural, há compreensão do sujeito como produtor de sua história na interseção com aquela da sociedade. Assim sendo, o sujeito histórico-dialético não é apenas determinado pela história, já que ele é também seu transformador e tem na práxis uma maneira de ser protagonista nas relações sociais.

Entender a perspectiva psicossocial nos ajuda a compreender mais sobre as decolonialidades presentes nas pautas de estudos e pesquisas no âmbito rural, que buscam potencializar os coletivos latino-americanos, a autonomia e autogestão dos sujeitos na sociedade, transformando-a a partir do reconhecimento da liberdade de nossos povos – muitos destes vivendo em contextos rurais –, construindo pensamentos críticos e garantindo um projeto de sujeito/sociedade democrática (ALVES; DESMONDEZ, 2015).

Na tarefa de compreender como indivíduo e sociedade interagem na construção da subjetividade, um conceito importante à Psicologia Social Crítica é o de identidade. Segundo Ciampa (2005), assim como a escola as identidades também partem de ideologias, pois cada identidade não é apenas elemento pessoal, e sim da sociedade, contendo em si elementos socioeconômicos, políticos e ideológicos. Na perspectiva desse autor, no processo de

transformações identitárias muitos indivíduos acabam reproduzindo personagens da identidade, como réplicas de si, por conta de fatores de regulação do sistema social e do capital, tornando-os como que ator preso à mesmice imposta a si.

Para Lima e Ciampa (2012), a compreensão de identidade parte da ideia de metamorfose, pela qual o indivíduo vai se transformando em um esforço de autodeterminação e isso está intimamente relacionado com as condições sociais e históricas no qual está inserido em sua sociedade. Na construção identitária de metamorfose, o sujeito pode passar por dois processos: o de mesmice e o de mesmidade. A mesmice nada mais é que a reposição de si dada permanentemente, podendo ser uma busca consciente por estabilidade ou inconsciente compulsão à repetição, assim torna-se um problema quando a situação impede a busca pela emancipação, ficando presa nas repetições dos papéis que lhe foram atribuídos. Já a mesmidade é o processo de busca pela emancipação, a alterização de si, ou seja, a possibilidade de tornar-se outra coisa além daquilo que lhe foi dado ou imposto.

Um elemento importante na vida de uma pessoa em nossa sociedade, que marca seu processo de metamorfose identitária, é sua passagem pela escola. Assim, nos perguntamos: como e onde os processos identitários se transformam nas trajetórias escolares? Segundo Castro (2018) as trajetórias escolares possuem uma imensa variedade de percursos e a escolha destes varia de acordo com a origem social dos alunos. Na pesquisa da autora, encontramos alguns dos fatores que podem influenciar essa trajetória, como o nível de escolaridade dos pais, sendo o do pai o mais influente. A profissão deles também conta como fator. As diferenças culturais têm um importante papel na relação da desigualdade do sucesso escolar. A relação que a família tem com a escola, se for positiva, melhoram as chances da relação do filho com o ensino, enquanto se for negativa, há a probabilidade que a dele seja assim.

Para além dos fatores familiares e culturais, há os aspectos relacionados à própria escola que tem grande influência. Entre eles estão as características de tamanho e recursos, a localização geográfica, a acessibilidade dos alunos a esse local, características climáticas, a segurança, as relações que são construídas nas mesmas, expectativas dos professores frente a esses alunos. A interação em conjunto de todos estes fatores acaba tornando dificultoso ou não o processo de trajetória escolar, partilhando assim o fazer social do sucesso e fracasso escolar (CASTRO, 2018).

As metodologias pautadas na Educação do Campo, além de influenciar no ingresso dos jovens rurais ao ensino superior, também trazem a possibilidade destes não abandonarem as comunidades rurais. Assim, eles teriam a chance de estudar e trabalhar em sincronia com seus

modos de vida e comunidade. Agnes et al. (2014) reforçaram que o tempo universidade e tempo comunidade estimula o pertencimento social dos sujeitos, construindo uma visão diferente sobre suas realidades, entendendo seus traços identitários e possibilitando conhecer suas histórias e ancestralidades.

Portanto, vários são os fatores que podem afetar a trajetória escolar dos estudantes, tanto a escola/educação quanto a construção da identidade partem de ideologias que corroboram na construção identitária do indivíduo e na participação do indivíduo na construção da sociedade. Partindo destes entendimentos, neste capítulo investigamos como um estudante ribeirinho que estuda na UFAM significa a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior no formato de estudo de caso. Apresentaremos a trajetória de escolarização desse estudante desde a educação básica até o ensino superior, descrevendo e discutindo em sua narrativa as marcas identitárias vivenciadas na escola rural, seu traslado à cidade, seu acesso ao nível superior e o retorno à comunidade ribeirinha. Assim, enfatizaremos de que maneira a vida escolar e acadêmica influenciou no processo de construção identitária desse estudante ribeirinho.

3.3 Ensino Fundamental e a Vida na Comunidade

Nandininho iniciou a história de sua trajetória contando de onde veio: *“eu nasci na comunidade Raiar do Sol (...) é uma comunidade indígena né, ela faz parte do município de Tonantins”* (Nandininho). E atribui seu papel de filho de agricultores/pescadores: *“meus pais naquela época nós era agricultor, né, trabalhava só mesmo na roça, com a pesca eles trabalhavam para nos manter lá na comunidade”* (Nandininho). Essa descrição simples do modo de vida de sua família é típica do ribeirinho amazônico que, como argumentou Pontes (2015), pode ser compreendido dentro dos conceitos de polivalência ou pluriatividade, isto é, a agricultura familiar está sempre ligada a inúmeras outras atividades produtivas que são desenvolvidas em conjunto, como a pesca, a criação de animais, a caça, o extrativismo ou ainda o turismo. As famílias organizam o trabalho em torno da manutenção e sobrevivência familiar, baseando-se em saberes e práticas tradicionais estabelecidas e adaptadas em relação ao meio ambiente.

A partir desta breve apresentação, Nandininho narrou onde cursou o ensino infantil e fundamental, na comunidade na zona rural de Tonantins: *“a minha educação infantil foi toda na zona rural e meu ensino fundamental também foi todo estudado tudo na zona rural, sendo que na zona rural vinha professor da cidade, né, e ia lecionar pra zona rural”* (Nandininho). É

corriqueiro na zona rural do Amazonas o rodízio de professores² oriundos das cidades e com baixa exigência de formação superior, o que prejudica tanto esses docentes quanto os discentes, esta rotatividade está relacionada ao movimento político e de gestão do estado e prefeitura, pois é comum ocorrer a mudança de professores junto a mudança do prefeito. Guedes e Duarte (2017) e Melo et al. (2019) apontaram que professores habituados a dar aulas na zona urbana, ao serem transferidos para áreas ribeirinhas ou indígenas, geralmente não apresentam preparo ou formação específica para trabalhar na zona rural. Os autores lembram que esses professores são, muitas vezes, recém-formados no ensino médio e não recebem suporte pedagógico. Ao serem lançados para dar aulas nas comunidades rurais, a ausência de manejo acaba limitando o processo de ensino e aprendizados dos alunos.

Nesse início de sua vida escolar, observamos a atribuição do papel de aluno e a importância do incentivo dos pais e professores para seu êxito: *“meus pais sempre me orientavam, tenho certeza que eu sempre que eu fui assim um ótimo aluno, é eu também agradeço a todos os professores que contribuíram comigo”* (Nandinho). Além disso, os professores lhe ensinaram que a educação era o meio de mudança de vida para ter uma profissão diferente: *“lá tinha vários professores que também compartilhava também, né, que falavam sobre a lição de vida que se nós quiséssemos (...) ter profissões diferentes nós devíamos nos dedicar muito nos estudo”* (Nandinho). Esse mesmo posicionamento também era dos pais: *“também meus pais que sempre nos incentivavam a gente a não desistir do estudo, porque eles não tiveram aquela oportunidade de estudar como nós tivemos naquela época na zona rural (...) e incentivaram muito né, meus pais meus avô”* (Nandinho).

A escola tem servido aos interesses da elite detentora do capital, compreendida como aparelho ideológico do Estado que influencia na constituição dos sujeitos para a divisão social-técnica do trabalho estabelecida pela dominação de classe. As escolas têm se organizado em busca da consolidação da sociedade moderna pautada no modo de produção capitalista, partindo do discurso ideológico de que a educação tem que ser voltada para o empreendedorismo, a flexibilização e a meritocracia, pela qual tudo que fuja destas concepções é tido como atrasado (FEITOSA, 2021). Dentro desta lógica, o mundo rural é considerado como um alvo de atraso a ser melhorado (CALEGARE, 2017). Além disso, as escolas do meio rural não respeitam a realidade local, destroem a autoestima da população rural e não têm interesse algum em seu crescimento, estando organizadas sob a ideologia de oligarquia agrária, que repassa aos sujeitos

² O rodízio/rotatividade dos professores na zona rural do Amazonas é um tema que merece aprofundamento em futuras pesquisas.

rurais que a única felicidade possível e melhoria de vida está no processo de migração para a cidade para poder ter uma educação e vida melhor (MELO, 2017).

Desse modo, a identidade de aluno de Nandinho revela o contexto social que coloca o projeto educacional como a evolução de uma geração, porém considerando que a atividade agroflorestal do ribeirinho/indígena tem menos valia: o modo de vida e saberes transmitidos por gerações passadas sobre as práticas produtivas e socioculturais na região amazônica.

A respeito das dificuldades encontradas na escola, o participante abordou a questão da infraestrutura: *“tivemos muitas dificuldades também foi no ensino fundamental sendo que na zona rural era precária também a educação, começando pela estrutura da escola (...) só tinha o quadro, não tinha cadeira pra nós sentar, nós sentava mesmo no chão”* (Nandinho). Em sua pesquisa, Melo (2017) apontou que há descaso governamental e precariedade do ensino no meio rural amazônico: as escolas do meio rural não possuem infraestrutura adequada (mobiliários, bibliotecas, laboratórios, entre outros) e necessitam de contratação de professores, serventes, merendeiras, transportes e merenda escolar. Para além disso, a limitação curricular e as turmas multisseriadas, que são comuns nas comunidades ribeirinhas, revela a precarização da educação para os alunos e professores, que dividem o espaço da sala de aula com crianças, adolescentes de várias idades/séries, formulação de diferentes planos de aulas e atividades extraclasse/avaliações que abarquem a todos (SANTA BRIGIDA; RAMOS, 2020).

