



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE DOS SANTOS CONCEIÇÃO

**EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: A NEGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E SEU IMPACTO
NO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DA COMUNIDADE TAPEREIRA**

**Macapá/AP
2025**

SOLANGE DOS SANTOS CONCEIÇÃO

**EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: A NEGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E SEU IMPACTO
NO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DA COMUNIDADE TAPEREIRA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Débora Mate Mendes

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Macapá/AP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca
Central/UNIFAP-Macapá-AP

Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

C744e Conceição, Solange dos Santos.

Educação no/do campo: a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira / Solange dos Santos Conceição. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico. 173 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Débora Mate Mendes. Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação no/do campo. 2. Juventudes. 3. Projeto de vida. I. Mendes, Débora Mate, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.91734

CONCEIÇÃO, Solange dos Santos. **Educação no/do campo:** a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira Orientadora: Débora Mate Mendes. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

SOLANGE DOS SANTOS CONCEIÇÃO

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: A NEGAÇÃO DO ENSINO E SEU IMPACTO NO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DA COMUNIDADE TAPEREIRA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Débora Mate Mendes – PPGED/UNIFAP
Orientadora (Presidente)

Prof.^a Dr.^a. Arthanes Menezes Figueiredo – PPGED/UNIFAP
Examinadora interna

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento – PPCITI/UFPA
Examinador externo

Prof. Dr. Albert Allan de Sousa Cordeiro – PPGED/UNIFAP
Suplente interno

Prof.^a Dr.^a. Eliane Aparecida Cabral da Silva – PPGEIO/UNIFAP
Suplente externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, dedico minha gratidão, que me protegeu, me deu paciência e sabedoria nessa jornada do mestrado, pois tenho a certeza que estais sempre comigo e com minha família. Obrigada Deus!

À Universidade Federal do Amapá, tão presente no meu processo formativo, na qual fecho mais um ciclo da minha formação educacional e que, ao mesmo tempo, abre oportunidade para dar continuidade a mesma.

À comunidade Tapereira, que abriu as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa, em nome da matriarca Maria Zulmira, Alcidete Flexa, Maria Flexa e Odair José Moraes agradeço a gentileza, o carinho e o cuidado de todas e todos.

As mulheres do grupo Irmandade e Tradição do Tapereira agradeço pelo compartilhamento de saberes, fazeres, que possibilitaram também conhecer um pouco do que é o Quilombo do Tapereira.

À juventude do Tapereira, que ajudaram a tecer as linhas dessa pesquisa com a certeza da importância que a Educação no/do campo tem na vida da juventude do campo, das águas e das florestas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desempenha com excelência seu papel de expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu, incentivando cada vez mais a qualificação de professores da educação básica que se desdobra na ampliação da pesquisa advinda das exigências das demandas sociais e da necessidade de atender aos avanços do conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP) agradeço a disponibilidade, atenção e compromisso com a função que cada técnico, professoras e professores, coordenadoras e coordenadores desempenharam sempre disposto a ajudar. Muito obrigada!

Ao grupo de pesquisa Juventude Rural, Educação do Campo e Movimentos Sociais na Amazônia (JUREMA), fundamental para apontar os desafios e as perspectivas da Educação do Campo. Um grupo de pesquisadores que desenvolvem pesquisas, que assim como os nossos estudos descortinam realidades da situação juvenil no campo.

À minha orientadora, Dr^a. Débora Mate Mendes, muita gratidão pelo cuidado, a paciência, por estar presente em toda a jornada do mestrado, incluindo as decidas e subidas nas catraias para atravessar o rio Jari e Cajari, pelo compartilhamento de conhecimento, pela escuta atenta, por me transmitir confiança durante a jornada do mestrado. Sua experiência, conhecimento a respeito da Educação do Campo foram fundamentais nessa trajetória.

Ao coletivo de educadoras e educadores da Casa Amazônia de Vitória do Jari/AP, que navegam pelos rios e igarapés do território vitoriense, seja de canoa, voadeira, rabeta, seguem compartilhando o cuidado, a amorosidade, o bem-viver, a cultura da paz, por meio dos círculos de saberes com professoras e professores do campo. Em nome da educadora Mara Alves e o do educador Wemerson Santos, meu muito obrigada!

À minha querida família, meus amores, meus alicerces, toda a minha gratidão. Os Santos Conceição, como costume dizer, são os responsáveis pelas caminhadas nas cirandas da vida serem sempre leves, tranquilas, serenas, aqueles que me fortalecem sempre com palavras certas nos momentos certos, e quando reconhecem que a batalha será difícil, logo mostram os caminhos possíveis, pelos quais podemos vencer. Vocês são meu orgulho. Nossa matriarca, Iracleide Santos, mulher aguerrida, resistente, cheia de luz, semente da boa, potente, firme, é quem está sempre na frente pilotando o barco, gratidão mãezinha! Agradeço ao meu pai. Muita gratidão aos meus 8 irmãos pelo apoio, cuidado e amor.

RESUMO

Na Amazônia vitorriense, as (os) jovens do campo, das águas e das florestas por meio de seus relatos mostram sua história de vida, de resistência, de pertencimento do lugar, assim, nossos estudos buscaram investigar suas realidades, pela análise das categorias Educação no/do Campo, Juventudes e Projeto de vida, a partir de autores como Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Geraldo Leão, Maria Antunes-Rocha, Helena Abramo, Degiane Farias, Ivany Nascimento, Sicleide Queiroz, Maurício Tavares. Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: como a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira? Que se desdobrou no objetivo geral que é compreender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira, bem como, seus objetivos específicos que são discutir sobre os conceitos Educação no/do campo, Juventudes e Projeto de vida; identificar o perfil social, educacional e econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira; averiguar os deslocamentos das (dos) jovens para acessar o Ensino Médio; e entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira. A metodologia de pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa que contribuiu com a compreensão clara dos fenômenos estudados, a pesquisa descritiva possibilitou observar, registrar e analisar os dados, as técnicas e instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista semiestruturada, a análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio da Análise Temática (AT). O locús da pesquisa foi a comunidade Tapereira, localizada na Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX/CA), no município de Vitória do Jari/AP. Os sujeitos da pesquisa foram jovens extrativistas. A pesquisa tem relevância social devido ao esforço de estudar a realidade da educação de jovens do campo, quanto o acesso ao Ensino Médio, seus projetos de vida. Nesse sentido, consideramos que a juventude da comunidade Tapereira vem tendo seus projetos de vida impactados pela negação do acesso do Ensino Médio, observamos que são muitos jovens que não conseguiram acessá-lo, e aqueles que conseguiram relataram quanto foi difícil de se manter na cidade, assim como, que é essencial haver o ensino na comunidade ou na região do Médio Cajari, sendo um acesso intracampo.

Palavras-chave: Educação no/do Campo. Juventudes. Projeto de Vida.

ABSTRACT

In the Amazon region of Vitória, young people from the countryside, the waters and the forests, through their stories, show their life stories, their resistance and their sense of belonging to the place. Thus, our studies sought to investigate their realities, through the analysis of the categories Education in/from the Countryside, Youth and Life Project, based on authors such as Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Geraldo Leão, Maria Antunes-Rocha, Helena Abramo, Degiane Farias, Ivany Nascimento, Sicleide Queiroz and Maurício Tavares. Thus, we started with the following question: how does the denial of High School impact the life project of the youth of the Tapereira community? This resulted in the general objective of understanding how the denial of High School impacts the life project of the youth of the Tapereira community, as well as its specific objectives, which are to discuss the concepts Education in/from the Countryside, Youth and Life Project; identify the social, educational and economic profile of the young people of the Tapereira community; investigate the displacements of the young people to access high school; and understand how the denial of high school impacts the life project of the youth of the Tapereira community. The research methodology brought a qualitative approach that contributed to the clear understanding of the studied phenomena, the descriptive research made it possible to observe, record and analyze the data, the data collection techniques and instruments were questionnaire and semi-structured interview, the analysis and interpretation of the data were carried out through thematic analysis (TA). The locus of the research was the Tapereira community, located in the Cajari River Extractive Reserve (RESEX/CA), in the municipality of Vitória do Jari/AP. The research subjects were young extractivists. The research has social relevance due to the effort to study the reality of education of rural youth, regarding access to high school, and their life projects. In this sense, we consider that the youth of the Tapereira community have had their life projects impacted by the denial of access to secondary education. We observed that many young people were unable to access it, and those who were able to report how difficult it was to stay in the city, as well as that it is essential to have education in the community or in the Médio Cajari region, providing intra-country access.

Keywords: Education in/from the Countryside. Youth. Life Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Território da RESEX/CA.....	20
Figura 02 – Comunidade Tapereira.....	21
Figura 03 – Evento religioso na comunidade Tapereira.....	23
Figura 04 – Fases da Análise Temática (AT).....	26
Figura 05 – Mapa Temático Final.....	81
Figura 06 – Mapa Temático Final.....	82
Figura 07 – Mapa Temático Final.....	83
Figura 08 – Grupo e mulheres Irmandade e Tradição.....	88
Figura 09 – Canteiro com planta medicinal – atividade das agricultoras (es) do Tapereira....	95
Figura 10 – Atividade da pesca.....	96
Figura 11 – Mandioca e subprodutos: farinha e crueira.....	97
Figura 12 – O trabalho no castanhal – ouriço, a castanha e o jamaxi.....	98
Figura 13 – coletividade e interação entre a juventude do Tapereira.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Teses sobre A negação do Ensino no Médio no campo.....	30
Quadro 02 – Dissertações sobre A ausência de Ensino Médio no campo.....	31
Quadro 03 – Teses sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil.....	33
Quadro 04 – Dissertações sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil.....	35
Quadro 05 – Teses sobre Projeto de vida e juventude do campo.....	36
Quadro 06 – Dissertações sobre Projeto de vida e juventude do campo.....	38
Quadro 07 – Teses sobre Direito à educação no/do campo.....	40
Quadro 08 – Dissertações sobre Direito à educação no/do campo.....	41
Quadro 09 – Teses sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil.....	43
Quadro 10 – Dissertações sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil.....	44
Quadro 11 – Teses sobre Projeto de vida e juventude do campo.....	46
Quadro 12 – Dissertações sobre Projeto de vida e juventude do campo.....	47
Quadro 13 – Pseudônimos das (dos) jovens do Tapereira e seus respectivos significados.....	83
Quadro 14 – Dados do perfil social das (dos) jovens.....	86
Quadro 15 – Dados educacionais das (dos) jovens.....	90
Quadro 16 – Dados econômicos das (dos) jovens.....	93

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUREMA	Juventude Rural, Educação do campo e Movimentos Sociais na Amazônia
MST	Movimento Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAJ	Amapá Jovem do Campo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RECID	Rede de Educação Cidadã
RESEEX/CA	Reserva Extrativista do Rio Cajari
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru
RURAP	Instituto de Extensão, Assistência e Desenvolvimento Rural do Amapá
SETEC	Secretaria de Estado da Ciências e Tecnologia
SDPA	Seguro-Desemprego do Pescado Artesanal
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
SINTRUVIJ	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória do Jari

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	17
2.1 Abordagem de pesquisa.....	18
2.2 Tipo de pesquisa.....	18
2.3 Características do território de pesquisa.....	19
2.4 O sujeito da Pesquisa.....	21
2.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	23
2.5.1 Questionário.....	23
2.5.2 Entrevista semiestruturada.....	24
2.6 Análise dos dados.....	25
2.7 Dos aspectos éticos da pesquisa.....	26
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA.....	27
3.1 A negação do Ensino Médio no campo na BDTD.....	28
3.2 Juventudes: condição juvenil e situação juvenil na BDTD.....	32
3.3 Projeto de vida e juventude do campo na BDTD.....	36
3.4 Direito à educação no/do campo no banco da Capes.....	39
3.5 Juventudes: condição juvenil e situação juvenil no banco da Capes.....	42
3.6 Projeto de vida e juventude do campo no banco da Capes.....	45
4 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO, JUVENTUDES E PROJETO DE VIDA.....	48
4.1 Educação no/do campo.....	49
4.1.1 O tratamento da educação do campo na legislação.....	51
4.1.2 Relação do campo com o território.....	53
4.1.3 A negação da educação do campo.....	56
4.2 Juventudes: qual a compreensão sobre o termo?.....	60
4.2.1 Juventudes: uma análise sobre a condição juvenil.....	61
4.2.2 A situação juvenil no campo.....	66
4.3 Projeto de vida: algumas concepções sobre o termo.....	71
4.3.1 Projeto de vida e o Ensino Médio.....	73
4.3.2 Projeto de vida da juventude no campo: alguns relatos de experiências.....	76
5 A NEGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E O IMPACTO NO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DO TAPEREIRA.....	79

5.1 Quem são as (os) jovens do Tapereira?.....	84
5.1.1 Qual o perfil social?.....	85
5.1.2 Qual o perfil educacional?.....	89
5.1.3 Qual o perfil econômico?.....	92
5.2 Dos deslocamentos para acessar o Ensino Médio.....	98
5.2.1 A situação das jovens para se manter na cidade.....	99
5.2.1.1 Dos custos com transporte e moradia.....	100
5.2.1.2 O percurso até a escola e a condição estrutural deste espaço.....	102
5.2.1.3 O relacionamento com os colegas na escola fora da comunidade.....	105
5.2.2 Quais os riscos que as jovens enfrentam na cidade?.....	107
5.2.2.1 Sem a proteção familiar.....	108
5.2.2.2 Transtorno de ansiedade.....	111
5.2.2.3 A violência urbana.....	114
5.2.3 As dificuldades de aprendizagem.....	117
5.2.3.1 Quanto ao ensino da escola da cidade.....	118
5.2.3.2 A necessidade de conciliar estudo e trabalho.....	120
5.2.3.3 “É mais fácil aprender no campo”.....	123
5.3 Os impactos no projeto de vida da juventude quanto a saída do campo.....	126
5.3.1 “Eles perdem a vontade de mostrar sua natureza, de mostrar e viver na cidade com sua identidade”.....	127
5.3.2 A negação do Ensino Médio e a quebra de vínculo com a comunidade.....	130
5.3.3 “O meu projeto de vida hoje é para a cidade”.....	133
5.3.4 Os impactos no projeto de vida da juventude quanto a permanência no campo.....	136
5.3.4.1 Uma breve reflexão sobre os jovens que não cursaram o Ensino Fundamental.....	137
5.3.4.2 O Ensino Médio e a formação no Ensino Superior.....	140
5.3.4.3 O Ensino Médio e o mundo do trabalho.....	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES A – Detalhamento da Análise dos dados da pesquisa.....	155
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	167
APÊNDICES C – Questionário.....	169
APÊNDICES D – Roteiro de entrevista.....	173

1 INTRODUÇÃO

Quando analisada a importância da educação para a perspectiva de vida do ser humano, nos deparamos com o entendimento de quanto é necessária a formação educacional para alcançar objetivos traçados para o futuro. Frequentemente, quando as pessoas falam da necessidade de buscar formação, justificam essa ação a determinada projeção de qualidade de vida. Os jovens geralmente já iniciam o ensino médio com a perspectiva de formação em determinada área, pois planejam sua independência financeira. Assim, a conclusão dessa etapa do ensino se torna uma porta de entrada para continuar construindo conhecimento, bem como, de organização da vida individual que se estende a coletiva pois este profissional atuará em determinado setor da sociedade.

A expressão *perspectiva* possui diversas significações, como a que apresentou Gadotti (2000) ao analisar a educação no contexto da globalização em seu escrito denominado “Perspectivas atuais da educação”. Neste, verifica que o termo vem do latim tardio *perspectivus*, que deriva de dois verbos: *perspecto*, que significa olhar até o fim, examinar atentamente; e *perspicio*, que significa olhar através, ver bem, olhar atentamente, examinar com cuidado, reconhecer claramente. Entendemos que é essa a forma atenta de análise do ser humano sobre seu processo de formativo educacional. O autor Gadotti (2000, p. 3) aponta ainda, que a palavra significa: “uma antecipação do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia”.

O ser humano compreende a educação como uma esperança de construir uma vida com dignidade. Levando em consideração esse fator, a educação concentra uma responsabilidade que requer, assim como fez Gadotti (2000), uma reflexão sobre a formação da educação para entender seus caminhos futuros e, o mais importante, as possibilidades de melhorá-la tendo em vista sua relevância para os indivíduos e a sociedade. Entendemos que se trata de uma jornada contínua para continuarmos agindo, refletindo e agindo, no intuito de provocar transformações futuras que melhorem a educação, que nos faça estar sempre em estado de inquietude que nos convide a fazer mudanças na educação.

Nesse sentido, dialogamos sobre a educação no/do campo que o movimento “Por uma educação do campo” vem fazendo ao longo dos anos por meio dos movimentos sociais, que tem a presença dos sujeitos do campo, professores, pesquisadores, fortalecendo e defendendo o direito que a juventude do campo tem de estudar no território. A pesquisadora Mendes (2020, p. 88) afirma que: “o convívio diário e os processos de aprendizagens, especialmente nesse momento da vida escolar em que os/as jovens projetam suas expectativas e desejos de futuro”, tratam-se de estudos que contribuem para a discussão sobre a situação juvenil no campo e que

também direcionam o questionamento dos nossos estudos, sendo o seguinte: *como a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira?*

A negação de um direito gera consequências na vida do ser humano, um fenômeno necessário de ser estudado, principalmente em análise de cunho qualitativo como os nossos estudos, a qual mais adiante falaremos a respeito. Assim, nos propomos a explicar o sentido da expressão “impacto” presente em nosso questionamento, gerado pela negação do Ensino Médio. Em uma pesquisa em qualquer dicionário, é possível compreender que o referido termo significa um “choque entre coisas” que gera “sequelas” ou “marcas”. No decorrer de nossa discussão analisamos essas marcas, sequelas, pelo qual o projeto de vida das (os) jovens foram impactos. Nos ancoramos também, no sentido de impacto que autora Queiroz (2011) trata em sua pesquisa, como um aspecto que produz efeitos negativos no projeto de vida de jovens do campo.