Nandinho também lembrou das dificuldades das intempéries ambientais da escola que estudava: *“nós tinha essa dificuldade principalmente no momento de cheia no rio, que a escola alagava e mesmo assim nós tinha um meio de estudar (...) a gente ia de canoa para lá, os professores também daqui de Tonantins e iam lecionar lá”* (Nandinho). No artigo 28 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), se preconiza que a oferta de educação básica para a população rural deve ser adequada quanto ao currículo, calendário escolar, condições climáticas e natureza do trabalho rural. O que observamos pela narrativa de Nandinho é que os professores vêm de fora da comunidade, com planos pré-estabelecidos pelos órgãos superiores de ensino e que não levam em consideração os fatores ambientais e culturais das comunidades ribeirinhas.

Por outro lado, Nandinho relatou bons momentos com os colegas durante sua trajetória: *“na zona rural é totalmente diferente de como da sede entendeu, naquela época (risos) era também era muito divertido nós tinha uns colegas, umas colegas, que hoje também são todos casados”* (Nandinho). Higuchi et al. (2013) argumentaram que apesar da diferença de estilo de vida e de opções de lazer entre cidade e comunidades ribeirinhas, na zona rural as relações entre

as pessoas são mais próximas e mais afetuosas, o que faz com que o entretenimento e as vivências comunitárias, especialmente na infância, cheguem a superar qualitativamente aquelas tidas no meio urbano. Complementaram ainda que a vida nas comunidades rurais é calcada na proximidade com a natureza, laços de amizade e em princípios de liberdade, criatividade e alegria, o que confere sentimentos positivos de pertencimento – o que foi revelado pelo participante nessas vivências positivas que teve durante sua escolarização.

3.4 Saída da Comunidade para o Ensino Médio-Técnico em Tabatinga/AM

Através do convite de uma professora e incentivado pelos pais, Nandinho foi realizar prova na cidade de São Paulo de Olivença/AM para ingresso no ensino médio-técnico no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica criada a partir da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), cujo objetivo é a ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Foi aprovado e relatou: *“o meu ensino médio foi numa escola integral (...) eu estudei o curso técnico em agropecuária e aí eu fui para estudar lá no município de Tabatinga no IFAM e lá eu passei também 3 anos estudando o ensino médio e também consegui terminar”* (Nandinho). Tabatinga fica a 280km de distância (em linha reta) de seu município e comunidade de origem, o que o distanciou de sua rede de apoio familiar, amigos e professores. Com isso, não fez menções a bons momentos durante esse período da vida, apesar de ter conseguido um diploma duplo: conclusão de ensino médio e ensino técnico.

A partir da migração, observamos uma sobreposição de papéis na identidade de Nandinho, que nesse momento é estudante de ensino médio técnico agropecuário. Já não trabalha mais ajudando os pais com a agricultura familiar, deixando de lado a identificação como agricultor/pescador. Por outro lado, lembra que seu papel de filho e neto lhe possibilitou seguir nos estudos, o que é fundamental para não desistir:

eu queria desistir, mas os meus pais nunca deixaram eu desistir falaram que iam me colocar pra mim estudar porque eles perceberam que tudo que eles passaram eles não queriam que eu passasse igual como eles sofreram (Nandinho).

E complementou: *“hoje eu agradeço esses 2 mesmo por ter me ajudado (...) pra mim fazer estudar em outro município nesse processo de viagem (...) os meus avós também sempre me ajudaram também financeiramente”* (Nandinho).

Pela narrativa do participante percebemos que a educação surge como forma de ascensão social para evitar dificuldades, sendo a única maneira de ter um destino diferente do

que vieram seus pais e avós antes dele, o que é, portanto, uma oportunidade de ser valorizado. Bourdieu (2015) apontou que as atitudes dos membros de diferentes classes sociais, sejam pais ou crianças em relação com a escola, cultura escolar e o futuro oferecido pelos estudos, nada mais são do que a expressão do sistema de valores atrelados às suas posições sociais. Ou seja, a aspiração ao sucesso na escola e pela escola torna-se um *ethos* de ascensão social que permitirá a compensação da privação do capital cultural imposto às classes menos favorecidas, tornando a escola como aspiração à aquisição de cultura. Além disso, a família tem força para incentivar tanto nos estudos quanto no êxodo rural, pois isso é considerado como saída para obter melhoria de vida, uma crença passada de uma geração à outra. Cansados de serem desvalorizados pelo trabalho na agricultura, os pais incentivam seus filhos a dar continuidade no estudo mesmo que seja em outra cidade longe do seio familiar (ZANCANELLA, 2017).

Das dificuldades vividas durante esse período em sua trajetória escolar, além da distância dos parentes queridos, Nandinho falou a respeito da moradia: *“eu passei também três anos e também sendo que a principal dificuldade era a moradia lá que era gente vindo do interior e a gente encontrou várias dificuldade para terminar meu ensino médio”* (Nandinho). E lembrou do aspecto financeiro: *“a gente gastamos muito, a gente não, meus pais eles sempre assim incentivaram, tentaram dar o melhor, por exemplo eles pescavam e também esse era o nosso meio de ter um dinheiro, né, aí pra mim manter lá”* (Nandinho).

Tais dificuldades vividas por Nandinho remetem não apenas a um problema vivido no âmbito pessoal, mas às políticas educacionais: não basta apenas garantir o acesso do estudante ao ensino. É necessário garantir também sua permanência. Ele contou que recebia um auxílio alimentação fornecido pelo IFAM como único incentivo para a continuidade dos estudos, enquanto seus pais e avós o ajudavam no restante das despesas. Como discutiram Agnes et al. (2014), as políticas de acompanhamento auxiliam na não desistência do curso, já que muitos alunos ao migrarem em busca de ensino, seja da educação básica ou superior, necessitam de assistência à moradia, acompanhamento pedagógico e auxílio nos materiais didáticos. Nos casos de ensino integral, torna-se inviável se manter no estudo sem esses auxílios, pois os alunos ficam dependentes apenas dos familiares e sem poder trabalhar.

A proposta da Pedagogia da Alternância visa facilitar a continuidade dos estudos do estudante rural seja de ensino médio quanto ensino superior, ao valorizar sua cultura, trabalho e vida na zona rural, possibilitando que tenha conhecimento teórico e os repasses à comunidade, o que lhe permite atuar sobre suas realidades a partir de seu ponto de vista – muitas vezes ignorado pelo meio acadêmico (MIRANDA COSTA, 2017). Entretanto, mesmo que Nandinho

tenha estudado um curso técnico relacionado com um trabalho rural, em momento algum ele faz menção a alguma vantagem obtida durante esse período formativo, o que nos revela que apesar de haver já uma política pública e modelo educacional voltada ao mundo rural, ele não teve a oportunidade de ser contemplado por esta, restando-lhe vivenciar todas essas dificuldades relatadas.

3.5 Retorno a Tonantins/AM e Início da Docência na Zona Rural

Vejam os o que Nandinho relatou sobre sua trajetória após o ensino médio: *“ao terminar o curso lá em Tabatinga, eu vim para Tonantins e passei um ano e tal. Aí eu fui convidado para trabalhar na secretaria de educação, né, fui convidado pra mim ser professor”* (Nandinho). Nesse tempo que ele ficou na cidade, relatou que viveu na casa de parentes, sem detalhar suas atividades ou trabalho, porém ressaltou que não seguiu na profissão de técnico agropecuário. Isso nos mostra que, após a conclusão de um curso técnico, o egresso enfrentou uma outra dificuldade: o de inserção no mercado de trabalho. Dessa feita, Nandinho não logrou obter um emprego ou utilizar seu conhecimento agropecuário em alguma atividade ligada a essa finalidade.

Cardoso (2018) argumentou a respeito da importância dos Institutos Federais de ensino da Amazônia e como isso representa um avanço do ensino técnico para comunidades e municípios da região. No entanto, destacou o distanciamento dos arranjos produtivos locais e potencialidades econômicas de onde estão inseridos, o que pode impactar na precarização e no desemprego no cotidiano dos egressos. No levantamento feito pelo autor com egressos do IFRR, por exemplo, dos 20 entrevistados, 90% não trabalhavam e nem atuavam na área de sua formação técnica. A falta de oportunidade na área de formação ao término do curso acabou levando os egressos a seguir em outra área de estudo ou buscarem ocupações de baixa remuneração.

Do convite para trabalhar como professor, ele esclareceu: *“como naquela época não tinha a exigência, né, de que só podia estar na sala de aula quem tem o normal superior, aí me convidaram para trabalhar na zona rural de novo como professor”* (Nandinho). Como esclareceu Mendes (2020), no Amazonas o ingresso na carreira de professores ou pedagogos se dá através da habilitação por meio de concurso público de provas e/ou provas de títulos. Por muito tempo apenas o ensino médio com magistério era necessário para lecionar no ensino infantil até o ensino médio, podendo avançar na carreira através de titulações, tempo de serviço ou avaliação de desempenho. É comum muitos ingressarem na carreira docente e cursar o ensino superior posteriormente. Isso tem mudado com o Plano de Cargos, Carreiras e

Remuneração para professores, assim como o incentivo a formação continuada deles.

Nandinho retornou à sua comunidade e iniciou sua carreira como professor no ensino básico, conforme relatou:

Aí trabalhei um ano na minha comunidade, né, depois do ensino médio. Aí eu fui convidado também para estudar também o magistério, o magistério aí que fazia a formação pra aqueles professores que não tinham ainda uma formação, né. Aí esse magistério foi meu primeiro rumo de perceber que aí era a minha vocação: não era para ser técnico. Aí eu gostei do ano que eu trabalhei na zona rural. Aí eu estudei o curso formação pedagógica, que aí é o magistério, né. Aí que todas as comunidades que eles poderiam indicar cada 1 ou 2 pessoas para estudar essa formação para voltar para a sua comunidade para lecionar. (Nandinho)

O magistério era a capacitação para aqueles que queriam ser professores. Estava atrelado ao ensino médio e capacitava a lecionar em qualquer fase da formação básica (ensino infantil, fundamental e médio). Atualmente, abarca cursos voltados para a prática de ensino, licenciaturas e graduação em pedagogia. O Estatuto do Magistério do Amazonas é quem rege e regula o provimento, exercício, vacância de cargos e disciplinas dos docentes em exercício ou que desejam ingressar na carreira. De fato, não se tinha uma obrigatoriedade quanto ao ensino superior para lecionar no ensino básico, no entanto isso tem mudado após reivindicações da classe em busca do seu bem-estar e valorização pautados em elementos centrais como a Formação Continuada, a Condição de Trabalho, a Carreira e Remuneração (MENDES, 2020).

Esse é um ponto importante no movimento de metamorfose identitária de Nandinho de mesmice para o de mesmidade (CIAMPA, 2005; LIMA; CIAMPA, 2012). Durante a formação no ensino médio, podemos entender que sua assunção de papéis como estudante migrante e técnico agropecuário caracterizava uma identidade por mesmice: ele seguiu as trilhas do sistema educacional, pautado nos interesses do capital, dentro do qual ele não se encaixou, pois se tornou um técnico desempregado. Por outro lado, ao iniciar sua carreira como docente ele rompeu com o estereótipo do ribeirinho cujo único destino era sair da comunidade para uma vida melhor, para ver a oportunidade de estar nas comunidades pelo papel de professor e, mais uma vez, de estudante.

3.6 Ensino Normal Superior: o PARFOR

Mais uma oportunidade surgiu para Nandinho: a prefeitura de Tonantins/AM aderiu ao PARFOR, um programa de caráter emergencial criado em 2009 para formar professores em exercício na rede pública de educação básica, que não tenham formação adequada à LDB,

abrindo a oportunidade para que possam cursar o ensino superior de forma gratuita – que foi regulamentado recentemente pela Portaria GAB nº 220 de 21/12/2021 (BRASIL, 2022). O participante recebeu o convite do secretário de educação municipal para se inscrever no processo, vendo como chance única de cursar o ensino superior sem ter que sair da cidade de Tonantins. Além de professor do ensino básico na zona rural, Nandinho também se tornou estudante do ensino superior do curso de Letras da UFAM, que em Tonantins não possui campus próprio, e sim sede na Escola Municipal Santo Expedito. Conforme nos contou:

Aí teve também uma parceria muito grande, né, com a prefeitura que também naquela época, é... ouvi falar também do PARFOR, ouvi falar a minha primeira vez do PARFOR. Pra nós era novidade, que nós não sabia como funcionava esse projeto. Mas assim foi que o secretário lançou, né, me escreveu a gente automaticamente mesmo, né, sendo que era uma chance única para mim também, né. Pelo menos já não ia sair mais pra outra cidade para ingressar normal superior e ingressar aqui mesmo na minha cidade, mas no momento de férias. (Nandinho)

No Amazonas, o PARFOR é implementado tanto pela UFAM quanto pela UEA. As aulas são modulares durante o período de férias escolares dos professores do ensino básico, para assim favorecer que eles possam realizar o ensino superior sem ter que abandonar a docência nas comunidades rurais. Conforme descreveu Nandinho:

o normal superior a gente estuda no período de férias e ela está sendo muito proveitosa para mim (...) Quando a gente tem as nossas dificuldades, os professores também sempre compartilha (...) conteúdos com a gente com a nossa realidade. (Nandinho)

Vemos por este comentário a importância dos conteúdos da aprendizagem partirem da realidade que os docentes rurais se encontram, de maneira a abranger práticas e a cultura do cotidiano rural amazônico – tal qual o movimento o movimento por Educação do Campo vem preconizando durante anos (BORGHI; PORTO, 2019).

No início de seus estudos no PARFOR, Nandinho teve a necessidade de ter um lugar onde se hospedar em Tonantins, o que lhe trouxe um percalço:

As nossas dificuldades aqui em Tonantins era a moradia. Como naquela época nós também não tínhamos casa na cidade (...) aí eu morava na casa de parentes, na casa de tia. Aí, até a partir do momento que a minha mãe ela conseguiu vir com os meus pais para cá, para a cidade, né, nós compramos um terreno, aí fomos fazendo a casa e graças a Deus hoje nós temos nossa própria casa. (Nandinho)

Observamos que sua família realizou um esforço para incentivá-lo a continuar seus estudos no ensino superior, passando então a manter um lar na comunidade ribeirinha e outro

em Tonantins. Assim, antes da pandemia do Covid-19, Nandinho vivia uma rotina de professor e estudante dividida entre estar na cidade e estar na comunidade: “*como a gente tem casa aqui em Tonantins e lá também, aí eu passo a minha semana toda lá na zona rural e nos fins de semanas que eu venho pra cá pra Tonantins pra estudar*” (Nandinho). Esse movimento entre cidade e comunidade é comum entre os docentes do ensino básico no Amazonas, pois eles preferem estar na zona urbana aos finais de semana para ter acesso ao comércio, lazer e interações sociais, bem como ir buscar o salário mensal e comprar alimentos no início de cada mês (CALEGARE et al., 2013; HIGUCHI et al., 2013). Esse movimento de circulação entre cidade e comunidade nos interiores do Amazonas também é característico de um estilo de habitação entre os povos indígenas e diferentes povos, que mantêm dois lares ou que passam uma temporada em localidades rurais e outra na zona urbana (MAGNANI; ANDRADE, 2013).

Já durante a pandemia, o ensino passou a ocorrer de forma remota e a dificuldade de acesso à internet tornou-se um percalço:

Estamos conseguindo hoje é... é estudar, devido à pandemia, mas estamos também aula remota. Mas assim, com a nossa dificuldade é o acesso a internet, né. Como nós trabalha para a zona rural, aí nós temos aqui só no fim de mês ou o final de semanas, aí nós não podemos ter muito acesso aos professores. Aí quando chega no sábado, a gente começa já enviar nossas atividades pra eles (...) Vamos pra uma lan house quando a internet não tá boa e eles entendem nesse lado, né (...) porque lá onde a gente mora e trabalha, a gente não tem esse acesso à internet rápido. Aí quando a gente chega pra cá, pra Tonantins, que a gente consegue enviar a nossa atividade para eles. (Nandinho)

Nandinho ressaltou a importância dos professores do PARFOR compreenderem a realidade em que o aluno do interior do Amazonas está inserido: possuir pouco acesso à internet e esta, na maioria dos municípios, ser de baixíssima qualidade. Nesse sentido, Nunes (2017) destacou que a relação professor-aluno pode ocasionar o prejuízo ou promover o processo de ensino-aprendizagem, devendo assim ser uma relação empática pela qual os parceiros da comunicação tenham a capacidade para ouvir e refletir sobre as questões abordadas. Assim, tal processo não é uma tarefa individual, e sim coletiva, se fazendo importante ter compreensão das influências dos contextos sociais e culturais do cotidiano do aluno. Portanto, a compreensão por parte desses professores do PARFOR auxilia para que os alunos não desistam do curso, por conseguirem cumprir com as obrigações dos trabalhos acadêmicos, apesar de todas as dificuldades de acessibilidade à internet nessa região amazônica.

A respeito da conclusão do ensino médio e futura conclusão do ensino normal superior propiciado pelo PARFOR, Nandinho elegeu a beca de formatura como símbolo da passagem

definitiva à vida profissional como docente:

No ensino médio, lá na escola onde eu estudava, aí fizemos uma formatura onde todos os alunos usaram a beca. Então a beca para mim é eu pensei em usar muito mais ela ainda daqui pra frente, né (...) Então cada vez que eu assistia que eu presenciava a colação de grau do normal superior eu achava uma coisa muito legal. É assim, as pessoas se emocionavam, né, por tá colando grau naquele dia. Então, esse foi um dos objetos que ficou marcado pra mim, que um dia também vou usar junto com todos os meus colegas futuramente (...) Significa sim eu estar um profissional formado, preparado, habilitado para trabalhar com o ensino médio, então esse é o meu sonho está sempre preparado para o mercado de trabalho. (Nandinho)

Podemos notar que a beca é um símbolo de ascensão educacional e de mudança de papéis na sociedade, e não apenas um traje acadêmico. Como argumentou Ciampa (2005), as escolhas feitas fazem parte da identidade pessoal, o que indica que durante o percurso de escolarização Nandinho realizou identificações que transformaram sua identidade, pois a cada mudança nessa trajetória ele mudou a forma como se via e se identificava em novos papéis: foi estudante e agricultor pelo tempo que permaneceu na comunidade; estudante e migrante ao cursar o ensino médio técnico; professor do ensino fundamental nas comunidades rurais; professor, ribeirinho e estudante do ensino superior que vive na cidade e trabalha na comunidade rural.

Nessa trajetória escolar, de vida e de transformações identitárias notamos que seu esforço pessoal foi e está sendo um dos fatores importantes ao seu sucesso, além do apoio familiar, de professores e da existência de políticas públicas voltadas à interiorização. É importante, portanto, discutirmos três pontos que estão presentes nessa trajetória escolar e constituição identitária de Nandinho: (a) as políticas públicas educacionais; (b) o mito da meritocracia; (c) a importância do ensino superior próximo às comunidades ribeirinhas.

A respeito das políticas públicas educacionais, Nandinho participou do processo seletivo do ensino médio técnico do IFAM, uma instituição criada por uma política de interiorização, em uma cidade do interior do Amazonas. Foi estudar em outra cidade do interior, recebendo auxílio alimentação como estímulo para sua permanência no curso. O ensino superior está sendo realizado pelo PARFOR, um outro programa para formar professores da rede pública de educação básica. Nandinho descreveu o PARFOR como sendo chance única de ingresso no ensino superior, pois sem esse programa não seria possível cursar uma universidade em cidade próxima à sua comunidade.