É possível verificar também o termo “projeto de vida” em nosso questionamento, onde buscamos explicar para demarcar de qual projeto de vida estamos falando. Cabe destacar que não nos referimos ao projeto de vida tratado no novo Ensino Médio. Nosso embasamento teórico se firma em autores que tratam a referida expressão nas perspectivas principalmente da realidade de jovens do campo, pesquisadores como Mendes (2020), Nascimento (2013), Queiroz (2011), Leão, Dayrell e Reis (2011), Tavares (2011), Farias (2018). Tratam-se de discussões para além de um futuro educacional, profissional, que considera o ser/estar destes na sociedade como um concidadão do mundo¹. A abordagem destes autores contempla os modos de vida dos jovens do campo, o qual como afirmam Arroyo Leão, Dayrell e Reis (2011) as iniciativas como do novo Ensino Médio não conseguem contemplar.

A construção do problema de pesquisa tem relação com minhas experiências na juventude, que envolvem meu processo educacional. Quando cursei o Ensino Médio, percebi que alguns jovens saíam das comunidades situadas na Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX/CA), onde está localizada o Tapereira lócus desta pesquisa, e vinham para a sede do município estudar. Eu observava com curiosidade, pois entendia que seria importante que eles cursassem o ensino em sua comunidade, visto que estariam mais próximos da família, do território, de suas práticas. Meu pensamento crítico diante da situação se dava pelo fato de ouvir desde pequena minha mãe falar sobre a importância dos estudos e por saber que haviam outros jovens que não estavam acessando o referido ensino.

¹ Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.66048>.

A educação permeia minha vida desde a juventude, assim nos espaços de atuação social e política sempre me percebi imersa em estudos sobre temáticas que circundavam a educação. Iniciei na Educação Popular, ainda jovem, acompanhando minha mãe nas reuniões do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória do Jari (SINTRUVIJ), no qual sou associada e participo de atividades, principalmente referente a mulher do campo, onde sempre aprendo e fortaleço minhas raízes de mulher do campo, tendo como referência minha mãe. Concomitante a isso, participando ativamente do coletivo das educadoras e dos educadores populares de Vitória do Jari, pela Rede de Educação Cidadão (RECID), mobilizando fazeres que valorizam os saberes e as práticas comunitárias populares no meu território, que hoje continuamos com os fazeres, saberes, sabores e sonhos no coletivo de educadores e educadoras da Casa Amazônia.

Minha vivência com a Educação Popular trouxe a minha trajetória de formação e atuação como professora, a relevância que há em envolver tanto no processo educacional, quanto na prática docente o pertencimento do lugar, visto que as dimensões ontológicas (Ser), epistemológicas (Saber) e política (poder) estão diretamente ligadas a realidade dos povos (quem são, quais saberes constroem e como se organizam na comunidade). Por isso antes de falar da minha formação acadêmica, gosto de dizer que sou ribeirinha, agricultora, educadora popular, e em seguida que sou formada em Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Federal do Amapá, Especialista em Gestão Escolar, pela Universidade do Estado do Amapá e Bacharel em Administração, pela Universidade Paulistana.

Ao me inscrever para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá, vi a oportunidade de pesquisar sobre Educação do Campo e a Juventude, falar dos saberes, fazeres, sonhos, construídos no lugar. Por isso optei pela temática “Educação do Campo, das Águas e da Florestas, grupos historicamente excluídos, em especial as juventudes do campo”. Nossos estudos, ao discutirem a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira, se aderem à linha de pesquisa “Educação, Culturas e Diversidades”, pois ambos se propõem em estudar a educação dos povos amazônicos.

O foco central da pesquisa foi alcançar um resultado satisfatório ao questionamento de pesquisa, bem como, seus direcionamentos pormenorizados. Assim, tem como o objetivo geral *compreender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira*, bem como, seus desdobramentos que são *discutir sobre os conceitos Educação no/do campo, Juventude e Projeto de vida; identificar o perfil social, educacional e econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira; averiguar os deslocamentos das (dos)*

jovens para acessar o Ensino Médio; e entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira.

A realização da pesquisa possui relevância social quando verifica a questão da realidade da educação da Juventude do Campo, que vem sendo bastante discutida pelos pesquisadores da área das ciências humanas e sociais, logo, é de interesse da maior parte da sociedade. Há relevância educacional, visto que discute a categoria da Educação do Campo, trazendo seus fundamentos, histórico, legislação e movimentos que lutam por sua defesa. Tem relevância cultural quando visibiliza as práticas e os saberes comunitários dos jovens extrativistas, do campo e ribeirinhos, mostrando a diversidade da fauna e flora da RESEX/CA. E, por fim a relevância acadêmica que além de ampliar o conhecimento a respeito das categorias analisadas neste ambiente, tem potencial de proporcionar uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: Seção de Introdução, que apresenta abordagem sobre o tema, problema, objetivos, trajetória de vida da pesquisadora, justificativa e estrutura da pesquisa; seção de Delineamento Metodológico, que mostra abordagem de pesquisa, tipo de pesquisa, o lócus de pesquisa, o sujeito da pesquisa, técnicas e Instrumentos de coleta de dados, questionário, entrevista semiestruturada, análise dos dados, os Aspectos éticos da pesquisa; Seção Estado do conhecimento, um levantamento a respeito dos trabalhos já realizados sobre o tema; Seção da fundamentação teórica, onde discutimos a respeito das categorias de nossos estudos (educação no/do campo, juventude e projeto de vida; Seção da discussão da pesquisa, em que analisamos e interpretamos os dados refinados dos participantes de pesquisa, os quais permitiram responder ao nosso questionamento de pesquisa; e por fim, as considerações finais.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Abordamos nessa seção o caminho que percorremos para a construção de nossos estudos, que discute sobre *Educação no/do campo: a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira*. Para tal propósito, explicaremos a seguir a *abordagem* e o *tipo de pesquisa* que utilizaremos. Como parte desse processo, mostraremos uma breve caracterização, tanto da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX/CA), como do Tapereira, onde residem as (os) jovens sujeitos desta pesquisa. É parte também desse momento, discorrer sobre quais as *técnicas e instrumentos de coleta de dados* que será aplicada, o *tipo de análise* que será utilizada que possibilite o tratamento e a

interpretação dos dados levantados pelos instrumentos, bem como, os *aspectos éticos da pesquisa*.

2.1 Abordagem da pesquisa

As pesquisas científicas nas áreas sociais e humanas requerem a responsabilidade de evidenciar os gestos, as falas, os significados e sentidos que os sujeitos atribuem a sua realidade. Assim, Gamboa (2003, p. 2) define pesquisa qualitativa como: “abordagem que prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. Esta considera, reconhece, a interação existente entre o sujeito e a realidade que vive, os processos sociais que acontecem e que se estabelecem no mundo. Assim, compreender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira é tentar interpretar um fenômeno social, ou seja, o que ocorre com os jovens ao saírem do território, bem como, com aqueles que não conseguem sair para estudar.

Durante muito tempo, o método quantitativo imperou nas pesquisas científicas, foi o seu caráter reducionista positivista que culminou na chamada pesquisa qualitativa. Essa transferência ocorreu, segundo Gamboa (2003), no final século XIX, por intermédio de duras críticas ao tratamento dos fenômenos como “coisas”. A abordagem qualitativa refere-se: “a coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos” (Gamboa, 2003, p. 7), sendo possível privilegiar a fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tornando visível sua realidade.

Tal forma de aproximação não realiza medições, numerações ou quantificações em partes do fenômeno estudado, mas sim, o enxergar na sua totalidade, a saber, nas dimensões ontológica, epistemológica e política. Apresenta a manifestação que envolve os níveis de percepções da realidade do sujeito no tempo e no espaço, isto é, como ele se percebe no e com o mundo. Nas palavras de Gamboa (2003), é possível perceber o ser humano em constante “devir”, o qual se transforma com o passar do tempo. Portanto, está na abordagem referenciada a possibilidade de discutir sobre a realidade local, quanto a situação juvenil e a falta de acesso ao Ensino Médio.

2.2 Tipo de pesquisa

Utilizaremos a pesquisa descritiva, visto que tem a finalidade de descrever a realidade de uma população, grupo, fenômeno ou acontecimento. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52) a pesquisa descritiva é: “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem a interferência do pesquisador”, assim o trabalho do pesquisador é descobrir como na realidade operacional o fenômeno pesquisado se manifesta e quais as causas, as eventuais potencialidades, fragilidades, que os acompanham. Ele estuda as particularidades de um grupo, quanto a sua escolaridade, renda, procedência, sexo, idade, religião. Nesse sentido, alcançaremos os objetivos de pesquisa pela aplicação do detalhamento característico, que este tipo de pesquisa permite.

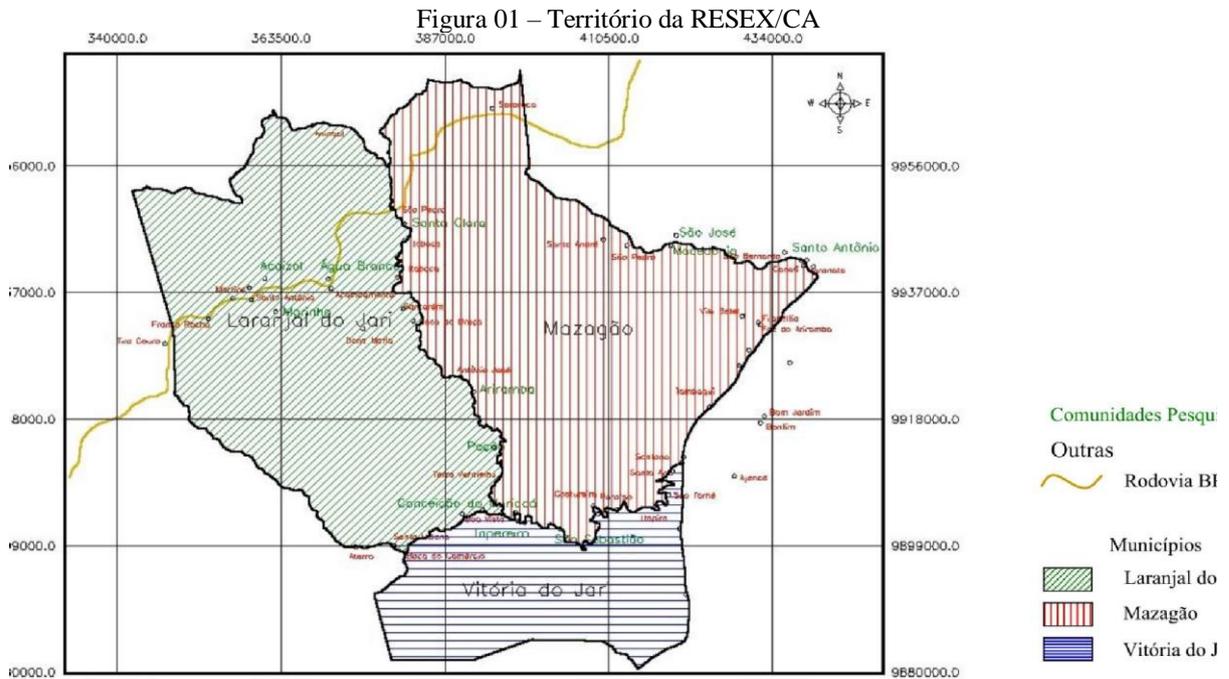
Dessa forma, os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 53) afirmam que: “uma das características mais significativas das pesquisas descritivas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário, entrevista e a observação sistemática” Através do uso dos procedimentos técnicos o pesquisador tem a tarefa de fazer o levantamento dos dados, e em seguida explicar e interpretar como o fenômeno acontece na realidade. Quanto a manipulação desses dados, os autores afirmam que as respostas oriundas das perguntas do questionário não devem sofrer interferência da opinião do pesquisador. Da mesma forma, as respostas dos entrevistados devem ser traduzidas com o máximo de fidelidade das suas falas, emissão de sons, gestos.

2.3 Características do território de pesquisa

A comunidade Tapereira está localizada na Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX/CA) e falar da reserva é falar de “distâncias”, visto que é um território que possui cerca de 481.650 hectares, o qual corresponde a aproximadamente 4.816 km². De acordo com Modesto (2013), foi criada pelo Decreto Federal nº 99.145 de 12 de março de 1990, sendo delimitada ao norte pelo assentamento agroextrativista do Rio Maracá e pela área de transição com a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru (RDS), a oeste por terras da Jarí celulose e do Município de Laranjal do Jarí e ao sul por terras do município de Vitória do Jari e a leste pelo rio Amazonas.

Ressaltamos que a RESEX/CA está inserida na bacia do Rio Cajari, tributário do rio Amazonas, tendo influência do Rio Jari. Se divide em três regiões, o baixo, o médio e o alto Cajari, situada entre os municípios de Vitória do Jari, Mazagão e Laranjal do Jari. Modesto (2013, p. 77) afirma que: “o problema percebido é na educação, pois os professores da capital do Estado não conseguem permanecer nas reservas por mais de 4 meses, deixando as crianças

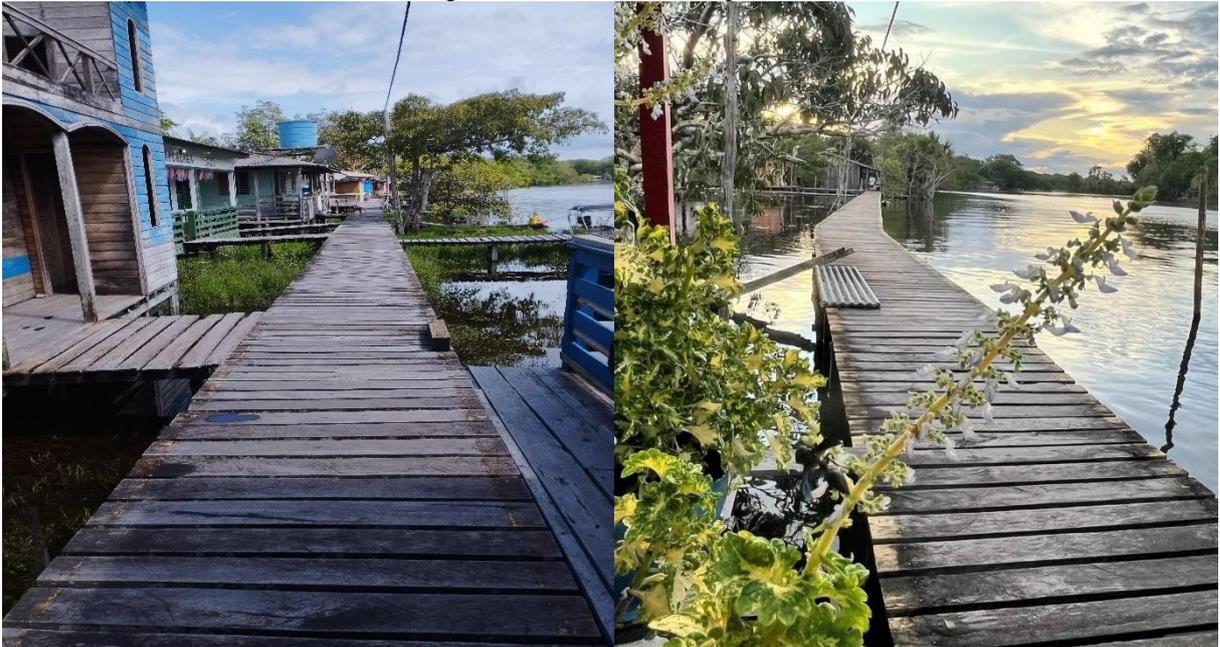
e adultos afastados do ensino escolar”. Nesse caso, a autora se refere a presença de escolas na região do alto e baixo Cajari, situada entre Laranjal do Jari e Mazagão, inclusive de Ensino Médio. Abaixo (figura 01) é possível verificar um mapa que aponta o território da RESEX/CA, vejamos:



Fonte: Modesto (2013).

Na parte da RESEX/CA que compreende o município de Vitória do Jari é possível localizar, tanto comunidades do baixo Cajari, quanto do médio, como é o caso da comunidade Tapereira. Modesto (2013) afirma que, em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que 2.126 pessoas vivem na zona rural do referido município, incluindo o Tapereira. Para chegar à comunidade são aproximadamente, 2 horas do referido município até a comunidade Aterro do Muriacá, percorrendo uma estrada de chão, e mais 2 horas navegando pelo rio Cajari. Na comunidade Tapereira vivem em torno de 24 (vinte e quatro) famílias totalizando 95 pessoas, segue abaixo (figura 02) uma imagem da comunidade, vejamos:

Figura 02 – Comunidade Tapereira



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Na comunidade, há casos de moradores que tem vínculo empregatício na prefeitura de Vitória do Jari, mas a maioria sobrevive da extração vegetal (extraem da floresta: castanha, açaí, bacaba), da pesca artesanal, da agricultura de subsistência a partir do plantio da mandioca (produção da farinha), da banana, limão, abacaxi, cupuaçu, e de programas do Governo Federal, como o Bolsa Família. Funciona uma escola que oferta o Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais e finais) e não há oferta de Ensino Médio. Assim, os jovens se deslocam para estudar na cidade e como já citado são 4 horas para chegar em Vitória do Jari, que é o município mais próximo. Dessa forma, fica inviável ir todos os dias para a cidade e retornar para a comunidade.

2.4 O sujeito da pesquisa

São jovens, agricultores, pescadores, extrativistas, ribeirinhos que vivem nas margens do Rio Cajari que participam nas atividades da subsistência familiar e ocupam função principal. Nos serviços de extração na floresta, alguns jovens contribuem coletando a castanha, que é uma atividade difícil pois realizam caminhadas longas, carregam muito peso, ficam expostos ao risco de levar uma mordida de um animal peçonhentos, ou como alguns casos de coletores que tiveram a cabeça atingida pelo ouriço da castanha ao cair da árvore, que levando em consideração a distância da queda do ouriço e seu peso pode causar acidentes graves ou a morte do extrativista. Além da castanha, as (os) jovens extraem a bacaba e o açaí.

Da mesma forma, a juventude participa das atividades da família tanto na agricultura, quanto na pesca. Na discussão de dados, ao falarmos sobre o perfil econômico das (dos) jovens, expomos tanto a respeito da participação desses no trabalho, quanto ao que produzem. O acesso dos jovens à internet é recente e se trata de um serviço que nem sempre funciona, o sinal oscila às vezes, há dias que desconecta totalmente. O ponto de acesso fica aproximadamente no centro da comunidade, ele não chega em todas as casas, por isso é comum nos finais de tarde observar alguns jovens próximos a este local. A comunidade foi contemplada pelo projeto Conexão Povos da floresta².

O lazer juvenil, as margens do Rio Cajari, é envolvido pelas especificidades da vida nas ribeiras, ou seja, tomar banho de rio, andar pela floresta, remar pelo campo, durante a água grande, em meio aos arrozais-do-mato, se reunir nos finais de tarde à beira do trapiche³ para conversar. Os encontros da juventude para o jogo de futebol, por exemplo, que ocorrem de acordo com o ciclo das águas, dessa forma, no ciclo da água seca é comum os torneiros de futebol, período do verão, pois, há terra firme que favorecesse a organização das competições. Os torneiros são masculinos e femininos, os times se formam por comunidades e, estas disputam entre si. O futebol pode ser considerado como a atividade de lazer mais acessada pela juventude da região do Cajari.

Os jovens contribuem na organização de eventos religiosos como V Hosana Rio Cajari, celebrado na Igreja São Benedito, realizada em setembro de 2023. A parte artística, a exemplo, a banda “Ministério de Louvor São Pedro” que anima o evento é providenciada pela juventude. Eles ajudam na realização das gincanas, pregações, meditação da palavra, louvor, assim como, no sorteio das rifas, na parte da venda de comida que servem para fortalecer os trabalhos na igreja e da comunidade. Da mesma forma, colaborando nos eventos que visam melhorar a estrutura física da igreja, como a rifa realizada, com o intuito de finalizar a obra da igreja. Estes eventos, são também considerados como lazer/diversão para os jovens. Abaixo (figura 03) é possível verificar imagens sobre os referidos eventos religiosos, vejamos:

² Disponível em <https://coiab.org.br>.

³ Parte da ponte de madeira que serve para encostar as embarcações.

Figura 03 – Evento religioso na comunidade Tapereira



Fonte: Acervo fotográfico do Tapereira.

Há as festas comunitárias que é um momento que a juventude do Tapereira vem aproveitando como forma de se socializar entre os jovens da comunidade, bem como, com os jovens das outras comunidades cajarienses. Uma maneira de lazer/entretenimento através da música, da dança, jogos de bingos e rifas, assistindo a desfiles de casais caipiras, escolha da beleza negra, apresentação de quadrilhas, grupo de carimbó, fazem parte da programação dos festejos que ocorrem quase todos os anos. A juventude se diverte ainda, nas programações que ocorrem na festa de final de ano, que é uma tradição na comunidade, no Centro Comunitário Mestre Biló.

2.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para a construção deste estudo, utilizamos duas técnicas de coleta de dados: *Questionário* e *Entrevista semiestruturada*. Com a aplicação do questionário foi possível identificar o perfil social, educacional e econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira, assim percebemos quem são as (os) jovem, quais políticas públicas educacionais acessam, em qual situação juvenil vivem, suas histórias de vida, tradições, crenças, costumes. A partir disso, introduzimos a entrevista semiestruturada que nos trouxe a vantagem de aprofundar mais o diálogo a respeito da situação educacional dos mesmos, contribuindo para nos aproximarmos de dados ricos que permitiram responder nosso questionamento de pesquisa. A seguir apresentamos mais detalhadamente como estão estruturados nossos instrumentos de pesquisa.

2.5.1 Questionário

Ao falarmos de pesquisas com um viés qualitativo são diversos os instrumentos de coleta de dados. Dentre essas, o questionário é um instrumento que requer um cuidado no momento da formulação das perguntas, um direcionamento para o tema que se deseja conhecer, uma linguagem simples e direta e a realização de pré-teste antes de ser aplicado. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 108) este instrumento: “tem como objetivo trazer ao investigador respostas para o estudo de maneira simples e direta”. Aplicamos um questionário com perguntas *abertas* e de *múltipla escolha*, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 109) são perguntas do tipo aberta que contribuem na: “obtenção de informações adicionais e esclarecimentos, com indagações como: Por quê?”, ajudando a coletar sempre um pouco mais de informação do entrevistado.

Já nas perguntas de múltipla escolha, Prodanov e Freitas (2013, p. 110) afirmam que: “os entrevistados optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções”, trata-se de questões fechadas que proporcionam ao pesquisador a introdução de um número de alternativa que facilita que o entrevistado escolha mais de uma opção, se por acaso este realize mais de uma atividade, por exemplo, ele tem a oportunidade de selecionar todas elas, ademais, ao pesquisador há opção de utilizar ao final das alternativas a expressão “Outros” ou “Quais? _____”, possibilitando que esse participante da pesquisa tenha a opção de descrever sobre a alternativa ou acrescentar coisas que complementam a informação prestada.

Este instrumento teve a função também, de indicar critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa. Assim, foram *incluídos* na pesquisa jovens entre 15 a 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), com os seguintes perfis: egressos do Ensino Médio, Ensino Fundamental Completo e Ensino Fundamental Incompleto. O plano de seleção dos participantes considerou todos os casos da juventude do Tapereira, entre a faixa etária supracitada, que tiveram a oportunidade de sair da comunidade para estudar, pois, suas respostas apontaram quais os impactos nos seus projetos de vidas ao estudarem longe da família e do território, bem como, ponderou os casos das (dos) jovens que não saíram da comunidade, que da mesma forma tiveram seus projetos de vida impactados pela negação do Ensino Médio.

2.5.2 Entrevista semiestruturada

Este instrumento possibilitou a averiguação dos deslocamentos das (dos) jovens para acessarem o Ensino Médio; e o entendimento de como a negação do Ensino Médio impactou o projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira. Os autores Silva, Oliveira e Salge (2021,

p. 119) mostram que a entrevista semiestruturada é: “um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, isto porque seu caráter mais flexível...permite ao/a investigador/a interpretar a realidade com base nos depoimentos dados pelos/as participantes”, combina indagações abertas e fechadas, mostra a realidade do sujeito da pesquisa de forma detalhada, deve ser previamente definida cabendo desenvolver uma conversa informal sem perder a direção da temática principal.

A entrevista deve proporcionar ao entrevistado bem-estar, de modo que seja um processo tranquilo, que não cause a este constrangimento. Dessa forma, também afirmam Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 200) que este tipo de entrevista: “propicia ao/a pesquisador/a maior interação com o/a participante e conseqüentemente, mais detalhes acerca do fenômeno educativo investigado”, ademais a partir disso podem surgir falas extraordinárias que podem ser bem aproveitados no momento da análise dos dados, da mesma forma é uma oportunidade de aprofundar questões levantadas no questionário e, que, consideramos relevantes para responder ao questionamento de pesquisa.

Participaram da entrevista: duas jovens egressas do Ensino Médio (uma estudou em Vitória do Jari e a outra estudou em Laranjal do Jari, buscamos ouvir relatos de jovens com diferentes deslocamentos para saber os desafios, dificuldades encontradas; uma jovem ingressante no Ensino Médio de Escola Família Agrícola; e uma jovem que não conseguiu cursar o Ensino Médio e mora na comunidade. Foram diferentes trajetórias e histórias que mostraram a realidade da educação das (dos) jovens e nos levar a entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira.

2.6 Análises dos dados

A análise dos dados é parte fundamental nas pesquisas, pois, se trata do momento em que o pesquisador se debruça sobre os dados para estruturá-los, sistematizá-los, de modo que ao leitor fique claro a forma como analisou e interpretou os dados. As autoras Braun e Clarke (2006) ponderam que a *Análise Temática (AT)* vem sendo amplamente utilizada em pesquisas de cunho analítico qualitativo. As pesquisadoras Braun e Clarke (2006, p. 2) analisam as pesquisas de abordagem qualitativa como: “incrivelmente diversas, complexas e cheias de matizes”, elas lidam com dados primários imersos nas especificidades humanas, que por sua vez comporta complexidades, seja de linguagem, costumes, tradições, crenças. Assim, trata-se de um momento desafiador da pesquisa para o pesquisador.

Nesse sentido, consideramos a AT para analisar e interpretar os dados da pesquisa, pois, como afirmam Braun e Clarke (2006, p. 5) a respeito de sua definição que se trata de: “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes”. Esta, proporciona ao pesquisador a facilidade de identificar padrões nos dados, de verificar quando esses se repetem, cabendo ao pesquisador analisar a possibilidade descartá-los. As autoras apontam *fases* (figura 04) que consistem em orientar o pesquisador em como proceder na AT, informando que essas não seguem uma ordem, mas que é possível mudá-las de posição dependendo da necessidade durante o processo, vejamos:

Figura 04 – Fases da Análise Temática

1. Familiarizando-se com seus dados: Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais: Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código
3. Buscando por temas: Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas: Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise
5. Definindo e nomeando temas: Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema
6. Produzindo o relatório: A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise

Fonte: Elaborado pela autora.

Na AT, também é possível identificar dados que apesar de se repetirem se tornam relevantes para compor o conjunto de extratos finais, porque ao serem comparados reforçam falas essenciais que respondem o questionamento de pesquisa. Sobre isso, Braun e Clarke (2006) falam que a fase de transcrição são: “os primeiros estágios de análise, e você desenvolve uma compreensão muito mais completa de seus dados durante o processo de transcrição”, isto é, fundamental que o pesquisador esteja atento, de modo a não deixar que essas oportunidades sejam desperdiçadas no contexto da análise.

2.7 Dos aspectos éticos da pesquisa

Os riscos de participação nesta pesquisa foram: *quebra de sigilo*, como medida para minimizá-lo foi garantido o sigilo em relação as respostas, as quais foram mantidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; *quebra de anonimato*, como medida para

minimizá-lo foi garantida a não identificação nominal no questionário e entrevista, nem em outros bancos de dados, a fim de garantir o seu anonimato; *divulgação de dados confidenciais*, como medida para minimizá-lo foi garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; possibilidade de *constrangimento*, como medida para minimizá-lo foi garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Os benefícios da pesquisa de imediato provocam um pensamento crítico da (do) jovem sobre sua realidade, seus direitos civis, sociais, culturais, bem como, da sociedade. Seu potencial foi visibilizar a realidade da educação da juventude da comunidade, por meio dos relatos dos próprios jovens, contribuindo para um caminhar que vem se construindo no cenário educacional brasileiro que é a luta por uma educação no/do campo. Nesse sentido, ao apresentarmos as dificuldades enfrentadas pela juventude, pretendemos mobilizar ações do Poder Público que solucionem os problemas locais. Ao sujeito da pesquisa foi garantido o direito e a liberdade de negar-se a participar da pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16 e complementares.

Da mesma forma, em respeito aos aspectos éticos da pesquisa as (os) jovens que se dispuseram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do processo de aplicação do questionário. Nesse sentido, no que se refere ao risco de quebra de anonimato e nos possíveis esforços da pesquisa em minimizá-los, optamos em não utilizar os nomes dos participantes e sim pseudônimos (ver o quadro 13). Esses nomes fictícios foram relacionados a forma como o (a) jovem se auto-reconhece, como agricultores, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, que contribuem para contar as histórias e trajetórias dos(as) jovens do Tapereira. A pesquisa possui parecer consubstanciado do CEP em situação aprovado, nº do parecer 6.825.163, CAAE: 78179624.0.0000.0003.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA

No processo de construção dos trabalhos acadêmicos é necessário ter clareza e consistência do que nos propomos em escrever, como ponderam Morosini e Fernandes (2014), ao se referirem aos sentidos que os textos alcançam a partir de processamentos da interlocução. Assim, compreendemos que não basta aleatoriamente, sem uma forma de filtragem de informações, empunhar várias pesquisas acadêmicas para construir uma dissertação de mestrado, mas sim buscar um modo organizado para identificar o tema de pesquisa. Por isso,

para escrever sobre nosso tema “Educação no/do campo: a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira”, nos valem do *estado do conhecimento*, no intuito de proporcionar aos leitores o entendimento claro e consistente do texto.

Ao nos empenharmos em *compreender de que forma a negação de Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira*, precisamos considerar o aspecto histórico-cultural de conhecimento que todas as produções que nos antecedem guardam em sim. Movimento este, relevante para situar nosso tema de pesquisa aos demais discutidos nessa seção. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o estado do conhecimento é: “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, isto é, uma forma também de mostrar a realidade do tema de pesquisa.

Utilizamos neste estado do conhecimento o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecendo um recorte temporal entre os anos 2017 e 2021, o qual é recomendado quando se trata do estado do conhecimento. Foram utilizados os seguintes descritores: *a negação do Ensino Médio no campo*; *Juventudes: condição juvenil e situação juvenil*; *direito à educação no/do campo*; e *projeto de vida e juventude do campo*.

Consideramos que o estado do conhecimento contribuiu para aprofundarmos a compreensão sobre a educação do campo, juventudes do campo, projetos de vida, direito à educação no/do campo, da mesma forma ao nos propormos em buscar as aproximações ao nosso tema de pesquisa, foi possível constatar que as pesquisas levantadas se aproximam em parte aos nossos estudos. Percebemos que, na sua maioria, estas pesquisas tratam do currículo, da formação dos processos, das práticas pedagógicas, serem generalistas e não focarem nas especificidades do campo, isto é, há escola no contexto destas pesquisas. De outra forma em nosso trabalho tratamos da questão de não haver escola no campo.

3.1 A negação do Ensino Médio no campo na BDTD

A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações pelo descritor “A negação de Ensino Médio no campo” utilizou os metadados *todos os campos* que permite que este processo seja realizado de forma mais precisa. Optamos por não fazer a combinação entre

as correspondências de busca e, sim fazer uso, somente de *todos dos termos* que retoma somente os itens que possuam todos os termos inseridos nos campos, isto é, faz uma pesquisa de forma bem direcionada. Primeiramente, nos empenhamos em rastrear as teses e em seguida as de dissertações, que, da mesma forma, estão expostos em quadros separados. Os achados referentes as teses foram um total de 32 pesquisas e quanto as dissertações foram encontradas 85 pesquisas.

Na realização de busca pelas teses foi possível verificar várias pesquisas que investigam a questão da escola e os processos educativos, considerando o descompasso entre o fato da escola estar no campo, mas não possuir meios teórico-metodológicos que dialoguem com a realidade dos sujeitos do campo. Assim, os estudos analisam o ensino de Matemática, Biologia, História, Química, dentre outras disciplinas, que, não estimulam o interesse dos jovens, pois seus significados na prática não têm sentido para estudantes. Foi encontrado, do mesmo modo, uma quantidade de teses que ligavam o termo Ensino Médio a discussões como a formação continuada de professores, ou sobre o material didático da escola, isto é, há a oferta de Ensino Médio.

A presente pesquisa traz a pauta da educação no/do campo, enfatizando a situação de não haver escola que ofereça o Ensino Médio, assim, quando a discussão afirma haver o referido ensino e faltar um currículo no/do campo, ela se aproxima em parte ao estudo corrente. Vimos que a palavra campo, durante a busca, trouxe questões como da agricultura familiar, direito à terra, dentre outras pautas do setor agrário que também estão no bojo da luta do movimento “Por uma educação do campo”, desse modo, consideramos, que em parte possuem relações com os estudos da pesquisa. Diferente destas, houveram pesquisas que se afastaram, no todo, quando verificam temas como Violência familiar e consumo de álcool no Ensino Médio, ou Educação de Jovens e Adultos e as aspirações democráticas do conhecimento.

Observamos que o descritor supracitado levantou várias pesquisas, cuja a discussão da educação no/do campo ou era a categoria principal ou a categoria secundária. Como categoria principal foram, aproximadamente 08 pesquisas e como secundária somaram em torno de 20 achados. Como já mencionado anteriormente, as pesquisas de caráter principal, estão concentradas na questão do processo de escolarização e currículo e as de caráter secundário, fazem relação com o trabalho agrícola, o direito à terra, o agronegócio, dentre outros. No geral, entendemos que o descritor levantou pesquisas, as que se aproximaram em parte, importantes para os estudos, demonstrando um número bem reduzido, quanto aquelas que se afastaram no todo, as quais resultaram em quantitativo de 04 pesquisas.

Nesse sentido, selecionamos 02 teses (ver no quadro 01) que estão dentro do grupo das pesquisas que discutem a educação no/do campo, e que se aproximam, em parte, aos estudos de nossa pesquisa. Veja a seguir,

Quadro 01 – Teses sobre a negação do Ensino Médio no campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Magno Nunes Farias	Jovens Rurais de São Carlos – São Paulo: circulação cotidiana, projeto de vida e os sentidos da escola	2021	UFSCar
Angelita Zimmermann	“A gente tem muito pra contar!” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal	2019	UFMS/RS

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

É um objetivo que constitui a pesquisa de Farias (2021) que é apurar de que modo a circulação cotidiana dos jovens é constituída, isto é, a realidades concretas que desvelam como vivem, quais suas necessidades, que tipo de políticas públicas acessam, suas dificuldades e limitações, aspirações e vontades. Por intermédio de uma pesquisa participante com referenciais teóricos-metodológicos da terapia ocupacional social e instrumentos de coletas dados, o qual foram entrevistas, questionário, conversas informais e diário de campo, 96 estudantes dos três anos do Ensino Médio (por motivos éticos da pesquisa o nome da escola foi resguardado), dos municípios rurais de Santa Eudóxia e Água Vermelha, no interior do município de São Carlos – SP, relatam suas experiências no campo.