E por que é importante falar de políticas públicas na construção identitária e trajetória escolar? Vimos que tanto a educação quanto a construção identitária partem de vieses

ideológicos, que estão enraizados nas escolas, famílias e vários outros aparelhos ideológicos do Estado. Como argumentou Ciampa (2005), cada história e projeto de vida se dá nas relações sociais e que configuram a identidade do indivíduo, que

concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade ao mesmo tempo que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade (...) é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 2005, p.133).

Assim, políticas públicas que incentivem e valorizem a população rural na escolarização agem também em construções identitárias que se ancoram em aspectos positivos da zona rural e seu modo de vida. Isso favorece a que o estudante rural se reconheça como tal e possa vislumbrar melhorias para si e suas comunidades sem ter que ocorrer migração pendular ou êxodo rural. No caso de Nandinho, percebe-se que sua história de vida é atravessada por essas políticas educacionais voltadas à interiorização da educação e que, apesar das dificuldades enfrentadas, lhe conferiram oportunidades de crescimento.

Por outro lado, outro ponto importante discutirmos criticamente o mito da meritocracia, que diz que a pessoa é a única e exclusiva responsável por seus logros, sem levar em consideração os contextos que possibilitam ou dificultam o êxito. Mendes (2018) chamou de “efeito de evidência” o ato de ideologizar e naturalizar as diferenças históricas dos sujeitos, desconsiderando-as no acesso à educação para as diferentes classes. Considerando que todos têm igual condição de alcançar o mérito, tal discurso se legitima ao transferir para o sujeito a responsabilidade única de seu sucesso ou fracasso, usando de termos como capacidade, competência, habilidade e talento como únicos aspectos possíveis e responsáveis pela chegada e permanência no ensino superior.

A história de Nandinho demonstrou que muitos convites lhe foram feitos e muita ajuda foi necessária para que ele chegasse até o ensino superior, o que revela que apenas sua força de vontade não era o suficiente. Vivemos em uma sociedade desigual na qual ter rede de apoio é de suma importância para que cheguemos a patamares mais altos. Em sua narrativa, o participante declarou que na transição do ensino fundamental para ensino médio, ele se reconheceu como ótimo aluno e muito incentivado pelos familiares. Além disso, a professora teve um papel importantíssimo ao convidá-lo e inscrevê-lo para o processo seletivo do IFAM. Mais adiante, ele é convidado pelo secretário para lecionar na zona rural, oportunidade não só de fazer se professor, como também de voltar à sua comunidade e, posteriormente, ser inscrito no ensino superior pelo PARFOR, sem nunca ter ouvido falar deste programa. Essa trajetória revela que o incentivo, por pessoas e por políticas públicas voltadas à população rural, foi

fundamental para ele conseguir construir sua carreira, mais do que meramente seu esforço pessoal que lhe assegurou seu mérito.

É neste ponto que Nandinho descobriu sua vocação como professor e assume essa identidade, o que mostra que nenhuma trajetória é construída sozinha. Apesar da escolha final ser sempre do sujeito, os meios disponíveis em seu contexto podem auxiliar ou dificultar este processo. Por isso é importante considerar que as trajetórias escolares abarcam uma variedade de percursos e que as escolhas dos sujeitos variam de acordo com a sua origem social, profissão e nível de escolaridade dos pais, diferenças culturais, infraestrutura, acessibilidade, relações construídas no contexto escolar, entre outros fatores (CASTRO, 2018).

Por fim, cabe falar da importância dos movimentos de Educação do Campo chegarem cada vez mais nas comunidades ribeirinhas amazônicas por distintos programas governamentais. Segundo Correia e Batista (2012), os cursos dos programas de Educação do Campo tornam cada vez maior a possibilidade dos estudantes rurais se inserirem na universidade, espaço ainda considerado como elitista. A interiorização dos cursos – como o caso do ensino médio no IFAM e do ensino superior pelo PARFOR/UFAM realizados por Nandinho – tornou viável o acesso e permanência de estudantes nas escolas/universidades, apesar de haver dificuldades a serem superadas. Por isso há grande importância do movimento educacional do campo e de pedagogias como a da alternância.

Nesse sentido, Miranda Costa (2017) acredita que a Pedagogia da Alternância seja fundamental para a valorização do e no campo da Amazônia, pois a alternância entre os tempos escolas/universidade e comunidade é indispensável tanto para a construção de conhecimento quanto para o não abandono da zona rural. Isso possibilita que os sujeitos rurais tenham seu direito de estudar e trabalhar em coexistência com seus modos de vida e comunidade (HAGE et al., 2018).

3.7 Identidade Política de Professor Ribeirinho

Quando criança, Nandinho via seus professores irem e virem da comunidade. Aqueles que eram da própria comunidade se formavam e não queriam mais retornar, pois preferiam trabalhar na cidade. Isso acabava reforçando a ideia de que a única oportunidade de melhoria de vida era indo embora. Com o passar do tempo, a inserção no trabalho e no ensino superior o fizeram perceber que deveria ser diferente. Compreendeu que havia sim a necessidade de voltar e permanecer na comunidade e que seu papel era fundamental no auxílio dos futuros colegas de profissão que vinham da comunidade:

Nem todos os professores querem retornar para a zona rural. Tem uns que

vêm de lá da zona rural e vem pra sede, mas não querem retornar pra a sua comunidade. Agora não, né. Nós estamos cada vez mais, estamos em busca pra ajudar as colegas que estão iniciando também atrás de formações, indicando eles, né, pra poder também eles retornar pra comunidade assim como a gente agora, a gente tá mais na frente, né. A gente entendemos que há a necessidade de nós voltar, porque a partir do momento que nós somos de lá, nós fomos criados lá, então por isso agora eu defendo a comunidade da zona rural, tanto faz o pessoal como profissional. (Nandinho)

Nota-se que Nandinho transformou seu papel como professor numa identidade política (LIMA; CIAMPA, 2012), pela qual busca por sua atuação lutar pelo modo de vida nas comunidades rurais. Ele entendeu que para ascensão dos demais comunitários e da própria comunidade é preciso que eles lutem pelo espaço deles e que o coletivo contribui para isso. Em sua trajetória, houve várias pessoas que exerceram papel de incentivo aos estudos e atualmente ele próprio assume esse papel de incentivador, fomentando para que colegas se formarem e trabalhem nas comunidades rurais. Além disso, nesse momento de sua vida Nandinho se reconhece como ribeirinho:

Quando eu me reconheci como ribeirinho, né, a gente aqui na cidade assim a gente já vem defendendo a nossa comunidade. Aí, as pessoas tenham reconhecimento também, aí como se fosse algum tipo de informação, assim eles nos procuram a gente assim pra saber como é a demanda na comunidade (...) A partir de como eu me reconheci como ribeirinho, eu penso assim, né, que a gente vem assim também é pensando que a gente fazemos um trabalho, né, mas aí também a gente ganhamos algo para nossa comunidade, né, não só que beneficia aquelas pessoas que moram lá. Então foi a partir do momento que eu me reconheci, me reconhecia alguém para representar eles de lá pra cá pra sede, então foi a partir desse momento que me reconheci que moro mesmo na comunidade. (Nandinho)

Podemos observar que essa assunção da identidade de ribeirinho ganhou força à medida que houve benefícios tanto para si como para a comunidade: quanto mais ele se reconhecia como ribeirinho, mais a comunidade e as pessoas na cidade também o reconheciam como tal e lhe delegavam representação. Isso demonstra a importância do coletivo na construção identitária do sujeito, pela interface existente entre o reconhecimento tanto de si próprio e o do grupo (CIAMPA, 2005; LIMA; CIAMPA, 2012).

Em um estudo sobre mudança identitária e acesso a bens e serviços sociais, uma comunidade ribeirinha aderiu à identidade indígena visando aos benefícios atrelados a esta identificação (CALEGARE, 2014; CALEGARE; HIGUCHI, 2016). Esses e muitos outros casos em comunidades rurais amazônicas revelam que muitas dessas, com suas distintas autoidentificações, sofrem por políticas públicas ineficazes, seja de educação, saúde ou moradia. Ter um movimento relacionado a uma identidade coletiva e/ou política, além de

fortalecer a comunidade faz com que seus moradores consigam acessar direitos que estão prescritos nas leis, mas não estão implementados na prática. Dessa feita, podemos perceber na metamorfose identitária de Nandinho que o reconhecimento como ribeirinho tem essa conotação de luta por ganhar benefícios para si e para a comunidade, e não como a idealização romantizada de um habitante à beira dos rios amazônico.

Nesse sentido, Nandinho expressou em seu discurso a importância de seu trabalho como professor ribeirinho:

Eu observo a minha formação, que é assim na comunidade. Eles precisam muito de professores de áreas específicas, né, porque geralmente eles mandam para lá só pessoas com nível de magistério. Tem que ter uma pessoa de área específica, principalmente português e matemática. Aí a necessidade lá é muito grande também, né, porque lá tem muitos alunos também, tanto faz zona rural não indígena e indígena, né, que a gente trabalhamos lá pra zona rural. (Nandinho)

É comum na zona rural do Amazonas os professores não terem o ensino superior e serem oriundos de outras comunidades rurais. Portanto, esses programas educacionais de continuidade do ensino, como PARFOR, tem propiciado a formação necessária para que a educação neste estado tenha melhorias, apesar de ainda deficitária por não acompanhar as diretrizes básicas da Educação do Campo. Nessa linha, Santa Brígida e Ramos (2020) apontaram a falta de efetividade das políticas públicas direcionadas à forma de vida dos sujeitos rurais: não basta dar formação continuada, é preciso que as matrizes curriculares e de formação respeitem as raízes culturais e identitárias dessas pessoas.

Na contramão de um destino prescrito que favorece o êxodo rural como única possibilidade de melhoria de vida, Nandinho revelou que sua profissão é uma maneira de trazer benefícios à comunidade ribeirinha:

já minha relação com a comunidade eu observo também que eu contribuí para ajudar lá também com essa formação. Eu chego, eu ajudo bastante, mesmo sendo que a minha família é muito católica, nós fizemos também eventos nas comunidades (Nandinho).