Compreender a circulação dos jovens, segundo Farias (2021), contribui para identificar o quanto as escolas não buscam conhecer a realidade concreta da vida dos estudantes do campo, a autora de refere ao caso dos jovens Pedro e José que foram transferidos para a escola com o diagnóstico de deficiência intelectual, porém gradualmente descobriram na interação com os colegas, professores, que eles possuíam timidez, vergonha de falar. Quanto aos casos dos jovens prejudicados pelo fim do turno da noite, a escola, não tomou medidas que garantissem a permanência dos jovens estudando, isto é, não fez o ato de vir a ser, de tornar, de se modificar para possibilitar a circulação dos jovens na escola, em uma ação totalmente inerte ao problema dos jovens. A autora fala em um horizonte de possibilidades ao se referir a concretização da educação no/do campo.

Compõem os objetivos da pesquisa de Zimmermann (2019) a análise e a compreensão da relação entre a formação e a (re)produção da vida dos camponeses, egressos da Escola de Ensino Médio Casa Família Rural Três Vendas, no Brasil, e a Casa Escola Agrícola Campo

Verde, em Portugal. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram conversas, entrevista, que no contexto brasileiro foram entrevistados 60 egressos e em Portugal foram 54. No que se refere aos processos formativos no território português, a autora pontua que as áreas de formação, atualmente são bastante diversas. Quando foi fundada a escola, os cursos eram concentrados na área da agricultura, que por sua vez foi desenvolvida pelos camponeses na perspectiva de autossuficiência dos agricultores familiares.

A experiência dos jovens egressos no cenário brasileiro é a formação em agricultura. Os jovens concluem o Ensino Médio com o Técnico em agricultura que, segundo Zimmermann (2019), tem o objetivo de incentivar, desenvolver, valorizar a situação, tanto dos jovens quanto de seus familiares. A prática utilizada é do arrendamento da terra, pois, isso contribui para a ampliação dos espaços de produção, proporciona a integração familiar, bem como, diversifica e aumenta a reprodução das culturas. A autora afirma que o Projeto profissional de vida tem motivado que os jovens planejem seu futuro no campo, são aproximadamente 90% dos jovens vem realizando essa trajetória, uma realidade que está diretamente relacionada às políticas de desenvolvimento do campo.

Selecionamos 02 dissertações (ver no quadro 02), da mesma forma, que as teses estão dentro do grupo das pesquisas que discutem a educação no/do campo, e que se aproximam, em parte, aos estudos de nossa pesquisa. Veja a seguir,

Quadro 02 – Dissertações sobre a negação do Ensino Médio no campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Fernanda Kusniewski	Agroecologia e educação do campo: meios de promover a permanência do jovem no campo?	2018	UFFS
Maria Girlene da Silva	Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o Ensino Médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no e o reconhecimento de suas identidades	2020	UFP

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

O objetivo apontado por Kusniewski (2018) é analisar as perspectivas do jovem do campo e sua relação com a produção Agroecológica e a educação do campo. Trata-se de um estudo que evidencia o quanto a relação educação e trabalho interferem no momento dos jovens elaborarem planos para ficar no campo. Como metodologia a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa exploratória e descritiva, o lócus de pesquisa foram dois assentamentos, os quais são Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, ambos do município de Rio Bonito do Iguaçu, no estado do Paraná. Quanto ao processo de coleta de dados, foram

aplicados dois instrumentos, a entrevista realizada com as famílias e o questionário de perguntas abertas e fechadas com os jovens.

Como achados, de acordo com Kusniewski (2018), estão que a concretude dos fundamentos da educação do campo, ainda não é uma realidade nos referidos assentamentos, está informação foi retirada das entrevistas com os jovens. A autora apresenta um distanciamento entre teoria e prática tanto em relação a educação do campo quanto a produção agroecológica. Nesse sentido, é que a pesquisa demonstra não haver significativamente uma relação entre as perspectivas dos jovens de permanecer no campo e a questão dos sistemas produtivos, pois é necessário aliar a teoria e a prática para considerar que a educação do campo tem íntima relação com os sistemas produtivos. Ademais, perceber a agroecologia como alternativa de trabalhar no campo de forma mais sustentável.

A pesquisa de Maria Silva (2020) tem o intuito de compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos/as do campo apresenta para o fortalecimento de suas identidades. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, a qual participaram 10 jovens e o questionário que foi aplicado a 48 jovens. Os dados foram analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo que, como afirma a referida autora, permitiu apreender os sentidos dos relatos dos jovens quanto a suas experiências no campo. O lócus de pesquisa foi a Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo, no município de Lagoas dos Gatos, no estado de Pernambuco, que como mostra a parte da caracterização do local de pesquisa, a escola era conhecida como uma escola rural.

São 74 estudantes, segundo Maria Silva (2020), que se deslocam do campo para estudar na Manoel Edmundo. Os jovens relatam que a trajetória guarda muitas dificuldades, a exemplo, de sair muito cedo de casa e não dar tempo de tomar café da manhã, cansaço, sono, as estradas perigosas, fortes chuvas, falta de manutenção do transporte escolar. A autora afirma que os jovens relataram a falta de sentido que há em estudar conteúdos distantes dos modos de vida no campo, de quanto foi difícil ao iniciar o Ensino Médio ter que aprender os ritos, os costumes da cidade. A análise da autora é que há uma quebra no ritmo da aprendizagem, pois o estudante vivencia a escola no campo, durante todo o Ensino Fundamental, e depois tem dificuldade de processar as mudanças da escola da cidade. Assim como, enfatiza que isso não fortalece a relação dos jovens com a identidade e o território.

3.2 Juventudes: condição juvenil e situação juvenil na BDTD

Na busca pelo descritor “Juventudes: condição juvenil e situação juvenil” utilizamos nos três campos da busca avançada o metadado *todos os campos*, o tipo de busca por correspondência foi *todos os termos*. Pelo fato do descritor buscar conjuntamente o termo condição juvenil e situação juvenil e ambas, como pondera Abramo (2005), serem distintas é que usamos o operador booleando +, que possibilita que a pesquisa seja feita sobre a condição juvenil e, da mesma forma, obrigatoriamente requer que o termo apresentado depois, neste caso situação juvenil, exista em qualquer campo do registro, o mesmo ocorre com o booleando AND (e) que foi aplicado antes do termo juventudes. O total de achados foram 21 teses e 6 dissertações.

Observamos que o termo juventude do descritor culminou no aparecimento do termo Ensino Médio, nesse sentido, o termo condição juvenil e situação juvenil, na maior parte, das teses estavam relacionados com a questão da juventude no Ensino Médio. Outro ponto que vale ressaltar é que vários trabalhos trataram da pauta da dimensão do poder, como estudos sobre o Levante Popular de Juventude, dando ênfase aos movimentos sociais liderados pela juventude e ponderando o quanto os jovens tem buscado práticas educativas e políticas emancipadoras. As condições juvenis são discutidas, seja com o viés educacional, político, de lazer, cultural. Analisamos que a utilização do booleando + em situação juvenil trouxe somente 01 pesquisa sobre a juventude do campo, mostrando como ainda se investiga em menor número a temática.

Das 21 teses optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos de nossa pesquisa. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 03) que trouxeram as condições da juventude quanto a questão da escola. Veja a seguir:

Quadro 03 – Teses sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil

Autor	Título	Ano	Instituição
Murilo Wascheck	Ensino Médio integrado e juventude: identidades e perspectivas a partir dos estudantes o IFG Campus Goiânia	2020	UFG
Raquel Santos	E depois da escola? desafios de jovens egressos do Ensino Médio público na cidade de São Paulo	2018	USP

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

É objetivo da pesquisa de Wascheck (2020) compreender, a partir da voz dos jovens, a condição juvenil e o ensino médio integrado. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Goiás, no campus de Goiânia, teve a participação de 83 estudantes entre 15 e 19 anos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que busca alcançar os objetivos por intermédio de uma pesquisa

exploratório-descritiva, a partir do método dialético crítico. Como instrumentos de coleta de dados foi aplicado um questionário com perguntas fechadas que buscava informações a respeito das condições individuais e socioeconômicas que fossem relevantes para a formação escolar, e o grupo focal, no intuito de detalhar e coletar informações que surgiram no questionário, porém não foram indagadas com maior vigor.

Para Wascheck (2020), que analisou a condição juvenil com relação a idade e ao nível de escolaridade apontou uma distorção idade-série, entre os jovens participantes da pesquisa, baixa. A amostra de pesquisa resultou que a ocorrência desse fenômeno é de 3,6%, sendo de 1 ou 2 anos, no máximo. Segundo o autor, a pesquisa considerou que autoidentificação de gênero quando afirma que as mulheres estão em menor nos cursos técnicos predominantemente masculino, não se confirma nos dados coletados e analisados com os jovens da referida instituição. As jovens, nesse caso, ocupam 48,2% das vagas, enquanto os jovens preenchem 51,8%, ou seja, há uma diferença amostral reduzida, em vista de outras realidades.

A identificação, descrição e análise dos desafios enfrentados por indivíduos egressos de escolas públicas de ensino médio e pertencentes a famílias das camadas populares é o principal objetivo da pesquisa de Santos (2018), no sentido de corroborar com as produções de saberes no campo da condição e a situação juvenil. Como metodologia foi aplicada a abordagem qualitativa, como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário e a entrevista, que por sua vez variava o número de participante por aspecto da condição juvenil. Os participantes da pesquisa foram 40 jovens entre 15 e 20, todos pertencentes a Escolas da Rede Pública, distribuídos em diferentes bairros da zona leste de São Paulo.

No processo de entrevista, de acordo com Santos (2018), os jovens manifestavam a interesse de participar de determinado aspecto da condição e a situação juvenil. Assim, uma das características indagadas foi a taxa de rendimento e progressão dos estudantes por escola, que demonstrou uma disparidade nos resultados, entre as escolas denominadas na pesquisa por A, B, C e D. A autora afirma que as diferentes realidades desses espaços de ensino tornam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes desiguais, no sentido de um ser superior ao outro. Dessa maneira, a pesquisadora reitera ainda, que isso explica o fato das trajetórias dos jovens nos seus processos formativos são desafiadores.

Das 6 dissertações encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos de nossa pesquisa. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 04) que trouxeram as condições e as situações das juventudes, quanto a questão da escola, suas experiências, itinerários, perspectivas e desafios. Veja a seguir:

Quadro 04 – Dissertações sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil

Autor	Título	Ano	Instituição
Nanci Zamboni Senna	Reflexão sobre as juventudes travestis e transexuais youtubers e a apresentação de suas experiências escolares	2021	PUC-SP
Romenia de Sousa	Os jovens, as drogas e a escola: da condição de adictos à evasão escolar no município de Aparecida de Goiânia	2018	UEG

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

O objetivo da pesquisa de Senna (2021) foi discutir os conceitos de condição juvenil e situação juvenil, para assim ter ferramentas para analisar as trajetórias, perspectivas e dificuldades dos jovens travestis e transexuais, de modo a entender como a escola enfrenta as discriminações que jovens trans e travestis sofrem nos seus itinerários escolares. Como metodologia utilizaram a pesquisa bibliografia que contribuiu para a discussão dos conceitos condição e situação juvenil e para identificar os dois canais, onde a juventude fala sobre o tema.

Para Senna (2021), o levantamento bibliográfico possibilitou a compreensão da distinção entre condição e situação juvenil, bem como, que o estava sendo levantado na pesquisa envolve tanto a situação juvenil, como a condição juvenil na escola dos jovens trans e transexuais, isto é, o modo como eles vivenciavam a condição de gênero. A autora afirma que a escola não está preparada e nem disposta a acolher as necessidades dos jovens, de ajudá-los nos processos de transição de gênero como um direito de vivenciar este modo que é parte da sua condição de ser jovem.

A pesquisa de Sousa (2018) traz reflexões e análises sobre o processo de urbanização e metropolização e a forma como estas reproduzem situações sociais, como a questão dos problemas na educação pública e o consumo de drogas por parte da população infanto-juvenil. Para alcançar os objetivos da pesquisa foi realizado uma pesquisa bibliográfica sobre as categorias urbanização e segregação, educação e drogadição juvenil, análise de documentos tanto no Centro de Atendimento Psicossocial, quanto no departamento de educação local.

O crescimento desordenado do município de Aparecida de Goiânia, segundo Sousa (2018), com a falta de políticas públicas, de acesso a moradia, educação, saúde, água tratada e rede de esgoto, baixo índice de empregabilidade e ainda de salários, provocou sérios problemas nos jovens das camadas populares, incluindo a evasão escolar e o consumo de drogas. A autora aponta que a urbanização trouxe divisão social, a exemplo, a maioria dos jovens investigados nas instituições supracitadas com o perfil de evasão escolar e consumo de drogas estão nos bairros periféricos do município, em situação de pobreza.

3.3 Projeto de vida e juventude do campo na BDTD

A partir do descritor “Projeto de vida e juventude do campo”, aplicamos os metadados *título, todos os campos e Resumo em português*, isto é, combinamos o campo de busca, que por sua vez faz parte da pesquisa avançada do portal de busca Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a qual dispõem de vários campos de busca. O tipo de busca por correspondência foi *todos os termos*. Na tentativa de encontrar o maior número possível de pesquisas, que já trouxesse no título ou nos demais metadados o termo projeto de vida ou juventude do campo, optamos por utilizar o booleando OR que amplia a busca e garante que pelo menos um dos termos inseridos apareçam nos campos de busca. Como resultado, foram encontradas 20 teses e 116 dissertações.

Analisamos que o descritor levantou várias pesquisas sobre a questão do trabalho, dos modos de produção no campo, da educação do campo, de políticas públicas, como aspectos que tem influenciado a vida dos jovens no campo. O processo de seleção das pesquisas foi demorado, pelo fato da maioria trazer tanto o projeto de vida, quanto juventude do campo como categoria principal. O termo projeto de vida relacionado a escolarização, no sentido da percepção dos jovens de que a escola tem papel fundamental em contribuir com orientações foi visto com frequência nos resumos lidos. Da mesma forma, a falta de trabalho como impulsionador dos jovens mudarem suas trajetórias de vida no campo e, com isso, passarem a planejá-la aos moldes da cidade.

Das 20 teses encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos de nossa pesquisa. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 05) que levantaram tanto discussões sobre projeto de vida da juventude do campo, quanto seus desejos, aspirações, perspectivas e dificuldades. Veja a seguir:

Quadro 05 – Teses sobre Projeto de vida e juventude do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Leonardo Rauta Martins	Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Famílias Agrícolas no estado do Espírito Santo	2019	UNB
Edna Moreira	“Entre querer e poder”: o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens do campo em um contexto de modernização agrícola	2021	UFMG

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

A questão da elaboração do projeto de vida e futuro dos jovens rurais, bem como, a construção do desejo de permanência no campo, de acordo com Martins (2019), deve ser sustentada pela junção entre as vivências construídas na realidade do campo, processos educacionais que valorizem as culturas do campo e suas experiências escolas com a pedagogia da alternância. Esta pesquisa tem como lócus as Escolas Família Agrícola (EFAs) Vinhático, Garrafão e Oliveira, os sujeitos de pesquisa são jovens formandos e egressos. O percurso metodológico é trilhado pela abordagem qualitativa, os objetivos foram alcançados pela pesquisa etnográfica, que durante um mês convivendo nos locais, aplicou-se os instrumentos como questionário, entrevista semiestruturada, grupo de discussão e observação participante.

As atividades educacionais realizadas pelas EFAs, como pondera Martins (2019) mesmo sendo atravessada, ao longo dos anos, por ações que provocaram intervenções negativas, como a construção da visão do campo como um espaço de atraso e, com isso, travando os mecanismos educacionais de melhoria para a educação e vida no campo, tem contribuído para a permanência dos jovens no campo. Na linha de pensamento do autor, a pedagogia da alternância utilizada pelas EFAs, somadas com a efetivação de políticas públicas no campo que ofereçam boas condições e qualidade de vida para as famílias dos agricultores é uma forma de fazer os jovens planejarem seus projetos de vida no campo.

Na tentativa de compreender o lugar da escola nos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio, a pesquisa de Moreira (2021) se desenvolveu Colégio Estadual Projeto Formoso, em uma área rural do município de Bom Jesus da Lapa, localizado a 800Km da capital Salvador, no estado da Bahia. A metodologia aplicada foi a abordagem qualitativa e como técnicas e instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e a observação. Durante este processo, 13 jovens participaram da entrevista, entre 14 a 24 anos, cada qual possuidor de uma relação em particular com a escola e seus processos de escolarização.

Os sentidos, segundo Moreira (2021) referem-se à percepção que os estudantes possuem sobre quais subsídios a escola e os processos formativos conseguem apontar e colaborar para que seus projetos de vida se concretizem. O autor mostrou que além da escola, o trabalho também surgiu como categoria importante para a materialização dos projetos de vida. A escola significando local que ajuda o jovem a pensar sobre sua situação no campo, ou seja, os modos como vivência o ser jovem no lugar. E o trabalho foi pontuado em um aspecto imediatista, devido a necessidade de ter uma renda.

Das 116 dissertações encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos de nossa pesquisa. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 06) que

levantaram tanto discussões sobre projeto de vida da juventude do campo, quanto seus desejos, aspirações, perspectivas e dificuldades. Veja a seguir:

Quadro 06 – Dissertações sobre Projeto de vida e juventude do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Patrícia Araújo	“No meio do tudo e do nada”, a resignificação da escola a partir do olhar de jovens camponeses	2020	UFMG
Leandro Lopes	Subjetividade juvenil e ruralidade: concepções de jovens acerca de si mesmo	2018	UFV

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da BDTD.

No intento de compreender os sentidos atribuídos à escola por jovens secundaristas do ensino regular e a intersecção entre educação, desigualdades sociais e territoriais, foi que Patrícia Araújo (2020) se empenhou em conhecer quem eram os jovens participantes da pesquisa das comunidades rurais dos municípios mineiros de Governador Valadares e São Geraldo da Piedade. A metodologia foi a abordagem qualitativa e como técnicas e instrumentos de coleta de dados foi utilizado grupos de discussão, com a participação de 5 jovens.

O diálogo e a socialização, de acordo com a interpretação de Patrícia Araújo (2020), foram destaque nas falas dos jovens quando questionados sobre o sentido da escola para a construção de seus projetos de vida, para eles, conversar e partilhar conhecimento ajuda planejar o futuro. A autora apresenta o seguinte relato dos jovens: “ser alguém na vida” que significa o sentido que a escola tem para a concretização de futuro melhor, com sucesso na carreira profissional, principalmente. Ela afirma que a escola precisa se reinventar, pois são plurais as situações juvenis e seu papel é contribuir para o alcance dos projetos das juventudes.

Pontuando sobre a subjetividade juvenil dos sujeitos do campo Lopes (2018) afirma que se trata de uma reflexão crucial para que os jovens criem consciência de si e do local em que vivem. O locús da pesquisa foi o município rural Cajuri, no estado de Minas Gerais, houve a participação de 11 jovens, entre 15 a 29. A pesquisa trouxe a abordagem qualitativa, utilizou como técnica e instrumento de coleta de dado: o grupo focal, aplicado com os 11 jovens; a entrevista semiestrutura, que foi realizada com 8 jovens; e o mapa afetivo; que também contou a participação de 8 jovens. Os foram analisados e interpretados a partir da análise de conteúdo.

Para Lopes (2018), a falta de políticas públicas no campo, que por sua vez gera a migração dos jovens para a cidade e tem causado, o que o autor tratou como um achado da pesquisa de “ambivalência no projeto de vida”. Esta situação tem provocado casos de jovens que mesmo indo estudar na cidade elabora seu projeto de vida no campo, ao contrário, alguns

que ponderam as dificuldades que seus familiares enfrentam, como desemprego, falta de incentivos para o trabalho agrícola e de escola, que decidem por planejar o futuro fora dele. Mostrando a relação entre a situação no local e o projeto de vida da juventude do campo.

3.4 Direito à educação no/do campo no banco da Capes

No painel de informações quantitativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontradas, a partir da busca pelo descritor “Direito à educação no/do campo” 1.824 pesquisa. O funcionamento de busca no catálogo de teses e dissertações da referida plataforma, apresentou no refinamento/filtro a participação de aproximadamente 250 instituições, entre elas a Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pará, dentre outras. A pesquisa pelo descritor supracitado apontou que foram encontradas 502 teses e 1.322 dissertações.

O dispositivo de busca não oferece opções de operadores como símbolo, números, metadados. Sem os operadores de busca avançada, foi mais difícil agrupar as categorias pesquisadas dos nossos estudos e, com isso, gastamos mais tempo neste processo. Outra característica percebida neste processo de busca foi a quantidade de assuntos secundários a discussão da educação no/do campo, da mesma forma, exigiu um tempo maior de busca. Foram encontradas um número significativo de pesquisas tratando do fechamento de escolas no campo, denunciando a falta de relacionar a questão cultural do sujeito do campo com o ensino escolar, as péssimas estruturas das escolas, dos professores não possuírem formação para a educação do campo.

Das 502 teses encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 07) que levantaram discussões necessárias, as quais denunciam que a falta de educação no/do campo tem subalternizado o sujeito do campo. Veja a seguir:

Quadro 07 – Teses sobre Direito à educação no/do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Maria Aparecida Melo	O discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na política nacional do livro didático para educação do campo	2020	UFPB
Tereza Carvalho	A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira	2021	UFS

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

Os princípios da interculturalidade, segundo Melo (2020), são relevantes para a orientação teórica-metodológica na escola. Assim, o objetivo principal de sua pesquisa foi analisar o discurso sobre posicionamento intercultural do sujeito camponês na ordem do discurso da educação do campo, mapeando os textos-fontes que fundamentam o PNLD/Campo. A metodologia que contribuiu para alcançar os respectivos objetivos da pesquisa foi a teoria da análise do discurso (TAD) de Michel Foucault, que possibilitou a análise e interpretações das informações coletadas nos documentos, os quais o autor trata como fonte primária (guia PNLD campo) e fonte secundária (Lei, Resoluções, Decretos e Pareceres que tratam da Educação do campo).

A partir da análise e interpretação das Guias da Política Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (2016 e 2013), a qual, de acordo com Melo (2020), foram motivadas pela articulação dos movimentos sociais pela luta por uma educação no/do campo, mostram a posição intercultural do sujeito do campo. O autor afirma que o mesmo foi assim considerado, por dar ênfase a alguns aspectos que norteiam relevantes para a garantia da educação no/do campo, como: à democracia, aos direitos humanos, a perspectiva decolonial e aos estudos culturais, presentes nos referidos documentos. Ele reitera ainda que, que a interculturalidade deve ser orientadora dos dispositivos da lei, pois é via que garante as particularidades e singularidades que atravessam o jeito de ser dos sujeitos do campo.

Os modos de vida no campo, como pondera Carvalho (2021), mostram que, nele, se produz vida, sendo fundamental a construção de projeto de formação no/do campo como defende o movimento “Por uma educação do campo”. Assim, o autor tem como objetivo geral de pesquisa descortinar a relação entre a questão agrária brasileira e sua particularidade em Sergipe e o fechamento de escolas do campo, analisando as contradições e as resistências a esse processo. Como metodologia trouxe a abordagem quali-quantitativa, as interpretações por meio do materialismo histórico dialético e dados levantados no Censo Escolar/INEP de 1998 a 2020.

O crescimento da agricultura capitalista no campo que, como afirma Carvalho (2021), fortalece os latifundiários, desapropria o agricultor familiar de suas terras e tem contribuído

para que não se concretize um projeto de campo. O autor afirma que o fechamento das escolas do campo vem crescendo desde o início dos anos 2000, iniciativa está feita pelo Estado e que se como um ataque aos movimentos sociais e sujeitos do campo que vem desde o mesmo período fazendo resistência as negligências educacionais vivenciadas no campo. O estado pesquisa, Sergipe, na região do Alto Sertão concentra o maior número de estabelecimentos fechados (65,3). Os números, também são preocupantes em outras localidades.

Das 1.322 dissertações encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 08) que levantaram discussões necessárias, as quais denunciam que a falta de educação no/do campo tem subalternizado o sujeito do campo. Veja a seguir:

Quadro 08 – Dissertações sobre Direito à educação no/do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
José Vasconcelos Neto	O direito à educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea - PB	2020	UFCG
Karla Alves Maia	Fechamento de escolas rurais: o direito à educação no/do campo ameaçado	2020	UEC

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

Partindo do entendimento de que a educação é um direito de todos, Neto (2020), analisa as lutas em defesa da educação do campo. O objetivo analisou como se tem efetivado o direito à educação diante do fechamento de escolas públicas no campo. Os dados da pesquisa foram documentos como o Plano Municipal de Educação, Lei de Diretrizes Orçamentárias, dados do INEP e IBGE, relatórios do fechamento das escolas e entrevista semiestruturada de gestores, liderança sindical, secretário de educação e mães dos alunos no município de Solânea-PB.

A justificativa que o poder público apresentou, segundo a análise feita por (Neto 2020), foi de números reduzido de alunos matriculados nas comunidades pesquisadas. Porém, o autor, defende que há contradições nas referidas informações e que as reivindicações dos familiares, lideranças comunitárias, de professores, não foram consideradas. Os estudantes foram obrigados a se deslocarem para outras localidades, e como relatam os entrevistados, em transportes que não oferecem segurança. O autor reitera que os estudantes tem seus direitos educacionais violados, quanto não tem escola funcionando nas suas comunidades.

Da mesma forma, Maia (2020) trata em seus estudos a questão do direito à educação no/do campo, no sentido de não ter a escola no campo. Parte da questão principal que é analisar os elementos que têm permitido e nutrido à prática do fechamento de escolas, na localidade de

Russas, zona rural, do estado do Ceará. A metodologia trouxe a abordagem qualitativa, para investigação utilizou-se o método dialético, ocorre uma combinação entre o tipo de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para coleta dos dados primários utilizou-se entrevista semiestruturada e secundárias fez uso de dispositivos, como: Leis, Resoluções, Decretos.

O fechamento das escolas da referida localidade, na concepção de Maia (2020), necessita de uma investigação aprofundada e séria. Os motivos apresentados que foi a insuficiência no número de alunos e a baixa qualidade de ensino das classes multisseriadas foram verificados e constatou-se que algumas escolas possuíam bons rendimentos na aprendizagem dos alunos. Para o autor, não é correto comparar os rendimentos da qualidade entre escolas urbanas e do campo e a partir disso fechar as escolas do campo e, sim garantir boas escolas e escolarização no/do campo.

3.5 Juventudes: condição juvenil e situação juvenil no banco da Capes

A busca pelo descritor “Juventudes: condição juvenil e situação juvenil” no catálogo de teses e dissertações da Capes foram exibidos 46 resultados, os quais abordam ou a condição ou a situação juvenil direcionados a diversos assuntos, que vem sendo discutidos no que se refere as características de ser jovem. No painel de informações quantitativas do referido banco de dados, a maioria das pesquisas foram relacionadas a grande área de concentração do conhecimento das ciências humanas, como educação, sociologia, psicologia, antropologia e outras. Assim como, na parte do refinamento dos resultados, foi possível verificar que estas pesquisas podem ser encontradas em instituições como Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Uberlândia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e outras.

O termo condição juvenil e situação juvenil trouxe várias pesquisas discutindo a questão das juventudes, direitos humanos e as medidas socioeducativas, no sentido de evidenciar as práticas que vêm sendo utilizadas, quanto ao processo legais para a internação dos jovens. Da mesma forma, traz as considerações sobre o processo de escolarização, tanto dos jovens da cidade, quanto do campo, no sentido de compreender a forma como a escola vem dialogando com os jovens sobre suas respectivas realidades e das transformações sociais e políticas que afetam a categoria. Percebemos um número considerável de pesquisas falando sobre juventude, escola e sexualidade. Dos achados da pesquisa foram 16 teses e 30 dissertações.

Das 16 teses encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 09) que levantaram

discussões sobre o termo condição juvenil e situação juvenil, que por sua vez pontuam sobre os direitos humanos, educação e medida socioeducativa. Veja a seguir:

Quadro 09 – Teses sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil

Autor	Título	Ano	Instituição
Neylen Junckes	A gestão participativa como garantia de direitos: um relato de experiência no sistema socioeducativo catarinense	2019	UFSC
Maria Carla Araújo	Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local	2017	USP

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

Na concepção de Junckes (2019), a aplicação das medidas socioeducativas de internação deve seguir ações que se diferenciam do exercício punitivo. A pesquisadora se utilizou de doze anos de experiência de trabalho, no Centro Educacional Regional São Lucas que, atualmente se chama Case. Trata-se da combinação entre a pesquisa documental e de campo, no que se refere a pesquisa de campo, foram utilizados os diálogos com os pacientes e servidores nas visitas técnicas, e de documento como a ficha de atendimentos, bem como, das observações anotadas no diário de campo. A autora explica que os pacientes foram adolescentes entre 12 a 18 anos e, que levou em consideração o que define o Estatuto da Juventude, quanto a faixa etária de 15 a 18 e, por isso, utilizou a expressão juvenil durante a pesquisa.

A situação dos jovens internados no Case, como defende Junckes (2019), são de abandono, maus tratos, exclusão, pobreza, e que as medidas socioeducativas operadas e executadas pelo estado lida com situações de profissionais que não compreendem a importância pedagógica que a mesma possui para a transformação do caráter desses jovens. Para a autora não é a mentalidade de “missão dada é missão cumprida” e “bandido bom é bandido morto” que irá mudar o comportamento destes jovens e, sim as práticas institucionais que muito bem trabalhadas nos princípios da medida socioeducativa, que perseverando pedagogicamente possam resultar na proteção, em atos mais humanizados e cidadania para todos que participam do estabelecimento da medida socioeducativa.

Com o objetivo também de investigar a situação de jovens foi que Maria Araújo (2017) se empenhou em conhecer os modos como viviam nas microáreas onde se desenvolviam o Programa BH cidadania, executado pela Prefeitura de Belo Horizonte, no que se refere as suas relações com o poder público local. O Lócus de pesquisa são as microáreas 07 de setembro e Pinheiros, trata-se de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, onde foram aplicados as técnicas e instrumentos de coleta de dados como questionário, observação e entrevista semiestruturada. As idades dos participantes da pesquisa correspondem entre 16 a 23 anos, com

escolaridade de Ensino Médio completo, ou cursando, incompleto que parou de estudar, ou que pretende voltar a estudar.

Os aspectos do trabalho e lazer apontados por Maria Araújo (2017), os quais orientaram os seguintes questionamentos da pesquisa: como os jovens se percebem nesse lugar? como vivem sua condição nesse espaço? As respostas dos jovens, quanto à forma como o PBH cidadania contribuía para a garantia das políticas acima citadas não foram satisfatórias. A autora afirma que se tratam de aspectos do ser jovem que não chegam para todos os jovens, em seus relatos afirmam que se sentem “privilegiados” em meio a tantos outros jovens que não conseguem acessar as atividades de lazer e muito menos oportunidades de trabalho. Por isso, a pesquisadora considera que as políticas do PBH cidadania ainda são insuficientes.

Das 30 dissertações encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 10) que levantaram discussões sobre o termo condição juvenil e situação juvenil, que por sua vez pontuam sobre os direitos humanos, educação e medida socioeducativa. Veja a seguir:

Quadro 10 – Dissertações sobre Juventudes: condição juvenil e situação juvenil

Autor	Título	Ano	Instituição
Célia Silva	Experiências de jovens em situação de vida nas ruas no centro de Belo Horizonte	2019	PUC-MG
Jaqueline Piccioni	O sistema socioeducativo e a profissionalização de jovens em conflito com a lei	2019	UNESP

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

A diversidade de questões que atravessam a condição juvenil na contemporaneidade, como pondera Célia Silva (2019), é o que evidencia a experiência de jovens em situação de vida nas ruas. Assim, a referida pesquisa busca compreender por meio das narrativas desses jovens suas trajetórias, os espaços de sociabilidade utilizados por eles e suas interações com a rede de promoção e proteção social. Aplicou-se a abordagem qualitativa, para a análise empregou-se a sociologia compreensiva, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, os participantes de pesquisa foram 25 jovens, entre 18 a 29 anos.

As narrativas dos jovens, segundo Célia Silva (2019), demonstram mais uma faceta do descaso com a categoria da juventude. A análise da autora esclarece primeiramente que os caminhos que levam os jovens a se tornarem moradores de rua são problemas sofridos no contexto doméstico como agressões, violência, e outros, mas da mesma forma, a falta de políticas públicas. E que, o poder público culpabiliza estes jovens por viverem a situação de

rua. No que se refere a ação do Estado a promoção e proteção social destes jovens, a pesquisa não apontou a insuficiência os programas sociais.

Os jovens que são autores de atos infracionais e que estão em situação de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, como considera Piccioni (2019), também precisam de (re) inserção no mercado de trabalho. Assim, a autora buscou durante a pesquisa identificar se/como o acompanhamento em medida socioeducativa em Meio Aberto garante a profissionalização de jovens autores de ato infracional. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa de campo e para entender o funcionamento da medida socioeducativa foram entrevistados 5 orientadores sociais que conduzem adolescentes e jovens de 12 aos 21 anos incompletos, do município de Ribeirão Preto-SP.

A questão da escolarização é um aspecto importante, como aponta a autora, pois sem a mesma fica dificultada, tanto a aprendizagem, quanto o processo de profissionalização. A Lei nº 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem, no entendimento de Piccioni (2019) não ocorre na realidade. Os profissionais da referida medida relatam que os jovens enfrentam barreiras quanto a permanência na escola, devido ao cumprimento da medida e são reprovados por frequência, baixo nível de aprendizagem e, com isso, surgem também a desmotivação por parte dos jovens, o que impacta diretamente na profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

3.6 Projeto de vida e juventude do campo no banco da Capes

Ao buscarmos pelo descritor “Projeto de vida e juventude do campo” no painel de informações quantitativas do banco da Capes, encontramos 128 resultados que se distribuem em estudos, tanto com o foco nas experiências, percursos e perspectivas da juventude do campo, quanto sem este direcionamento sobre isso falaremos mais adiante. Estas pesquisas, foram realizadas em instituições como Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Muruci, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, dentre outras, totalizando 36 teses e 92 dissertações.

A quantidade de pesquisas falando a respeito da juventude do campo, no que se refere a projeto de vida, foi menor em comparação aos achados no portal de buscas da BDTD. Consideramos a possibilidade de não dispormos de operadores de buscas no banco da Capes, os quais permitem buscas mais avançadas. Da mesma forma, observamos um número significativo de pesquisas que não continham nem projeto de vida, nem juventude do campo, isto é, estudos totalmente fora do contexto da nossa pesquisa, o qual pode ser explicado pela

questão da falta dos mecanismos de busca já mencionado. Nesse sentido, encontramos, a exemplo, pesquisa falando sobre programa de políticas pública para a cidade e que não tinha como público alvo a juventude.

Das 36 teses encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 11) que levantaram discussões sobre projeto de vida, juventude do campo e processos formativos. Veja a seguir:

Quadro 11 – Teses sobre Projeto de vida e juventude do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Emerson Estivaleta	Juventudes agricolinas: formação para além de uma profissão?	2019	PUC-RS
Gláucia Ferrari	Jovens do campo e projetos de vida: experiências dos egressos do Proeja com alternância do Instituto Federal baiano – Campus Santa Inês	2020	UFF

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

Na finalidade de responder ao problema de pesquisa como opera para os jovens, na constituição de si, as vivências e possíveis experiências no internato? Estivaleta (2019) busca analisar como os sentidos atribuídos pelos estudantes às vivências e possíveis experiências no internato interferem nas suas constituições de si. Para isso, traçou como metodologia um estudo de caso do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir da análise documental, diário de itinerância e entrevista compreensiva. Foram entrevistados 12 jovens, entre 14 a 18 anos, o lócus de pesquisa foi o Instituto Federal de Rio Sul, no estado de Santa Catarina. Para a interpretação dos dados foi utilizada o tipo de análise hermenêutica filosófica.