Intercalando e sobrepondo seus múltiplos papéis identitários, de ribeirinho, professor, católico, filho e aluno, ele faz de seu trabalho e daquele junto com sua família uma ferramenta de fortalecimento comunitário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, a partir da perspectiva da Psicologia Rural e da Psicologia Social Crítica, pretendeu investigar como um estudante ribeirinho que estuda na UFAM significa a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior. Enfrentamos algumas limitações para realizá-la, por estarmos vivendo a pandemia do Covid-19, que exigiu o isolamento social e muitos alunos oriundos de comunidades rurais amazônicas voltaram para seus lares, o que dificultou nosso acesso a essas pessoas. Com isso, tentamos acessar os possíveis participantes através da internet, o que também foi dificultoso, pois quanto mais distante de Manaus (capital), mais difícil é o acesso à internet. Do ponto de vista metodológico, não foi possível nem ir até a cidade do participante, nem realizar chamada de áudio ou de vídeo, já que a ligação falhava muito. Isso nos levou a optar pelo envio de mensagens de áudio como forma de proceder a entrevista com perguntas e respostas, o que seguramente pode ter trazido algum prejuízo à dinâmica que se estabelece em uma entrevista presencial e/ou ao vivo.

Em função dessa limitação, conseguimos realizar o estudo com um caso apenas, o que traz os antigos, porém atuais questionamentos: o exemplo de vida de uma pessoa pode indicar um fenômeno que ocorre na totalidade da sociedade? Uma amostra da sociedade em geral é incapaz de revelar as particularidades da vida individual? Considerando que as respostas às perguntas são positivas, concluímos pela narrativa do participante que a escolarização ainda tem um caráter de ascensão social voltada à vida na cidade, pela colocação em um posto de trabalho decorrente da qualificação obtida pelo estudo, mais do que uma forma de desenvolvimento pleno do indivíduo e preparação do exercício da cidadania, como versa o artigo 205 da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Não obstante já haja políticas públicas educacionais voltadas à população rural, Nandinho nos revelou que por muitos anos acreditou e teve que sair de sua comunidade para ter oportunidades melhores, conforme preconiza o modelo escolar voltado para o interesse do capital.

Corroborando a importância e construção do nosso estudo de caso, tivemos o capítulo I que abordou a trajetória escolar de populações rurais e pelo qual pudemos perceber e categorizá-la em dois sentidos: não perpassada pela educação do campo e atrelada à educação do campo. Percebemos que quando a educação não leva em consideração os contextos e culturas rurais, tidos como importantes pelo movimento Por uma Educação do Campo, esses jovens têm suas trajetórias atravessadas por dificuldades como migração pendular e êxodo rural pela falta de escolas e da universidade nesses espaços; como de gênero (mulheres), quando muitas acabam

saindo das comunidades por seus familiares acreditarem que as mulheres não podem exercer as funções da agricultura; como políticas de permanência, pois não é apenas ter acesso ao ensino superior, e sim conseguir se manter, já que sair da comunidade tem seus custos financeiros, sociais, psicológicos. Também surgem questões atreladas a estereótipos negativos na construção identitária, pois com a desvalorização cultural e de trabalho, os jovens não têm incentivo ou interesse em se identificar como rurais, camponeses, ribeirinhos etc. Já nas trajetórias escolares perpassadas pela educação do campo, pudemos ver que havia uma valorização de sua imagem como campesino, uma compreensão diferente de si e do seu espaço. A Pedagogia da Alternância surge em foco como oportunidade de permanência no campo e no ensino superior.

Partindo deste levantamento, pudemos nos aprofundar na discussão e compreensão da relação PSC, Educação do Campo (escola/universidade) e construção identitária (o processo de metamorfose) na trajetória universitária feita no segundo capítulo. Com isso, conseguimos compreender a relação de ambos, a escola sendo considerada aparelho ideológico que organiza e procura constituir a sociedade de determinada maneira. Em nossa sociedade moderna, voltada ao capitalismo e determinando que tudo que fuja dessa lógica é atrasado, marginalizando diferentes povos rurais. Na mesma mão a construção identitária também é entendida por nós dentro da teoria do Ciampa como ideológica, pois as identidades constituem a sociedade ao mesmo tempo que é constituída por ela. Ou seja, educação e construção identitária sobre atravessados por ideologias que podem ou não favorecer a construção do sujeito.

Sobre a construção identitária, abordamos teoricamente que esta é atravessada pelo contexto social em que o sujeito está inserido, sendo a escola um dos espaços presente nesse processo. Um modelo educacional que não pense e valorize a população rural não propicia que esta se identifique e se enalteça enquanto tal. A história de vida de Nandinho, perpassada pela trajetória escolar na Amazônia e as metamorfoses de sua identidade entre momentos de mesmice e mesmidade, revelou como é a realidade educacional nas comunidades rurais amazônicas, com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as políticas públicas desenhadas para propiciar a interiorização do ensino e da atuação profissional. Nesse percurso, ele somente passou a valorizar e se identificar como ribeirinho após iniciar sua carreira docente e ingressar no ensino superior, fazendo dessa identidade política um instrumento de luta para melhorias nas comunidades ribeirinhas amazônicas.

Assim, durante o ensino fundamental vivendo na Comunidade Raiar do Sol, Tonantins/AM, vimos os primeiros papéis destacados por Nandinho de filho, neto, estudante,

agricultor/pescador, que demonstraram sua vida na comunidade (apoio familiar, felicidade junto aos amigos e colegas da comunidade e escola) e no contexto escolar (problemas de infraestrutura, apoio e incentivo dos professores). Os estudos são vistos por ele como possibilidade de melhoria de vida devido à desvalorização do modo de vida ribeirinho: os pais e professores reforçam sempre o incentivo de continuar os estudos e para isso a saída da comunidade se faz necessária.

Para cursar o ensino médio, Nandinho mudou-se da comunidade e do município de Tonantins para Tabatinga/AM. Não se identificou mais como agricultor, e sim como estudante técnico e como migrante. Distante de casa, família, amigos, ele pensou em desistir, mas seus pais reforçaram a importância de dar continuidade aos estudos para uma qualidade de vida melhor. Nota-se que é difícil construir papéis identitários de valorização e permanência em comunidades quando a sociedade e seus dispositivos não valorizam e incentivam esses aspectos. Os pais não querem que seus destinos se repitam para os filhos. Os professores que também enfrentam a desvalorização no meio educacional rural não enxergam possibilidades de permanência dentro da própria comunidade.

O trabalho na comunidade ribeirinha ocorreu junto à caminhada para o ensino superior. Nandinho voltou para Tonantins, onde recebe o convite para trabalhar como professor nas comunidades rurais. Descobriu sua vocação como professor e teve momento importante no seu processo identitário com a vivência nas salas de aula e com base em sua própria trajetória. Passou a entender que a melhoria de vida na comunidade não se faz indo embora como muitos colegas e professores fizeram, mas sim permanecer e lutar pelas mudanças. Assumiu sua identidade ribeirinha e se reconhecer como tal traz benefícios tanto para si quanto para os colegas de profissão e para as comunidades. Também identificamos nesse momento identitário aspectos do contexto social, como a importância das políticas públicas, pois ele teve acesso ao ensino superior através do PARFOR. Por outro lado, o mito da meritocracia e a sociedade capitalista indicam para uma individualização desse processo, mas vimos que em sua trajetória que seu mérito foi impulsionado pelo coletivo ao qual pertencia: sua família, seus professores, seu secretário de educação municipal, as políticas públicas existentes para ele poder usufruí-las. Isso reforça a importância de uma educação pautada na vida rural, que ensine não só regras gramaticais ou matemáticas, mas que abarque vivências, contextos culturais e valorize os povos rurais amazônicos. É preciso ir além das políticas de resultados, precisamos de uma educação pensada em qualidade e não em número, enquanto a educação ficar à mercê do jogo de politicagem (muda o governo, muda os gestores, professores, programas educacionais e sociais

são pausados ou cancelados) ficará difícil ter a implementação efetiva da Educação do Campo e neste jogo quem mais perde são os povos do campo.

Por fim, a respeito das políticas públicas de educação rural vimos que o ensino infantil e o fundamental no Amazonas ainda sofrem para ofertarem uma educação de qualidade: as turmas são multisseriadas, há precariedade de infraestrutura, os professores são oriundos da cidade e, grosso modo, possuem um referencial urbanocentrado. Apesar disso, a vida rural traz boas lembranças de diversão e liberdade para quem viveu a infância em comunidade ribeirinha amazônica. Por outro lado, no nível do ensino médio os Institutos Federais estão cumprindo o papel de interiorização do ensino com especialização técnica, mas o aluno enfrenta dificuldades para permanecer no curso e, quando egresso, sofre para conseguir se inserir no mercado de trabalho local, pois existem escassas oportunidades profissionais na região. No ensino superior, o PARFOR vem formando os professores que não possuem graduação por uma modalidade de ensino modular que respeita o calendário profissional dos docentes das comunidades ribeirinhas, o que revela adequação à realidade amazônica. Enquanto o modelo educacional do Movimento Educação do Campo não chega a todos, o PARFOR tem sido importantíssimo para a permanência do homem no campo/comunidade, logo é uma política que tem de ser mantida ativa para que esses povos tenham mais oportunidade de alcançar o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AGNES, J. et al. Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da universidade estadual do Centro-Oeste do Paraná. **Holos**, v. 30, n. 6, p. 190-205, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1658>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ALMEIDA, L. P. Para uma caracterização da Psicologia social brasileira. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 124-137, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500009>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALTHUSSER, A. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. p.120. Título original: IDEOLOGIE ET APAREILS IDEOLOGIQUES D'ETAT.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. v. 9 n. 1, 2010. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALVES, C. B.; DELMONDEZ, P. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 647-661, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 30 jun. 2020.
- ANTONIO, C. A. "**Por uma educação do campo**". **Um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil**. 2010. f 234. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I., Et al. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A., (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Autêntica Editora: 2012.
- ARAÚJO, G. C.; AIRES, H. Q. P. O que é ser professor do campo? Concepções de estudantes camponeses brasileiros de ensino superior acerca da realização do estágio curricular supervisionado. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM)**, v. 40, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i3.41663>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999, v.2.
- BATISTA, E.; MAZON, M. Trajetórias escolares de jovens assentados: estudo em Arinos/MG. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 200-226, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p200>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BEZERRA, D. R. S.; SILVA, A. P. S. (2018). Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 467-475. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BORGES, H S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-115.