No internato é possível perceber que há uma diversidade de identidades culturais, como nos permite compreender Estivaleta (2019). Os relatos dos jovens demonstram que a instituição é povoada por diferentes jovens, com diferentes trajetórias, histórias e perspectivas de vida, que são compartilhados entre os jovens e, com isso, se revelam também como interessante para a aprendizagem. Em meio a experiência de estar em um lugar que possuem regras, inclusive de vigilância, como expõem o autor, que há câmeras, supervisores e monitores escolares que acompanham de perto as ações, os jovens reverberam suas singularidades. Nesse sentido, o autor pondera que o processo formativo da instituição está para além de somente profissionalizar os jovens, mas também de preparar para a vida.

A juventude do campo por enfrentar dificuldades de acesso a escola, como afirma Ferrari (2020), acaba não tendo oportunidade de terminar o Ensino Médio aos 17 anos, desse modo, a pesquisadora buscou conhecer os significados que os jovens egressos da primeira turma

do curso Técnico em Agropecuária com Alternância, atribuem às suas experiências de vida, inclusive as que se deram durante a referida formação profissional, em relação à organização de seus projetos de vida. O lócus de pesquisa é o IFBaiano – Campus Santa Inês, os participantes da pesquisa foram 7 jovens, entre 24 a 34 anos, mesmo a delimitação sendo entre 18 a 29 anos, foi entrevistado 1 participante de 34 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a coleta de dados aplicou-se uma entrevista e a análise de conteúdo.

O processo formativo é um diferencial para a perspectiva de vida do jovem do campo, de acordo com Ferrari (2020), de maneira a contribuir para novas formas de atuação na sociedade e, no caso dos jovens da pesquisa em suas comunidades. Sobre isso, a pesquisadora comenta que os jovens expressaram durante a entrevista que os conhecimentos adquiridos no curso se transformaram em ações que fortaleceram as relações comunitárias, no sentido auxílio técnico aos moradores locais. A oportunidade de emprego/trabalho na comunidade após o curso, como mostra a autora, favoreceu aos jovens concretizarem seus projetos de vida no campo, bem como, mostrou a relevância de processos formativos aos jovens do campo que possibilite que vivencie suas singularidades.

Das 92 dissertações encontradas, optamos pelas que em parte se aproximam dos objetivos dos nossos estudos. Nesse sentido, selecionamos 2 pesquisas (ver no quadro 12) que levantaram discussões sobre projeto de vida, juventude do campo e processos formativos. Veja a seguir:

Quadro 12 – Dissertações sobre Projeto de vida e juventude do campo

Autor	Título	Ano	Instituição
Natália Moura	A escola família agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo	2019	UFVJM
Sílvia Citrini	Narrativas e experiências: a prática da extensão rural agroecológica no processo de formação das jovens amazonenses	2019	UFRRJ

Fonte: Elaboração própria com bases nos dados da CAPES.

Com o objetivo de investigar a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Veredinha e sua contribuição para a construção dos projetos de vida das juventudes do campo Moura (2019) se empenhou em identificar quais eram essas estratégias, bem como, de que maneira influenciavam nos projetos de vida. Como metodologia utilizou a combinação entre o estudo de caso, pesquisa documental e bibliográfica, os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e observação participante. Os participantes da pesquisa foram jovens estudantes, monitores, colaboradores e membros da associação gestora da escola.

As estratégias pedagógicas possuem na concepção de Moura (2019), tanto influência das práticas educativas emancipadora, quanto das neoliberais. No que se refere as neoliberais, os jovens têm a prática profissional, estágios e técnicas agropecuárias orientadas nas práticas do empreendedorismo, fora da ideia comunitária e solidária. Quanto as emancipadoras, os jovens têm pesquisa e extensão, grupos de estudos e plano de estudo direcionadas pelas práticas pedagógicas que fortalecem ações que podem se desdobrar em projetos de vida mais emancipadoras e que reconheçam os saberes e práticas do campo.

No intuito de analisar a interlocução entre as narrativas produzidas por 5 jovens alunas do Curso Integrado Técnico em Agropecuária, no IFAmazonense – Campus Tefé, Citrini (2019) buscou identificar o ser e estar das jovens que demonstram todo o protagonismo das estudantes dentro do projeto de extensão Mulheres da floresta. A metodologia da pesquisa trouxe a abordagem qualitativa, a interpretação dos dados foi realizada por intermédio da análise de conteúdo, as técnicas e instrumentos de coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada que permitirá as narrativas das experiências das jovens.

Os saberes das experiências que as jovens apreenderam na floresta, na água e no campo, se juntaram aos conhecimentos técnicos do processo formativo da instituição de ensino que, segundo Citrini (2019), contribuíram para fortalecer o desenvolvimento da cadeia primária na região. Os saberes e práticas dessas mulheres nas suas respectivas comunidades, ou seja, o ser e estar dessas jovens que significa os trabalhos que realizam todos os dias em contato com a floresta para desenvolver as metas propostas no projeto de extensão do instituto, bem como, impulsiona que seus projetos de vida sejam pensados no campo.

4 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO, JUVENTUDES E PROJETO DE VIDA

Partindo do entendimento que pesquisas necessitam de bases teóricas que fundamentem seus objetivos é que nesta seção discutimos sobre as principais categorias da pesquisa, por meio de autores como Roseli Caldart, Mônica Molina, Miguel Arroyo, Geraldo Leão, Maria Antunes-Rocha, Helena Abramo, Pedro Branco, Geovanio Rossato, Walter Praxedes, Sergio Dantas, Ivany Nascimento, Degiane Farias, Maurício Tavares Sicleide Queiroz. Tratam-se de trabalhos que discutem a questão da educação da juventude do campo, seus desejos, anseios, sonhos, projetados em seus planos para o futuro. Nesse sentido, dialogamos a seguir sobre a luta do movimento por uma educação no campo, a forma como a legislação vem tratando a educação

do campo ao longo dos anos, a maneira como o campo, historicamente foi concebido como lugar de atraso e como isso também coadunou para a negação da educação no/do campo.

Em seguida verificamos as concepções de alguns autores sobre o termo juventude, a forma como as ciências humanas levantaram teorias a respeito dessa fase da vida, o sentido dos termos condição juvenil e situação juvenil, bem como, algumas experiências das juventudes do campo pelo Brasil. E por fim, algumas considerações teóricas sobre o termo projeto de vida, como mencionado, buscamos explicar projeto de vida por meio de autores que diretamente fizeram sua conexão à juventude, nesse sentido, ponderamos também que nos enforcamos para apresentar pesquisas que investigaram a juventude do campo, movimento este, que contribuiu para a nossa discussão dos dados e, conseqüentemente fundamentou argumentos que responderam nosso questionamento de pesquisa.

4.1 Educação no/do campo

Para iniciar essa parte da seção teórica, apontamos a seguinte indagação: porque a expressão educação no/do campo? A pedagoga Roseli Caldart escreveu no artigo “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção” que *no* significa que as populações do campo têm o direito de vivenciar o processo de formação escolar no campo; e *do* desrespeito a forma como a educação deve ser planejada, isto é, partindo dos saberes e práticas culturais do povo do campo. Sua análise sobre estes sujeitos que fizeram surgir a luta pela educação do campo, das suas dificuldades, confrontos, desafios, resistências, tem contribuído para muitos pesquisadores da área da educação do campo, das águas e das florestas, compreenderem a grandeza que há quando se propõe verificar a educação do campo.

O contexto que origina a luta por uma educação do campo compreende em analisar, como nos afirma Molina (2015) ao se referir a concretude dos confrontos pelo direito à terra no âmbito do enfrentamento pela reforma agrária, um passado que restou na morte de vários sujeitos do campo. A saber, que ainda temos um presente que não destoa dessa mesma prática a de matar por terra, o que muda são as formas como essa ação se configura pelo Brasil a fora. A autora Molina (2015, p. 381) pondera que: “falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária”. Nesse sentido, são homens, mulheres, jovens, crianças, que vem se mantendo firmes no campo e, com isso, tendo seus corpos atravessados pelas execuções que movimentam o capitalismo.

Adentrando um pouco mais nessa discussão, para compreender melhor de que forma um projeto que não é pensado para o campo, como o chamado agronegócio e os grandes projetos

industriais, atinge os sujeitos que realmente vivem no campo. Podemos nos questionar da seguinte forma: porque estes modelos de desenvolvimento capitalista oportunizariam a educação no/do campo? Para Cover e Cerioli (2015) alguns autores que pesquisam sobre modelo de desenvolvimento agrário têm afirmado que este empreendimento visam a exportação de produtos agrícolas, minerais, pecuários, ou seja, seu próprio lucro. Os autores afirmam que nessa lógica o agricultor (a) familiar cede sua terra para esta atividade e, com isso tem sua força de trabalho explorada e que a educação não é uma prioridade.

A educação no/do campo, como pondera Molina (2015) é defendida na ação de libertação das mentes que depende da compreensão histórico-social que construiu o processo esmagador, no qual se articula os tentáculos do capitalismo. É imprescindível que os sujeitos do campo estejam reunidos, confrontando as medidas impostas que corroboraram para subordiná-los a seguir tais modelos de vida no campo. A pesquisadora Molina (2015, p. 382) verifica que: “o acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública”, uma educação partindo dos saberes e práticas comunitárias local é uma via possível de superação da situação vivenciada atualmente, que concebe o campo como espaço onde deve ser reproduzida a educação da cidade.

As sistematizações realizadas pela teórica Roseli Caldart a respeito dos diferentes lugares e práticas comunitárias que a educação do campo tem sido vivenciada, nos fazem navegar por águas, às vezes, escuras e distantes que retratam uma multiplicidade cultural das regiões amazônicas. Cada localidade vem diariamente fazendo ações que oportunizam engajamentos as causas da luta por uma educação no/do campo. Os enfrentamentos não terminaram com a narrativa da legislação de que o direito da educação é de todos, como Caldart (2011) reconhece ao discutir que o direito de educação a todos excluiu o campo. De fato, se observarmos há uma tentativa de apagamento das especificidades dos povos no termo “todos”. Assim, é a intensificação das práticas feitas dos movimentos sociais no campo que tem provocado alguns avanços.

A liberdade para escolher qual caminho seguir é também um ponto de vista da educação no/do campo, no sentido de que já se inicia um protagonismo no campo quando eles se reúnem para pensar, planejar, direcionar a educação. E isso nos leva a pontuar um fato que mostra a resistência das populações do campo que é a Escola Família Agrícola (EFA), sobre esta iniciativa Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 40) explicam que: “existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar”. Trata-se de uma maneira

de forma de fazer a educação a partir das experiências que os sujeitos do campo vivenciam todos os dias na lida com a terra.

Ao descrever os traços que formam a identidade da educação no/do campo, Caldart (2011) afirma que é importante superar o pensamento de que a educação deve está subordinada a formar pessoas para o mundo trabalho e, com isso, abandonar a prática que tem usado a mão de obra barata nos serviços subalternos industriais. A educação no/do campo defende a formação do sujeito do campo na agronomia, mas também na medicina, a administração pública, ensine o bem-viver, o cuidado com a terra, o rio, as florestas e com o mundo.

Nesse sentido, a educação no/do campo reconhece que é crucial a defesa de um projeto formativo direcionado pelas particularidades do campo de onde se fala. Para Caldart (2011) o campo tem diferentes sujeitos que podem ser ribeirinhos, pescadores, sem-terra, assentado, reassentado, indígena, quilombola, extrativista, dentre outros, fazendo com que a pedagogia local se reconfigure. No contexto ribeirinho, a exemplo, a pedagogia é das águas e/ou ribeirinha, exigindo que desde a estrutura física até ensino da escola considere a identidade cultural da população do campo.

4.1.1 O tratamento da educação do campo na legislação

Nesta parte da discussão teórica, partindo do entendimento de que a escola deve construir seu projeto político pedagógico por meio das especificidades da identidade cultural dos sujeitos do campo, verificaremos o que alguns pesquisadores da temática da educação do campo, das águas e das florestas falam a respeito das determinações da legislação, quanto a defesa da educação do campo. Na compreensão dos autores Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 186) as constituições de 1824 e 1891 trouxeram garantias a educação escolar no contexto urbano e sobre o texto da lei de 1824 apontam que: “o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da contrarreforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres...esse modelo que atendia os interesses da metrópole”.

Sobre o texto constitucional da Carta Magna de 1891 é correto afirmar que a educação escolar continuou sendo garantida as populações ricas e que viviam na cidade, no sentido de que a lei garantiu à liberdade do ensino nas escolas públicas de forma descentralizada, ou seja, não houve um comprometimento das esferas públicas em oportunizar o ensino. Este, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011) não teve um sistema nacional que subsidiasse seu desenvolvimento em todo o país. Os autores mostram que o ensino escolar foi se gerando no ideário da classe média emergente, que o concebiam como importante para alavancar o processo

de industrialização. As populações da área rural, como ainda não era concebida como importante no cenário industrial, não tinha o direito de ser alfabetizada.

O texto de lei da Constituição de 1934, no entendimento de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 181) apresenta: “grandes inovações...firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação”. A compreensão dos autores é referente ao artigo 156, parágrafo único, que garantiu, no mínimo, 20% do orçamento anual da União ao ensino das escolas rurais. Porém os teóricos destacam algumas percepções a respeito dessa iniciativa: de um lado, houveram apontamentos que a consideraram como forma de dominação da elite, que intencionava usar o campo, que era onde se concentrava a maior parte da população, no processo de industrialização; de outro, uma maneira de mascarar as formas de vulnerabilidades sociais que o Estado causara.

A Carta de 1988 garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo imprescindível alcançar o sujeito que resida nas localidades mais distantes. Considerando isso Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 187) destacam que esse direito é: “público subjetivo, independentemente de cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais...os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país”, bem como, constata o quanto os textos constitucionais não especificaram a educação escolar do campo e, com isso, os sujeitos foram prejudicados em participar das decisões dos seguimentos sociais do país, necessitando, na maioria das vezes, da intervenção dos movimentos sociais.

A Constituição de 1988 ao tratar sobre o direito à igualdade e do respeito às diferenças, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), contribuiu para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) construísse a modalidade de Educação do Campo. Corroboram com o pensamento dos autores os professores Rossato e Praxedes (2015) ao tecerem suas considerações sobre a educação do campo na LDB, de modo que apontam que a concretização desse fato ocorreu devido aos confrontos feitos pelos movimentos sociais no processo de redemocratização, em 1985, com o fim da ditadura militar. As reivindicações destas lutas, que contavam fortemente com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pressionaram a inclusão da educação do campo na legislação.

As defesas pela educação do campo continuaram e nos anos de 2008 e 2010 alcançaram duas aprovações legais que como ponderam Rossato e Praxedes (2015) são importantes, pois elevaram a educação do campo a categoria de política pública, são elas: a Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352, de novembro de 2010, estabelecido pela Presidência da República. Rossato e Praxedes (2015, p. 38) afirmam que o sentido dessas conquistas está

na construção de uma: “educação, em que os seus protagonistas propuseram e levassem a cabo o direito de se ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo”. Nesse contexto, trata-se de mudanças que como considera Caldart (2011) é resultado do esforço dos sujeitos do campo, movimentos sociais, dentre outros, que acreditam na educação no/do campo.

A Resolução nº 2/08 aponta melhorias para a Educação Básica do Campo, de acordo com Rossato e Praxedes (2015) garante o ensino, o transporte e a merenda escolar em observância dos direcionamentos legais da política. Essa medida, pretende contrapor algumas situações que as escolas do campo vêm enfrentando, como fechamento de escolas, péssimas condições do transporte escolar, os quais nos ateremos na discussão mais adiante. A resposta apresentou ainda que educação do campo engloba a Educação Básica e a Profissional Técnica.

O Decreto nº 7.352/10 estabelece a política de educação básica e superior do campo. Rossato e Praxedes (2015) explicam que a União, os Estados e os Municípios garantirão em termo de colaboração a consolidação deste dispositivo legal, observando também as diretrizes e metas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que afirma: “estratégia 3.7 – fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional”. Os autores reiteram que uma vez sistematizados na lei, cabe ao poder público efetivar as políticas da educação do campo.

4.1.2 Relação do campo com o território

As circunstâncias que envolvem a relação do campo com o território nascem da concepção construída a respeito do termo rural, como mostram Rossato e Praxedes (2015) tratado pelos que controlam a vida na área urbana como espaço onde as práticas eram ultrapassadas, antiquadas e distante da Modernidade. Desse modo, as comunidades rurais estiveram a serviço da cidade, a qual era considerada naquele momento como propícia para o desenvolvimento da prática do mundo moderno. Como exemplo desse fato, os autores explicam que a criação da educação rural ocorreu a partir de um interesse econômico de usar as propriedades rurais, bem como os sujeitos, na expansão da indústria. Para a classe dominante, a área rural não era local de vida onde os sujeitos constituíam saberes e práticas culturais.

Houveram vários pesquisadores que discordaram do pensamento e das ações que consolidaram o termo rural a partir da perspectiva citada acima como é o caso de Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes-Rocha. Estes autores, no artigo “Juventudes no/do campo: questões para um debate” apontam essa lógica primeiramente como perversa, explicando que a compreensão de “campo” está para além de espaço onde se amplia o modelo de

desenvolvimento capitalista, como o agronegócio. Mas sim, como território de vida onde os sujeitos por meio de suas ações coletivas têm criado alternativas de subsistências que superam a ideia “salvacionista” da lógica do capital. Isso porque os argumentos que acompanham as ações dos empreendimentos capitalistas nas diversas configurações de campo pelo país são do desenvolvimento enganoso da região.

O que há de fato resistindo no campo são as iniciativas das populações que atuam nos sindicatos, nas associações, nas cooperativas, nos institutos, no grupo de educadores e educadoras populares, com ações na agricultura fazendo mutirões nas pequenas comunidades que tem o intuito de melhorar a plantação, o cultivo, o escoamento da produção, dentre outros. Para Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 19) o significado de campo é a: “possibilidade de superação dos limites historicamente construído em torno do uso do termo rural para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra”. Essas tessituras comunitárias⁴, como também consideram Leão e Antunes-Rocha (2015), são significativas para a manutenção da vida, o sustento e a permanência dos sujeitos no campo.