_____.; SILVA, H. B. A Educação do Campo e a organização do trabalho Pedagógico. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Projovem Como Política Pública Para a Educação de Jovens e Adultos do Campo. In: BORGES, H. S.; DUARTE, A. C. S. **Políticas Sociais Publicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos do Campo**. Manaus: Valer, 2010.

BORGHI, I. S. M.; PORTO, K. S. A importância dos saberes acadêmicos e dos saberes populares na formação de educadores da educação do campo. *Acta Scientiarum. Education (UEM)*, v. 41, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.40063>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, A. M.; CATANI, A. M. (Orgs). Ed. 16°. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p.45-72.

_____.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 280.

_____. **A Miséria do Mundo**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.752.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. p.91.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASILEIRO, T. S. A; et al. Educação, saúde e condições de vida dignas na Amazônia paraense: um desafio ao compromisso nas comunidades da BR 163. In: CALEGARE, M. G. A.; HIGUCHI, M. I. G. (Orgs.). **Nos interiores da Amazônia: leituras psicossociais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 211-228.

BREITENBACH, R.; CORAZZA, G. Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais, Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez**

y **Juventud**, v. 17, n. 2, p. 1-34, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17212>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CALDART, R. S. Elementos para uma construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. Ca.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, v.5. p. 10-31.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Estratégias de mudança identitária para acesso a bens e serviços sociais na Amazônia. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 151-169, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100011&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 abr. 2022.

_____. Rumo a uma abordagem psicossocial da florestalidades (ruralidade) amazônica. In: RASERA, E. F; PEREIRA, M. S.; GALINDO, D. (Orgs.). **Democracia participativa, estado e laicidade? Psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: Abrapso Editora, 2017. p. 285-300.

_____.; HIGUCHI, M. I. G. Transformações das identidades coletivas em comunidade no Alto Solimões/AM. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 32, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e323222>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____.; HIGUCHI, M. I. G., FREITAS, C. C.; SIQUEIRA, M. S. Acesso a bens e serviços sociais como inclusão/exclusão social em UC no Amazonas. **Novos Cadernos NAEA**. [S.l.], v. 16, n. 1, set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v16i1.899>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARDOSO, P. P. **Empregabilidade dos egressos: a educação profissional integrada ao ensino médio no extremo norte da Amazônia**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6767>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARVALHO, L. G. M. **Estereótipo e identidade em piadas sobre o mineiro: uma perspectiva da análise do discurso**. 2011. 80f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem, Cultura e Discurso). Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações, Minas Gerais, 2011.

CASTRO, R. D; MAYORGA, C. Decolonialidades e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 3, p. 1-18, set. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000300011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 19 ago. 2020.

CASTRO, V. G. **Trajetórias escolares em contexto social desfavorável**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado/dissertacoes/leonora_guine_de_mello_carvalho.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense: 2005. p. 248.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) com povos tradicionais**. Brasília: CFP, 2019.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Autêntica Editora: 2012. p. 173-197.

DANTAS, C. M. B.; DIMENSTEIN, M.; LEITE, J. F.; MACEDO, J. P.; BELARMINO, V. H. Território e determinação social da saúde mental em contextos rurais: cuidado integral às populações do campo. **Athenea Digital**. Vol. 20 Núm. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2169>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FEITOSA, O. L. **A POLÍTICA DO PRONERA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA NOS LIMITES DO CAPITAL**. 2021. f.322. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8394>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 73°. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 256.

FONSECA, W. et al. Causas e consequências do êxodo rural no Nordeste brasileiro. **Nucleus**, v. 12, n. 1, p. 233-240, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.1422>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>>. Acessos em: 30 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia, A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere – Volume 2: Os Intelectuais, O princípio Educativo, Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

González Rey, F. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES, V. G. F.; DUARTE E. A. F. G. Política municipal de desenvolvimento rural: refletindo interações com educação no campo. **CADERNO DE CIENCIAS &**

TECNOLOGIA. v. 34, n. 3. 2017. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/26385/14398>. Acesso em: 24 de mar 2020.

GRUDA, M. P. P. Breves considerações, comentários e ideias acerca de uma Psicologia Social Crítica. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 514-526, dez. 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2014.

HAGE, S. A. M. et al. O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum. Education (UEM)**, v. 40, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37675>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HIGUCHI, M. I. G.; CALEGARE, M. G. A.; FREITAS, C. C. Socialidade e espacialidade nas comunidades de Unidades de Conservação do Amazonas. In: HIGUCHI, M. I. G.; FREITAS, C. C.; HIGUCHI N. (Eds.), **Morar e viver em unidades de conservação no Amazonas: considerações socioambientais para os planos de manejo**. Manaus: Edição dos autores, 2013. p. 23-62.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativa da população. Tabelas de estimativas para 1º de julho de 2021. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA; M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999, v.1.

LIBERATI, A. et al. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. **Annals of Internal Medicine**, Philadelphia, v. 151, n. 4, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>. Acesso em: 06 mar. 2019.

LIMA, A. F. **A teoria crítica de Jürgen Habermas: cinco ensaios sobre linguagem, identidade e Psicologia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. História oral e narrativas de história de vida: a vida dos outros como material de pesquisa. In: LIMA, A. F.; NADIR, L. J. (Orgs.). **Metodologia de Pesquisas em Psicologia Social Crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 13-34.

_____.; CIAMPA, A. F. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A.F. (ORG). **Psicologia social crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

_____.; CIAMPA, A. C.; ALMEIDA, J. A. M. Psicologia Social como Psicologia Política? A Proposta de Psicologia Social Crítica de Sílvia Lane. **Rev. Psicologia Política**. São Paulo , v. 9, n. 18, p. 223-236, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2020.

LIMA, J. F. S. **Rios, Margens E Trajetórias: Estudantes Ribeirinhas Na Universidade**. 2021. f. 109. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Rondônia. 2021.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151870122016000100066&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2020.

LOPES, E. M.; FERREIRA, C. R. C.; FRIEDRICH, D. R. Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. **Psicología, conocimiento y sociedad**. Montevideo , v. 8, n. 1, p. 225-245, maio 2018 . Disponível em http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168870262018000100225&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 15 jul. 2022.

LUSA, M. G. Relações de gênero no campo: a superação dos papéis tradicionais como desafio à proteção social básica e o papel dos assistentes sociais. **Revista Gênero**, v.13, n.1, p. 93-107, 2012. Disponível: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31179/18268>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MACIEL, C.; LIMA, E.; GIMENEZ, F. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68574>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MAGNANI, J. G. C.; ANDRADE, J. A. A. D. Uma experiência de Etnologia Urbana: a presença indígena em cidades da Amazônia. In: AMOROSO, M.; SANTOS, G. M. (Eds.), **Paisagens Ameríndias: lugares, circuitos e modos de vida na Amazônia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013. p.45-74.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 2004, Bauru. Anais.... Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD

MARINHO, M. A. C. Trajetórias de Vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 13, n. 17, p. 25-49, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15710>. Acesso em: 04 mai. 2019.

MARTINS, A.C.F. Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM. In: CALEGARE, M. G. A.; HIGUCHI, M. I. G. (Orgs.). **Nos interiores da Amazônia: leituras psicossociais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p 17-38.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAYER, L.; CEREZO, L. Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.14, n. 2, p. 1421-1433, 2016. Disponível: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a37.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MELO, H. L. S. de; GRECO, R. Educação ribeirinha e as diferentes possibilidades de contextualizar o ensino das ciências no lugar de vida: debates e reflexões. **REVISTA GEONORTE**, [S. l.], v. 10, n. 35, p. 01–19, 2019. DOI: 10.21170/geonorte.2019.V.10.N.35.01.19. Disponível em: //periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/5341. Acesso em: 16 mar. 2020.

MELO, A. O. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das Águas**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2017.

MENDES, M. T. O mito do mérito: ensaio sobre meritocracia e qualidade da educação. **PERSPECTIVA, Revista do centro de ciências da educação**. Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1302-1320, out./dez. 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1302>

Mendes, I. M. C. **A valorização do magistério público no âmbito das normativas do Estado do Amazonas. 2020**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8141>

MENEZES, P. K. O jovem do campo: uma faceta da(s) juventude(s) contemporâneas no estado de Goiás. **Geo Uerj**, n. 29, p. 170-200, 2016. Disponível: <<https://doi.org/10.12957/geouerj.2016.18108>>. Acesso em 12 dez. 2019.

MIRANDA COSTA, E. Licenciatura en educacion rural: las intenciones en la formacion de educadores de campo en Marajo. **Educacion**, Lima, v.26, n. 50, p. 88-103, 2017. Disponível: <<http://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.005>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100145&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2022.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jun. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15174522> Acesso em: 07 jan 2020.

MOREIRA, F. F. A casa da/na transitoriedade: experiências na migração pendular de estudantes universitários para o campus x – Uepa/Igarapé-Açu (PA). **Revista Formação (online)**, v. 2, n. 23, 2016. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/4129>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MORESI, E (Org). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

NÓBREGA, J. Desafios para a promoção da saúde mental de mulheres trabalhadoras rurais. Entrevista concedida a Iolete Ribeiro. Boletim: Comissão de Direitos Humanos do CFP. Conselho Federal de Psicologia. - V. 1, nº4, set - out 2020. Brasília: CFP, 2020.

NUNES, T. G. H. **A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem**. 2017. f27. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância.2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4105>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PASSOS, M. D. G.; MELO, A. D. O. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-248.

PONTES, I. P. S. **Sustentabilidade da Agricultura Familiar tradicional**: um estudo nas comunidades ribeirinhas no Município de Caapiranga/Am. 2015. f.157. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazonia) - Universidade Federal do Amazonas.2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4996>

PONTUAL, P. Psicologia e a Educação Popular em busca de um outro projeto de país. Entrevista concedida a Diálogos. **Revista Diálogos Psicologia e Educação**, ANO 15, Nº 11, p. 141 à 146. Agosto de 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacoes/revistas-dialogos/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília-DF, 2016.

REZENDE, J. A prática da Educação Popular na luta pela Terra. Entrevista concedida a Diálogos. **Revista Diálogos Psicologia e Educação**, ANO 15, Nº 11, p. 146 à 150. Agosto de 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacoes/revistas-dialogos/>. Acesso em: 15 abr. 2022

ROSSETO, E. R. A. Crianças sem - terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária. In: SILVA, I. O., et al. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SANTA BRIGIDA, A.; RAMOS, E. Banheiros do rio Negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 201-217, maio 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49645>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, D. K. O. **Concepções de extensão rural por extensionistas do Amazonas. 2019.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

_____.; CALEGARE, M. Psicologias e temáticas rurais: uma revisão integrativa. **Revista AMazônica**, v. 15 n. 1, jan-jun 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10238>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, F. H. T.; SOUZA, M. A. Educação Do Campo e MST. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 10, v. 2, p. 211-226, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496/1141>>. Acesso em: 03 jan. 2020

SANTOS, I. M. M.; SANTOS, R. S. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 714-719, Dec. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072008000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHRAM, S.C; CARVALHO, M.A.B. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia em mudanças.** Cascavel: Editora da UNIOESTE, 2008.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. Psicologia e ruralidades: reflexões para formação em psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p97>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, I. O; SILVA, A. P. Soares da; MARTINS, A. A. (Orgs). **Infâncias do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.73-102.

SOUZA, A. S. D.; MENDES, G. C. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: Elementos para reflexão e discussão. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 251-270.

SOUZA, M. T; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

TAVARES, M. T. S. **Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências.** 2018. f.182. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2018.

TAVARES, M. T. S; BORGES, H. S. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas** São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELOS, M. E. O. **Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas**. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. 133 f.

VILHENA Jr., W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169- 192.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 61-78, 2016. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216404>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ZANCANELLA, Y. Formação superior dos jovens oriundos do campo: uma trajetória em construção. **Educación y Humanismo**, v.19, n. 32, p. 111-126, 2017. Disponível: <<https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2536>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Apêndice I - Termo de Anuência



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Gabinete da Pró-Reitoria



CHAMADA PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA –
PROCAD/AMAZÔNIA N° 21/2018

Anexo VII – Modelo de Concordância Institucional

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
Diretoria de Programas e Bolsas no País - DPB
Coordenação Geral de Programas Estratégicos - CGPE
Coordenação de Programas Especiais – CPE
Setor Bancário Norte Quadra 2 Bloco L, Lote 6 – 9º andar
70040-020 – Brasília - DF

Manaus, 12/07/2018.

Prezado Diretor,

Declaramos a anuência, a aceitação e o cumprimento das diretrizes da Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/AMAZÔNIA n°3/2018 no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e plena concordância com a participação da equipe indicada pelo (a) Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, no projeto intitulado “OS SIGNIFICADOS DAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES AMAZÔNIDAS: POLÍTICAS E VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR”.

Afirmamos, ainda, o compromisso com a execução das atividades e o apoio ao desenvolvimento da área temática Psicologia no contexto Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFAM, Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde/UnB (Associada 1) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UNIR (Associada 2) vinculado(s) ao projeto acima referido, assegurando a continuidade das ações desenvolvidas do Projeto, mesmo depois de encerrada a sua execução.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Vimos através deste, convidá-lo/lá a participar da pesquisa intitulada “Trajetória Escolar de estudantes ribeirinhos da UFAM e a construção da identidade”. A pesquisa tem como pesquisador responsável a mestrandia Virginia Karla Rosas de Souza; celular: (92) 98436-9416 e e-mail v.karlapsi@hotmail.com, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguilar Calegare, com endereço institucional na Faculdade de Psicologia/UFAM, Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 Bloco X Setor Sul Campus Universitário, telefone: 3305-1181 (Ramal 2583) e e-mail mgacalegare@ufam.com.br.

A pesquisa tem por objetivo investigar como os estudantes ribeirinhos que estudam na UFAM (Universidade Federal do Amazonas) significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior. A sua participação consistirá em duas entrevistas nos quais serão gravadas e transcritas para serem analisadas, as únicas pessoas que terão acesso a elas serão a pesquisadora deste projeto e seu orientador citados acima, o seu sigilo será mantido e não será identificado. Todos os dados que serão coletados serão descartados -incinerados no tempo máximo de 5 anos após o término da pesquisa, ao participar dessa pesquisa o (a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

De acordo com a Resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante a entrevista individual, as/os pesquisadores adotarão medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir entre outras: a) escuta de acolhimento, realizada pelas/os pesquisadoras/es de no máximo 3 sessões, caso seja necessário você será encaminhado para o Centro de Serviço de Psicologia Aplicada da UFAM afim de ter um acompanhamento mais prolongado, b) suspensão da entrevista; e/ou c) reagendamento da entrevista ou outra medida necessária ao bem-estar do/a participante.

Cumpramos esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, lhe garante o direito a indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e

e estimular o interesse de outros pesquisadores a desenvolver estudos desta temática sob a perspectiva psicossocial no âmbito da região amazônica. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) queira desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

A sua participação contribuirá com informações sobre as temáticas rurais na Psicologia Social e ruralidades em Manaus. Investigar e Compreender de que maneira a academia afeta no percurso seja de vida/acadêmico e na construção identitária dos ribeirinhos. Assim como gerar bases teórico-práticas para fundamentar outras pesquisas,

***Obrigatório**

Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail:
cep.ufam@gmail.com.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo e o aceite nos campos abaixo.

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. Autorização *

Marcar apenas uma oval.

Li e concordo com o TCLE acima, aceito participar da pesquisa

4. Data *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Apêndice III - Questionário PROCAD – AM

Google Formulários

PROCAD AMAZONIA

UFAM – UnB – UNIR

PROPOSTA DE FORMULÁRIO PARA APLICAÇÃO VIA GOOGLE DOCS

Apresentação

Estamos realizando uma pesquisa sobre trajetórias de vidas de estudantes universitários amazônidas. Agradecemos sua colaboração respondendo às questões apresentadas em seguida. Não existem respostas certas nem erradas. Cada pessoa tem sua trajetória pessoal e formas próprias de enfrentar os desafios da vida. O instrumento está organizado em três blocos com questões objetivas e subjetivas. Sua participação é muito importante.

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de pesquisa: **“Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas”** sob a responsabilidade da pesquisadora professora doutora Iolete Ribeiro da Silva, a qual pretende atingir os seguintes objetivos: Geral - *analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional.* Objetivos específicos: - *identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade;* - *entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização;* - *identificar nas narrativas das/os estudantes se e como as/os professoras/es contribuíram para a promoção da inclusão escolar;* - *analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal.* Considerando procedimentos éticos internacionais, registramos que sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta aos itens enviados por meio de um link para seu endereço de e-mail ou telefone celular. Se aceitar participar, ao responder às questões estará contribuindo para ampliar a oferta de informações sobre o tema da pesquisa. O participante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa são confidenciais, serão analisados e publicados, de acordo com os objetivos da pesquisa e preservado o anonimato dos participantes. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço localizado na Universidade Federal do Amazonas– Avenida General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 6200, Coroado, Manaus/AM, Brasil e pelo e-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br. Ao responder às questões estará concordando em participar da investigação, consentindo e declarando que foi informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da sua colaboração, e entendeu a explicação. Por isso,

concorda em participar do projeto, sabendo que não ganhará nada, estando colaborando voluntária e anonimamente com a iniciativa que contribuirá para o avanço científico no campo das ciências humanas. Agradecemos sua importante colaboração

Local: _____ Data ____/____/2020.

Assinatura da/o Estudante

QUESTIONÁRIO SOBRE ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

I Bloco – Dados de identificação

1 EM QUAL UNIVERSIDADE VOCÊ ESTUDA?

- () UFAM. Informe o Campus _____
 () UNIR. Informe o Campus _____
 () PRIVADA. Informe o nome _____

Qual é o seu Curso? _____ Em que ano você ingressou na universidade?

Você estuda em qual turno: () Manhã () Tarde () Noite () Integral

Qual semestre/período você está cursando? _____

Voce esta periodizada/o/e? () Sim () Não

2. QUAL A SUA IDADE?

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| () 18 anos | () 22 anos | () 26 anos |
| () 19 anos | () 23 anos | () 27 anos |
| () 20 anos | () 24 anos | () 28 anos |
| () 21 anos | () 25 anos | () 29 anos |

3. COMO VOCÊ SE AUTODECLARA DO PONTO DE VISTA ÉTNICO-RACIAL?

- () Indígena. Qual etnia/povo? _____
 () Preto
 () Pardo
 () Branco
 () Amarelo/a/Oriental
 () Outro _____
 () Não sei/não quero declarar

4. PERTENCE OU É ORIGINÁRIO DE ALGUMA COMUNIDADE TRADICIONAL AMAZONIDA?

- () Caboclos(as)/caboco(a)
 () Ribeirinhos(as)

- Quilombolas
- Camponês/a
- Indígenas. Qual etnia/povo? _____
- Outros. Qual? _____
- Nenhuma.

5. QUAL SEU ESTADO CIVIL?

- Solteiro/a Separado(a) viúvo(a)
- Casado(a) Divorciado(a) União estável Outro

6. TEM FILHOS/AS?

- Sim Não

6.1. Se sim, quantos?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

6.2. Estão em idade escolar?

- Não
- Sim. Marque quantas opções forem necessárias
 - 0 a 3 anos (creche)
 - 4 a 5 anos
 - 6 a 10 anos
 - 11 a 14 anos
 - 15 a 17 anos

6.3. Se seus filhos estão em idade escolar, todos frequentam a escola?

- Sim
- Não. Se não, por qual motivo?

7. VOCÊ NASCEU EM QUAL CIDADE E ESTADO? _____

8. VOCÊ É:

- homem mulher não-binária Outro _____
-

9. QUAL É A SUA IDENTIDADE DE GÊNERO?

- Cisgênero: pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi determinado no seu nascimento

() Transgênero: pessoa que não se identifica, em graus diferentes, com os comportamentos e /ou papéis esperados do gênero que lhe foi determinado por ocasião do seu nascimento.