O campo é o território de fala dos sujeitos do campo, nele, se tece a vida todos dias, como nos permitem apreender as pesquisadoras Conceição e Mendes (2023), no artigo “Juventudes do campo, movimentos sociais e a valorização da cultura”. Trata-se de um lugar que os sujeitos a partir de seus saberes e práticas devem decidir quais caminhos seguir e, com isso, construir coletivamente força que combata qualquer tentativa de imposição as suas formas de ver o mundo, haja visto que é primordial que cada povo preserve, afirme, reconheça sua identidade cultura. Assim, Leão e Antunes-Rocha (2015) ponderam que o sentido de lidar com termo território é de alargar todo o conjunto de ações que ocorrem no campo e, que é no lugar que se constrói cultura, educação, organização política.

Comprendemos que a ideia do campo como território de vida foi se ampliando também a partir do *fazer no lugar*⁵, que mostra que são ações comunitárias nos territórios que tem resultado em mudanças benéficas, da mesma forma o autor Bernardo Fernandes em seu artigo “Diretrizes de uma caminhada” nos convida a olhar para o fazer no lugar nos assentamentos rurais dos sem-terra,

Nesses territórios, os sem-terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível. E quando quase todos

⁴ No sentido de modo de organização das pessoas. Tessitura nas falas ribeirinhas quer dizer a forma como se tece um paneiro que também se tece simbolicamente a vida com outros, no lugar, no território.

⁵ Expressão que utilizamos para demarcar a importância que as comunidades ribeirinhas vêm construindo a partir de suas dimensões simbólicas como a linguagem, a cultura, os ritos, as crenças, os mitos, que se transformam em ações concretas e significativas que melhoram a vida das pessoas.

diziam que isso era impossível, eles teimaram em fazer, como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo. Ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Desde esse ponto de vista, os sem-terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas, sua diferente concepção de saber (Fernandes, 2011, p. 135-136).

As práticas dos sem-terra são articuladas pela perspectiva do fazer no lugar onde transgredem, no sentido de ultrapassarem as barreiras que insistem em desarticular e enfraquecer suas lutas pelo bem viver no lugar de onde falam. Para o geógrafo e professor Fernandes (2011) é no território que os sujeitos do campo pensam qual a educação possível, pois conhecem bem suas potencialidades, bem como suas fragilidades, as quais são relevantes no momento de construir outra escola, seu projeto político pedagógico, currículo, estrutura física e ensino. O campo como território de vida, de onde ecoam as vozes que são contrárias as concepções que insistem em ver o campo como carentes de medidas assistencialistas ou como espaço que deve receber os resíduos das políticas que foram planejadas para a cidade.

Do campo bradam as vozes dos extrativistas que há muito tempo teceram suas próprias formas de subsistência, que não deve ser desconsiderada e substituída pela visão urbanocêntrica⁶ que retira a identidade cultural, bem como a forma de organização políticas diferenciada da referida população. Sobre isso Fernandes (2011, p. 137) afirma que: “um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências”, isto é, os extrativistas constituem seu território de vida a partir de suas cosmovisões. O autor possibilita a compreensão de que as populações do campo têm muito conhecimento para ensinar as práticas perversas da Modernidade, como na área econômica o capitalismo, partindo de suas alternativas construídas no fazer no lugar, no território.

O campo como território de vida necessita de políticas públicas elaboradas sem a pretensão assistencialista do tipo moeda de troca político eleitoral, mas como garantia de direito humano, e nessa perspectiva é imprescindível que sejam estabelecidas as escutas populares e, com isso, pressionar para que esse direito seja efetivado e permaneça no campo. O autor Fernandes (2011, p. 137) reitera que: “o campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação”. E é por isso que a consolidação

⁶ Como se expressam os teóricos Rossato e Praxedes (2015) a respeito da “Concepção de educação rural a serviço da área urbana”.

dos direitos sociais é importante, para que se façam presentes aos sujeitos do campo como as populações das águas, os ribeirinhos.

O campo como território de vida é uma questão de “sair ou permanecer” no lugar, como bem explica a autora Molina (2015) ao se referir as condições juvenis no campo, assunto que tratamos na seção “Juventude: uma análise sobre o termo condição juvenil”. A autora destaca que a ausência de política pública no campo tem causado a saída, como a exemplo a juventude em busca de acesso à educação, para construir melhores condições de vida. Porém, há o fenômeno de retorno desses sujeitos para o campo, pois nele desejam construir o futuro com boa situação de renda. Apesar dos estudos da pesquisadora esclarecerem que ter havido o retorno, a falta de políticas públicas para o campo é um risco considerável que podem provocar o esvaziamento do campo.

As pressões populares, que historicamente vem forçando governos a reconhecerem o campo como território de vida, possuem uma tarefa árdua que se constroem todos os dias e estão atentos a dinâmica de “sair ou permanecer” no campo, pois sabe-se o quanto viver na terra com soberania é importante, no sentido de ter direito a participar politicamente nos rumos que o campo seguirá. Para Fernandes (2011, p. 136) a luta pelos direitos é uma ação que exige atenção, pois: “temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados...nenhuma conquista é garantia sem organização permanente”. Assim, é necessário persistência na defesa dos direitos no território.

O campo é território de vida e como nos fala Fernandes (2011) a partir das palavras de Paulo Freire, na obra “Pedagogia da Indignação”, as transformações sociais não são conquistas fáceis, sabendo disso, devemos perseverar na luta até que se torne realidade. Os sujeitos do campo historicamente vêm resistindo em seus territórios, mostrando que, nele, se constroem por exemplo a educação do campo que a seguir discutiremos sobre situações que mostram a negação da educação do campo.

4.1.3 A negação da educação do campo

O campo é um território onde deve ter educação de qualidade, que por sua vez é alcançada quando às práticas de vida do lugar é considerado nas matrizes direcionadoras da educação. Rossato e Praxedes (2015) denunciam que os resíduos do modelo da educação rural, ainda estão presentes na formulação da educação atual, a qual apontam nos dispositivos da lei que a educação é universal é para todos, deixando as especificidades dos povos do campo à mercê das ações generalista, que na verdade seguem o modelo da educação urbana. Nesse

sentido, Rossato e Praxedes (2015, p. 47) reiteram que a tratativa no PNE 2001 sobre viabilizar transporte escolar para as zonas rurais denunciava a: “nucleação ou concentração de alunos em determinadas escolas (em escolas rurais maiores e até mesmo em escolas urbanas)”.

A negação da educação do campo repercutida pelos movimentos sociais tem vivenciado a reprodução do tipo de escola urbana, do modelo de educação que é hegemonicamente urbano. Cabe, nesse sentido, se perguntar de que forma a identidade cultural dos sujeitos do campo resistirão a esses ataques? Partindo do entendimento que a instituição escola é concebida como local em que parte de seu tempo o educando permanece nela, é correto afirmar que não vem fortalecendo a cultura, a qual é pilar para a constituição do ser⁷, ou seja, a escola também é responsável pela conscientização cultural que forma o educando. Para Arroyo (2007) a negação da educação do campo é refletida no tratamento do texto legal ao mencionar que esta educação é suscetível a “adaptações”.

Ao discutir sobre a diversidade que compõem as experiências de vida no campo Arroyo (2007) pontua que a educação do campo tem restado as modificações atreladas ao gerenciamento utilizado nas escolas da cidade, que definem o sujeito do campo como o outro⁸, e com isso, a organização das escolas do campo são dadas como meras reprodutoras dos modelos urbanos, sendo assim, elas inexistem. A população do campo sofre com essa imposição educacional, com a negação de políticas públicas voltadas para o campo, sendo historicamente escalonada como educação sem prioridade. Nesse contexto, o autor afirma ser motivo de indignação que recursos escassos que são destinados ao campo, seguem também a lógica do que restou do investimento na educação da cidade.

No passado, o coletivo das professoras e professores das escolas rurais eram enviados da cidade para lecionar no campo, sem ter formação docente para a área do campo ou vínculo com a comunidade. Sobre isso, Arroyo (2007, p. 159) explica que: “as normalistas, pedagogas ou professoras formadas para a escola da cidade poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações”, atualmente essa também é uma realidade. A prática docente nas escolas do campo da mesma forma segue a “pedagogia das adaptações”, pois a maioria dos professores são da cidade e, com isso, aplicam

⁷ Na concepção de Ontologia tratada por Heidegger “o ‘ser que é’ se constitui enquanto *quem de* uma existência humana no mesmo movimento em que um mundo se constitui enquanto *mundo*, isto é, enquanto mundo para esse ser que nele é. Não há sentimento, comportamento ou qualquer outro modo de ser de uma pessoa que exista isoladamente, como um fenômeno em si”.

⁸ Na obra “Outros sujeitos, outras pedagogias” Arroyo afirma que o outro para as classes dominantes “não existem, não são passíveis e serem incluídos, nem emancipáveis...” (Arroyo, 2012, p. 3).

metodologias que favorecem o que há na cidade em detrimento dos saberes e práticas comunitárias do campo.

Com tantos golpes à educação do campo que aumentam gradativamente a negação da referida é possível indagar: qual o interesse que vem se arrastando ao longo dos anos em afirmar políticas e normas generalista⁹ à educação? e a resposta como nos leva a compreender Arroyo (2007) chega a ser repugnante que é a manutenção do *status quo* construído pela ideia de que a cidade representa a civilidade, a prosperidade, o lugar de cultura, e o campo como lugar de atraso e onde não se produz cultura. Esse pensamento constituiu a mentalidade do brasileiro em achar correto a generalização, inclusive no campo educacional,

Não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar (Arroyo, 2007, p. 160).

Nesse sentido, a ação perigosa da universalização segue passos silenciosos e por muitos tratados como um fato positivo, porém quando a criança, o adolescente, o jovem, são educados com livros que não reconhecem a identidade da população do campo têm sua cultura desvalorizada, desrespeitada. Arroyo (2007) corrobora com essa afirmação, quando pondera que o Estado assumiu que a educação de todos é seu dever, porém isso não tem se cumprido de fato no campo com a ocorrência de alguns fenômenos que indicam claramente a negação da educação, por exemplo, a política dos materiais didáticos e livros pensados fora da realidade do campo são ações que não fortalecem a valorização cultural, assim como, a saída do campo para estudar na cidade.

Há pesquisas que vem apontado a precarização do ensino e das escolas do campo, como no trabalho de Conceição (2020) quando afirma que as classes multisseriadas¹⁰ são uma forma

⁹ Miguel Arroyo faz críticas a legislação que estabelece que a educação é um direito de todos, mas que trata as especificidades como adaptáveis a um sistema educacional que há anos é voltada, na sua maioria, ao direcionamento universalista que é urbanocêntrico, a exemplo, a BNCC ao que se destina as particularidades educacionais apenas 40% quando se trata de tantas diversidades pelo país.

¹⁰ Segundo Conceição (2020, p.93) as classes multisseriadas são: “uma forma de organização escolar que agrega estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem”.

de dizer que os direitos educacionais dos sujeitos do campo estão sendo alcançados. Para Conceição (2020, p. 96) ela é: “estratégia de atendimento ao direito legal à escolarização...a multisseriação, na prática, não se reduz apenas a junção de várias séries...mas tem sido historicamente a forma de garantir a existência da escola no meio rural”, não importando a qualidade do ensino. Sobre isso, não questionamos a existência das classes multisseriadas, mas o compromisso de ofertar um ensino de qualidade no campo, tendo o máximo de cuidado em observar a realidade de cada estudante quanto a sua forma de aprendizagem.

A materialidade dos direitos à educação do campo é um assunto que, da mesma forma, tem levado os pesquisadores da educação a evidenciar a negação da educação do campo, no sentido de verificar pesquisas, como das autoras Amorim e Moura (2020, p. 194) que apontam o descontentamento dos alunos do campo, ao terem o direito de estudar no campo negado, e mostram que: “diante dessa proximidade com a escola, muitos estudantes ressaltam não quererem ir estudar na escola da cidade e expressam o desejo da mesma escola atender o Ensino Médio”. Outrossim, as autoras mostram que a percepção das professoras e professores a respeito da relação do conteúdo trabalhado com os saberes e práticas culturais dos sujeitos do campo é de que ainda são considerados de modo generalista, ou seja, falta o trabalho metodológico voltado as particularidades dos modos de vida do campo.

A formação dos profissionais que atuam no campo, igualmente, é uma discussão dentro da perspectiva da negação da educação do campo. Sobre isso, o professor Arroyo (2007) reitera que é urgente a efetivação de políticas que formem educadoras e educadores do campo e, que estes sejam envolvidos com a vivência do campo, afirmando o que o movimento por uma educação do campo vem repercutindo, que é imprescindível que as educadoras e educadores escolares sejam no/do campo. Ele propõe que a formação dos profissionais do campo seja uma responsabilidade pública,

A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência. Os movimentos passam a defender que essa estratégia deve continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública de centros, instituições e universidades. Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critério que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p.165).

Nesse sentido, o objetivo é superar as práticas das políticas generalistas que vem deslocando da cidade para o campo profissionais sem perfil para atuarem no território. E isso acarreta que o professor da educação infantil seja também do Ensino Fundamental, que a didática que este tem na cidade seja inserida no campo e que níveis de aprendizagem sejam ignorados, dentre outros. Amorim e Moura (2020) reforçam a ideia do autor, no artigo “A percepção dos alunos sobre a identidade camponesa” quando afirmam que se o ensino não dialogar com as especificidades locais a tendência é que o sujeito do campo não reconheça sua identidade. A criança agricultora, extrativista, pescadora, precisa vivenciar suas práticas culturais comunitárias na escola, como forma de se tornar um jovem consciente de si no mundo.

A negação da educação do campo se confirma, ainda na discussão que Amorim e Moura (2020) fazem a respeito do resultado da aplicação dos instrumentos de coleta de dados que foram questionário e grupo focal, quanto à vontade dos educandos de permanecerem ou não no campo, sendo que 68,20% responderam não planejarem a vida futura no campo. Esses educandos, apesar de morarem no campo não conseguem projetar a vida no território, um fato que pode estar relacionado, segundo as autoras, a não ter escola no lugar e se deslocarem para estudar na cidade.

4.2 Juventudes: qual a compreensão sobre o termo?

Em nossos estudos tratamos o termo no plural por compreender as diversidades culturais que conceberam esta fase da vida. Ao longo do tempo as juventudes foram revelando suas complexidades, isto é, novos significados foram surgindo, incrementando, inovando as acepções anteriores a respeito dessa condição. As ciências humanas, a exemplo, cada uma no seu campo de estudos levantaram suas teorias sobre a referida, como foi o caso da Sociologia. Nesta, principalmente nas últimas décadas do século passado foram concebidas, como nos explicam Groppo (2017), críticas a ideia de entender as juventudes como um período de mera transição para chegar a fase adulta, como uma geração que manifestaria seus desejos e vontades no segundo plano¹¹.

As juventudes tem mostrado que são capazes de pensar e agir contra as ações que se levantam para retirar seus direitos. Conceição e Mendes (2023) ao analisarem a movimentação das juventudes rurais nos eventos anuais do *Festival Nacional da Juventude Rural* expõem a

¹¹ Groppo (2017) afirma que na Sociologia as teorias pós-críticas trataram de relativizar e negar as teorias tradicionais que apontavam concepções do pós-estruturalismo e pós-modernismo que categoriza como uma transição à vida adulta, tendo a tarefa de socialização secundária.

atuação dos jovens ao reivindicarem seus direitos à cultura e à educação do campo. Nesse sentido, Groppo (2017) ao confrontar as concepções das teorias da sociologia da juventude, aponta que as juventudes vêm por intermédio dos movimentos sociais se fazendo presente no cenário político brasileiro. O autor fala a respeito da teoria pós-crítica que posiciona as juventudes no lugar de sujeitos participativos nas questões sociais que influenciam também, no segmento das políticas públicas educacionais.

Compreender o termo juventudes requer não desconsiderar as subjetividades implícitas no que historicamente foi constituído, os sentidos e as referências da expressão juventudes, em função de não desvalorizar aspectos históricos, culturais e sociais das juventudes. Leão e Antunes-Rocha (2015) criticaram esse caráter geracional que a teoria tradicional da sociologia da juventude, como mencionado acima, que suprime as diversidades de experiências juvenis, como as lutas das classes populares, indispensáveis para a formação do termo.

Nesse sentido, estudar as juventudes é verificar quais as relações sociais foram conduzindo esse ciclo da vida, os vários atores sociais que por intermédio de segmentos como da cultura mostraram que o termo se referia a jovens plurais, com demandas plurais, como foi o movimento os *punks*, grupos de *hip hop*, em 1970. Estes, vieram à cena pública mostrar através da música, da dança, quais problemas sociais enfrentavam, bem como propunham formas de atuações que solucionassem os referidos.

4.2.1 Juventudes: uma análise sobre a condição juvenil

A sociologia da juventude se divide em quatro teorias, segundo Groppo (2017), a saber, *teorias tradicionais*, *teorias críticas*, *teorias pós-críticas* e *teorias sociológicas*. Para a discussão dessa parte da seção explicaremos, de forma breve que pensamento foi desenvolvido na primeira concepção, pois aponta elementos indispensáveis para a condição juvenil. O autor afirma que a teoria tradicional é direcionada pelo estrutural-funcionalismo de Parsons, compreende que as relações sociais não são passíveis de transformações significativas, e, portanto, as juventudes são uma faixa etária que não possuem autonomia e são orientados pela família e a instituição escola. Os jovens, ficavam com todo o tempo reservado para a escola e seriam incluídos no mercado do trabalho e demais participações sociais após esse período.