() Outra _____

10. QUAL SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL?

() heterossexual () bissexual

() homossexual () Outra _____

11. ONDE VOCÊ MORA ATUALMENTE? (CIDADE E ESTADO)

12. JÁ MOROU EM OUTRO LUGAR ANTES?

() Não

() Sim. Onde? _____

A busca por escolarização foi uma das razões para a sua mudança de cidade? () Sim. () Não

13. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE NA CIDADE ATUAL?

() sempre morou () ____Anos () menos de um ano

14. POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA?

() Sim () Não

14.1.Qual(is): _____

15. PRATICA ATIVIDADES FÍSICAS? () Não () Sim

15.3. Se sim, qual (is)? _____

II Bloco: DADOS SOCIOECONOMICOS

16. QUAL A SOMA DA RENDA MENSAL DE TODAS AS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ?

() Menor que um Salário Mínimo (Menos que R\$ 998,00)

() 1 Salário Mínimos (R\$ 998,00)

() 2 Salários Mínimos (R\$ 1.996,00)

() 3 Salários Mínimos (R\$ 2.994,00)

() 4 salários Mínimos (R\$ 3.992,00)

() 5 salários Mínimos (R\$ 4.990,00))

() 6 salários mínimos ou mais (mais que R\$ 5.988,00)

16.1. A renda familiar é suficiente para atender as necessidades da família e estudos?

() Não () Em parte () Sim

16.2. Comente:

17. VOCÊ OU ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA É BENEFICIÁRIA/O DE ALGUM PROGRAMA SOCIAL DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA?

Sim Não

17.1. Se sim, qual?

- Programa Bolsa Família
- Benefício de Prestação Continuada- BPC/Idoso
- Benefício de Prestação Continuada- BPC/PcD
- Outros

17.2. Se outros, especificar _____

18. QUANTAS PESSOAS, INCLUINDO VOCÊ, VIVEM DA RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA?

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 pessoas
- Mais de 5 pessoas

19. QUAL A SITUAÇÃO ATUAL DA MORADIA?

- própria
- alugada
- cedida
- residência universitária
- Outros _____

20. COM QUEM RESIDE?

- mora com os pais
- mora com o pai
- mora com a mãe
- mora com o(a) cônjuge/marido/esposa/companheiro/a
- mora com irmãos
- moradia mantida pela família
- mora sozinho(a)
- mora em pensão
- casa de familiares
- na casa de amigos
- namorado/namorada
- residência universitária

21. EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

SIM NÃO

21.2. Se sim qual o tipo de vínculo?

Formal (carteira assinada, servidor público, contrato)

Informal

Autônomo

Participação em projeto com bolsa-auxílio

Estágio Remunerado

Outro

21.3 EM QUAL(IS) TURNO(S) VOCE EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA?

manhã tarde Noite Outro. Qual? _____

21.4. QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DESTINADAS A ESSA ATIVIDADE?

4h/SEMANAIS OU MENOS 12h Acima de 20h semanais

6h 16h

8h 20h

22. QUEM É O RESPONSÁVEL PELA SUA MANUTENÇÃO NA UNIVERSIDADE?

meus pais

meu pai

minha mãe

eu mesmo(a)

outros: _____

22.1. Comente:

22.2. A/o responsável por sua manutenção, tem problema de saúde? Não Sim.

22.2.1. Se sim, qual(is)? _____

22.2.2. Recebe tratamento especializado de saúde? Não sim

23. POSSUI FAMILIARES COM CURSO SUPERIOR CONCLUÍDO? Marque quantas opções desejar

Pai

Mãe

Irmão(s)/Irmã(s)

Avô/Avó

- Nenhum
 Não sei informar

III Bloco: DADOS SOBRE SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

24. EM QUAIS ESCOLAS ESTUDOU?

ENSINO FUNDAMENTAL:

- Todo em Instituição Pública Todo em Instituição Privada. Foi bolsista? Sim Não
 Parte em Inst. Pública e parte em Inst. privada

ENSINO MÉDIO:

- Todo em Instituição Pública Todo em Instituição Privada . Foi bolsista? Sim Não
 Parte em Inst. Pública e parte em Inst. privada

25. CURSOU PRÉ-VESTIBULAR

- Não Sim. Se sim (marque quantas alternativas desejar):
 Público Privado Comunitário

26. CONTOU COM OS SUPORTES ABAIXO PARA PREPARAÇÃO PARA PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE? MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR

- amigos
 grupo de estudos
 internet
 Outro

26.1. Comente:

27. Qual foi a sua forma de acesso à Universidade?

- | | |
|---|--------------------------|
| Aluno Cortesia | <input type="checkbox"/> |
| Programa de estudante convênio - –EC/G | <input type="checkbox"/> |
| Processo seletivo contínuo – PSC | <input type="checkbox"/> |
| Processo Seletivo Extramacro – PSE | <input type="checkbox"/> |
| Processo Seletivo Interior – PSI | <input type="checkbox"/> |
| Processo Seletivo de Educação à distância – PSEaD | <input type="checkbox"/> |

Processo Seletivo Simplificado para o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – –SSLIND	()
Processo Seletivo Libras – PSeLIB	()
Sistema de Seleção Unificado – SISU	()
Transferência Ex-Officio	()
PARFOR	()
Outros:	()

28. QUAIS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL QUE VOCÊ USUFRUI OU JÁ USUFRUIU?

MARQUE QUANTAS OPÇÕES FOREM NECESSÁRIAS

Auxílio Acadêmico	()
Auxílio Moradia	()
Auxílio PECTEC	()
Auxílio MATDAC	()
Auxílio Creche	()
Auxílio Emergencial	()
Auxilio Inclusão Digital	()
Bolsa permanência	()
Comissão de Inclusão e Acessibilidade	()
Bolsa Trabalho	()

29. SUA TRAJETÓRIA ACADEMICA FOI/É AFETADA POR ALGUM DOS EVENTOS ABAIXO? (pode marcar mais de um evento)

- () acidentes
- () problemas de saúde (pessoais) Qual(is)? _____
- () problemas de saúde (de outrem)
- () vivência de alguma forma de violência? Especifique. _____
- () desemprego
- () Incêndios
- () deslizamentos
- () inundações/cheias
- () vazante
- () gestação

() outros. Especificar _____
 29.1.Comente:

30. EM UMA ESCALA DE 1 A 4, AVALIE O QUANTO ESTES ITENS FACILITAM(RAM) OU DIFICULTAM(RAM) SUA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA

		FACILITOU				DIFICULTOU			
		Nem um pouco 1	Um pouco 2	Muito 3	Completamente 4	Nem um pouco 1	Um pouco 2	Muito 3	Completamente 4
1	RENDA								
2	TRABALHO								
3	FILHO(S)								
4	MEIO DE TRANSPORTE								
5	TRAJETO								
6	AMIZADES								
7	PROFESSORES								
8	COR/RAÇA/ETNIA								
9	GÊNERO								
10	ORIENTAÇÃO SEXUAL								
10	CLASSE SOCIOECONOMICA								
11	ORIGEM/LOCAL DE NASCIMENTO								

30.1. Comente:

31. Qual seu principal meio de transporte para acesso à Universidade?

- () Carro
- () Ônibus
- () Moto
- () Uber/Táxi
- () carona
- () a pé
- () bicicleta
- () barco/baladeira/canoa
- () mista. Especifique.
- () Outros. Especifique

31.1. Comente:

32. Você usa quais das seguintes estruturas da Universidade? (Pode marcar mais de uma)

- () Biblioteca
- () Restaurante universitário
- () Reprografia
- () Estacionamento
- () Laboratório(s)/Grupo(s) de pesquisa
- () Sala de Estudos
- () Academia
- () Lanchonete
- () Centro de Convivência
- () Serviço de saúde (Cais, Clínica-Escola, Ambulatório entre outros)
- () Outra: _____

32.1 Comente:

33. VOCE REALIZA ALGUMA DAS ATIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURAIS, ESPORTIVAS OU SOCIAIS CONCOMITANTE À SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?

ATIVIDADE	ATIVAMENTE	EVENTUALMENTE	JÁ	NÃO
			PARTICIPEI	PARTICIPO
			MAS NÃO	

	PARTICIPO MAIS			
Skate/patins/bicicleta	()	()	()	()
Pichação/Grafite	()	()	()	()
Desenho/escultura	()	()	()	()
Teatro	()	()	()	()
Dança	()	()	()	()
Prática religiosa	()	()	()	()
Grupo esportivos	()	()	()	()
Movimento estudantil	()	()	()	()
Atividades circenses	()	()	()	()
Artes Marciais	()	()	()	()
Blog, canal de youtube, etc.)	()	()	()	()
loga, Meditação	()	()	()	()
Partido Político	()	()	()	()
Grupo de Valorização de Tradições Culturais	()	()	()	()

33.1. Comente:

34. JÁ HAVIA CURSADO OUTRA GRADUAÇÃO ANTES?

() Sim () Não

Se sim, assinale o tipo

() Instituição Pública () Instituição Privada

34.1. Situação da outra graduação

() concluída () não concluída

35. RECEBE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE E/OU PROFESSORES PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS DIFERENTES DISCIPLINAS?

() Não () Em Parte () Sim

36. QUANDO INGRESSOU NA UNIVERSIDADE ENFRENTOU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO?

() Não

() Sim. Qual? _____

Recebeu algum tipo de apoio? () Não () Sim. Qual?

37. Você está cursando o curso que gostaria? () Sim () Não

37.1 Se não, qual o curso gostaria de cursar?

37.2. Comente

38. Sua família (pais, irmãos companheiros/as, filhos) apoiam seus estudos universitários?

() Não

() Em Parte

() Sim. Qual o tipo de apoio (financeiro, afetivo ou outros)? _____

39. Para você qual a importância da universidade no seu projeto de vida?

() nenhuma importância () pouco importante () muito importante () importantíssima

40. Utilize esse espaço para registrar algum aspecto que você gostaria de compartilhar conosco.

Agradecemos sua importante colaboração.