Inicia-se um confronto nesse ponto, pois os jovens das classes trabalhadoras populares não dispunham do privilégio da escolarização, ao contrário disso, necessitavam trabalhar nessa fase da vida para ajudar os pais, criava-se aí um atrito com o pensamento sociológico originado pela sociedade moderna ocidental, pois se tratava de,

Uma experiência restrita aos filhos das classes altas e médias (inicialmente apenas os rapazes, depois, paulatinamente, também as moças), que podiam manter seus filhos em tal situação. Constatação que levou toda uma vertente da sociologia a apontar a restrição do conceito de juventude a uma condição de classe ou, como disse Bourdieu (1983), a “apenas uma palavra”, que não se sustenta se observados os diferentes modos de inserção dos componentes desta categoria etária na estrutura social...uma construção cultural relativamente desvinculada das condições materiais e históricas, e análises que privilegiam a posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social (Abramo, 2005, p. 42).

Assim, a condição juvenil como mostra Abramo (2005, p. 42) é: “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional” que se diferencia da *situação juvenil*, a qual analisamos na seção “A situação juvenil no campo” que considerada que a condição do jovem deve ser atrelada às condições materiais, por exemplo. Para a autora as formas como as juventudes foram manifestando, ao longo do tempo, as vivências dessa fase é que são importantes para compreender a condição juvenil. A passagem da infância para a vida adulta é período longo, com muitas vivências, experiências, que por sua vez elaboram aspectos fundamentais da vida.

Nesse sentido, como afirma Abramo (2005), a condição juvenil mostra que há muitos aspectos sociais que possibilitaram que este ciclo da vida seja verificado, sem deixar de lado o fato que os processos que constituíram a condição juvenil, da mesma forma, são modificados socialmente. A autora afirma, quanto à questão delimitar a juventude a uma fase da vida, demarcando final quando o jovem termina o Ensino Médio e começa a trabalhar, que cenário tem se modificado. O próprio mundo do trabalho tem se transformado, cada vez mais ele busca mãos de obras especializada e com experiência de função e, com isso, levanta alguns dados dos aspectos que são considerados marcadores do término da juventude para a vida adulta, pontuando até que ponto estes conseguem definir a condição juvenil.

A definição da idade que compreende o período da juventude não é unânime, pois, alguns estudos divergem, outros concordam com Estatuto da Juventude que estabelece ser dos 15 aos 29 anos. Mas o que coincide entre os pesquisadores e instituições de pesquisa é o fato de considerarem as desigualdades individuais e coletivas enfrentadas na realidade local dos

jovens. Para Abramo¹² (2005, p. 48) a *maternidade/paternidade* não pode ser considerada um aspecto que demarca a entrada do jovem para a vida adulta, pois aponta que “Dos 56 jovens de 15 a 17 anos casados entrevistados, metade deles ainda não tem filhos”, isto é, a parcela de jovens entre estas idades estão cansando, mas ao mesmo tempo fazendo um planejamento familiar para não ter filhos e se ocuparem com outras prioridades da vida.

Os estudos relatados pela referida professora e pesquisadora mostram que são os jovens de 21 a 24 anos que estão casando, bem como estão tendo filhos. Porém não se trata da maioria, há entre estes 9% que permanecem solteiros e sem filhos, ou seja, uma condição juvenil que conseguem desequilibrar a ideia de que todos os jovens já chegam nessa ideia e são adultos por serem pai/mãe. A autora também alerta para a questão de gênero nessa perspectiva, de forma que, as jovens tem vivido a condição juvenil em menor extensão do que os jovens, ocorre que muitas ficam responsáveis na totalidade pela criança, se tornando chefes de família antes de chegar aos 24 anos e, com isso, contribuem para tal demarcação etária. Nesse sentido, a iniciação à sexualidade ativa é fator confirmador, pois este é o grupo com a maior porcentagem.

Considera-se, a partir de Abramo (2005), que não se pode afirmar na totalidade que a maternidade/paternidade é um demarcador da passagem da juventude para o ciclo da vida adulta, isso porque os jovens vêm construindo outras alternativas de vida, que transformam o modo como a sociedade tem pensado a condição juvenil. É questionável, como bem argumenta a autora, sustentar que uma jovem aos 23 anos que já é mãe e responsável pela família seja uma adulta, perdendo a oportunidade de viver a condição juvenil, devido a um recorte geracional. Um outro aspecto que tem chamado a atenção é a relação entre *estudo e trabalho*, pois os jovens estão atentos a questão do desemprego principalmente se afetam as juventudes, mesmo aqueles que estão entre os 15 e 17 anos, isto é, ainda concluindo a educação básica.

Sobre a questão da escolarização Abramo (2005) aponta que o fato dos jovens entre 15 e 17 serem o maior número na escola, 90% no contexto urbano, pode ser explicado pelo que Sposito (2005) ponderou referente a ampliação de escolas de Ensino Fundamental na década de 1990. Aos jovens de 21 e 24, segundo a autora que, ainda estão em condições de transição entre o Ensino Médio e o Superior, o número de escolarização é menor, 43%, por haver um incentivo menor. O que ocorre é que são esses jovens da 2ª faixa de idade é que sem boas condições de estudo aceitam trabalhos em situações penosas. Concordam Amorim e Moura

¹² Os dados sobre maternidade/paternidade, estudo e trabalho, independência da família de origem e lazer, foram levantados pela pesquisadora Marília Abramo derivado do “Projeto Juventude” que analisou dados de jovens de 15 a 24 anos.

(2020), como já citado acima, que as juventudes nas condições de vivenciarem o Ensino Médio sofrem com a falta de escolas, principalmente, as que estão no campo.

Quanto à questão das oportunidades de emprego, Branco (2005) mostra que dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) informam que em 2003 foram 47% dos jovens de 15 a 24 anos atingidos pela taxa de desemprego no mundo. Em 2020 no contexto da pandemia da Covid-19, como indica o MTE, esta mesma faixa etária vivenciou um cenário maior de perda de emprego, em 2021 alcançou o quantitativo mundial de 75 milhões, estimando um número menor em 2022 de 73 milhões de jovens desempregados. Pesquisas apontam que são diversas as situações de relação entre estudo e trabalho como,

Diferenças econômicas, étnicas e regionais passam a pesar de modo mais profundo. A possibilidade de estudar varia bastante com a renda familiar, mas é importante notar que essa variação, para cima, só se torna significativa na última faixa de renda a porcentagem de jovens estudando quase não varia nas três primeiras faixas – até cinco salários mínimos mensais por família –, ficando em torno de 60%; na quinta faixa, de mais de dez salários mínimos, sobe para 82% (Abramo, 2005, p. 50).

Os jovens que estão estudando são aqueles que ainda não tem, segundo Abramo (2005), a mão de obra sendo utilizada pelo setor produtivo que são 84% e aqueles que tem são 58%. A autora explica que mesmo aqueles que só estudam, pesquisas mostram que também estão em busca de trabalho e se preocupam pelas estimativas apontarem que vem diminuindo as vagas de empregos. Os 84% de jovens estudando e trabalhando, jovens procurando trabalho e preocupados pela falta do referido, mostra que os jovens conseguem conciliar estudo e trabalho.

É possível verificar que são várias as motivações que nutrem os interesses dos jovens pelo trabalho, nesse sentido Branco (2005, p. 132) afirma que: “os jovens continuam se mostrando bastante empenhados em conquistar espaços no mercado de trabalho”, que estão relacionados, como mostra Abramo (2005), as questões de necessidades, 39%; crescimento profissional, 26%; autorrealização, 11% e independência financeira, 26%. Com isso, analisa-se que se trata de um atributo formador da condição juvenil.

A independência financeira traz à tona uma discussão importante da condição juvenil que envolve casos de jovens que já formaram uma nova família, mas ainda dependem da família de origem. Para a pesquisadora Abramo (2005) os jovens estão constituindo alguns aspectos que são indicadores da passagem para a vida adulta sem conseguirem a *independência da família de origem*, uma característica que considera relevante para a condição juvenil e que nos empenharemos em analisar. Este apontamento, segundo a autora, tem significado quando é

analisada a situação de jovens que mesmo sem estarem casados oficialmente, preenchem as estimativas de um quinto ou 20% dos jovens que se declaram casados, chefes de família/esposo (a) de chefes de família.

Nesse contexto, é necessário verificar quais as idades desses jovens e, com isso, é possível observar que os estudos analisados mostram que são jovens entre 21 a 24 anos que somam o maior quantitativo daqueles que já possuem uma nova família. O grupo dos jovens entre 15 a 17 anos que se declaram chefes de família/esposo (a) de chefes de família são apenas 5%. Abramo (2005) mostra que analisada a questão de gênero, nota-se que as mulheres foram a maioria dos considerados casados, no grupo entre 21 a 24 anos, com percentual de 45%. Esse fato é explicado, da mesma forma pela situação das mulheres casarem geralmente a partir dos 20 anos, o que não se repete com os homens que neste caso contribuem menos com os dados dos 45% dos casados, do referido grupo.

A pesquisa apresenta, de mesmo modo qual o nível de escolaridade, bem como, qual a renda dos jovens que já estão no grupo dos casados. Os jovens que já concluíram o ensino superior atingem um número menor de 10%, enquanto somam 43% os jovens que constituíram uma nova família e ainda não concluíram o ensino fundamental. No que se refere a renda, os jovens em que a família de origem tem renda alta estão casados apenas 5%, já os jovens oriundos de família de renda baixa são a maioria, alcançando 30%.

Os jovens que se consideram casados com uma nova família, ainda se declaram dependentes da família de origem, como aponta Abramo (2005, p. 47) que: “dos 20% de jovens casados, um quinto deles (22%) não se declara chefe ou casado/a com chefe, mas dependente da família de origem”. Geralmente, estes jovens moram com pais ou sogro e sogra. A autora aponta ainda, que este fato se repete para os jovens que se manifestaram solteiros, estes também ainda dependem da renda dos pais. Nesse sentido é que a autora afirma que os jovens experimentam alguns aspectos da vida adulta ainda dependentes dos pais.

Outro aspecto que pesquisadores vem analisando e afirmando como importante por conceber a condição juvenil é o *lazer*. Os autores Brenner, Dayrell, Carrano (2005, p.175) apontam que: “a investigação sobre a dinâmica da ocupação do tempo livre pelos jovens é de significativa importância para se compreender os sentidos do próprio tempo da juventude nas sociedades”, isto é, são momentos em que os jovens cultivam a inventividade, a autonomia, conseguem manifestar-se culturalmente através da dança, da música, do teatro. Este movimento, agrega características à condição juvenil, no sentido do modo como as juventudes mostram suas simbologias e identidades e, com isso, expõem o quanto os espaços de cultura são constituidores da liberdade das diversidades juvenis.

A cultura mesmo sendo um ponto importante de ser vivenciado no tempo livre dos jovens tem sido considerada como um aspecto ainda raro nas falas dos jovens quando consultados sobre com qual frequência se envolvem em atividades culturais ou em projetos culturais. Nesse sentido, é possível destacar que há um longo caminho ainda a se percorrer, pois,

Por fim, é importante assinalar que atividades de culturas só aparecem com maior relevância no quesito do que não fazem, mas gostariam de fazer, quando atingem 24% das respostas, principalmente por parte das mulheres. Tal dados mostra que este é um campo no qual há muito o que desenvolver para que a cultura venha a se constituir em um campo garantido para o exercício da vivência juvenil (Abramo, 2005, p. 55).

A ação de socializar é destacado pelos jovens, segundo Abramo (2005), como um elemento que se constitui relevante para desenvolverem conjuntamente formas de diversão. A autora mostra que a maioria dos jovens optam por atividades fora do ambiente do lar, 78%, mas há também a situação de 48% que declararam não conseguirem fazer estas atividades que por estarem ligadas ao entretenimento requerem dinheiro, nesse sentido, 41%, afirmam não realizarem este desejo por não terem como pagar.

O lazer se revela como um aspecto da condição juvenil que demonstra a variação dos modos como as juventudes vem experimentando tal condição. Segundo Abramo (2005), são os jovens entre os 21 e 24 que optam por se divertirem longe de casa, assim como as jovens de 15 e 17 anos. A percepção de Abramo (2005), ao afirmar que os jovens preferem o entretenimento fora do ambiente de casa ponderando que este desejo de lazer é direcionado aos espaços culturais, se conecta com a ideia de Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 177) pois analisam que: “falar em direito cultural implica criar condições de produção cultural”, isto é, os jovens devem vivenciar esta condição.

4.2.2 A situação juvenil no campo

Nessa parte da seção teórica, nos empenharemos em verificar o modo como os jovens vem vivenciado a condição juvenil no campo. Como já citado na seção anterior, a *situação juvenil* é o modo como tal condição, a saber, a condição juvenil, é vivida no que se refere a condições materiais e históricas das juventudes. Como está sendo do Norte ao Sul do Brasil as experiências dos jovens no campo? quais as suas singularidades? De qual território falam?

Nesta linha de pensamento é que o teórico Weisheimer (2015) apresenta a situação de jovens de 15 a 29 anos, do estado do Rio Grande do Sul, que são agricultores familiares. O autor fundamenta-se nos dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, para verificar de onde surgem os projetos profissionais dos jovens agricultores familiares.

Na pesquisa referida, para compreender as motivações dos jovens em seguir, assim como seus pais, o trabalho na agricultura levou-se em consideração a problemática da condição fundiária e as possibilidades materiais para desenvolver o trabalho no campo. Para Weisheimer (2015) os projetos profissionais dos jovens agricultores têm um horizonte de incerteza ao trabalhar na terra sem ser proprietário e, com isso, no futuro correr o risco de não poder desfrutar dos benefícios aplicados. De outra forma, estes veem a importância de poder decidir sobre os rumos deste trabalho, no sentido de não ser comandando e sim administrar as atividades agrícolas e a renda.

A baixa autonomia principalmente entre os jovens de 15 a 19 anos, como aponta Weisheimer (2015) tem mais efeito do que a questão fundiária, no sentido de que não possuem recursos materiais e poder de decisão com relação ao desenvolvimento do trabalho agrícola de seu núcleo familiar de origem e, assim fazem parte do grupo que afirmam não querer a profissão de agricultor. O grupo que afirma que quer ser um agricultor familiar corresponde a faixa dos 25 a 29 anos, que diferente do grupo anterior possui maior autonomia, estabelece outras regras a dinâmica do trabalho, que demonstram novos sujeitos agricultores no campo, pois, tem modos de trabalhos diferentes dos pais.

O que vem proporcionando os projetos profissionais dos jovens agricultores familiares, segundo Weisheimer (2015) é a socialização que, a exemplo, os jovens de 25 a 29 anos tem conseguindo manter com os familiares, principalmente com os pais. Este processo possibilita que os jovens apreendam as experiências que seus familiares implantaram no trabalho agrícola e que se mostrou eficaz, colaborando para que haja a “reprodução geracional do trabalho familiar”. Nesse sentido, a situação juvenil na agricultura familiar vai se constituindo ao longo do campo por intermédio dessa socialização familiar, resultando no desejo de alguns jovens de permanecerem na prática agrícola, assim como seus pais.

Um outro recorte da situação juvenil no campo é em São Geraldo da Piedade, município rural da microrregião de Governador Valadares, no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais. Trata-se de um trabalho realizado pela Doutora em Educação Maria Zenaide Alves, que se propôs em relatar singularidades da vida escolar dos jovens que vem para a sede do referido município estudar o Ensino Médio. Sobre o deslocamento desses jovens é possível saber que,

Para os jovens estudantes do campo o transporte escolar era o meio de acesso mais utilizado (72,3% utilizam o ônibus escolar), o que fazia com que, dada a distância de muitos distritos para a sede, esses jovens precisassem dedicar muito tempo ao caminho da escola. A maioria gastava de uma a duas horas no trajeto de casa para a escola e alguns mais de duas horas. Nesse sentido, se considerarmos as viagens de ida e volta, muitos desses sujeitos chegavam a gastar na estrada o mesmo tempo que permaneciam na escola, dedicando, portanto, oito horas diárias da sua vida à escolarização (Alves, 2015, p. 91).

Como mencionado no texto, estudar no território é uma das defesas que o movimento “Por educação do campo” tem feito, como garantia de firmar os saberes e práticas locais. Na perspectiva de Alves (2015) é uma forma de oportunizar o ensino e aprendizagem de qualidade, pois, as horas do trajeto até a escola são essenciais para a aprendizagem. É importante que a mente do educando esteja descansada no momento que aprende. A autora relata que estes jovens por saírem muito cedo, não conseguiam participar das aulas por estarem com sono e terem fome antes do horário da merenda. A rotina dos jovens, sujeitos da pesquisa, era sair de casa entre 3 e 4 horas da manhã e, com isso, sentiam fome e não conseguiam se concentrar nos conteúdos estudados.

Esta pesquisa mostra que a motivação dos jovens em irem à escola mesmo com uma jornada cansativa era livrar-se do trabalho na roça. De acordo com Alves (2015), apesar dos jovens concordarem que o estudo serviria “para ser alguém na vida”, da mesma forma se perguntavam sobre qual o sentido terminar o Ensino Médio e continuar nos serviços pesados na roça. Mesmo se optassem em não estudar, acordariam cedo para ajudar os pais nas tarefas agrícolas.

Longe de ser um lugar de aprendizagem para os jovens, como comenta Alves (2015, p. 93) a escola era: “um espaço de lazer, muito mais do que como um espaço de saber”. A falta de lazer em suas respectivas comunidades os levava a conceber a escola como um momento de diversão, de descontração, ocasionando o desinteresse pelos estudos. Da mesma forma a autora mostra que a relação que os jovens demonstravam com a escola era rígida, no sentido de vê-la somente como a instituição que lhe daria um certificado que talvez mudasse sua vida para melhor.

A situação juvenil no campo dos jovens das comunidades Alecrim, Entrada, Massapê e Pau D’arco, localizadas no município de Teofilândia, no estado da Bahia, da mesma forma possui suas singularidades. A referida pesquisa foi realizada pela professora Doutora em Educação Sicleide Gonçalves Queiroz, que apresenta no momento da coleta e análise dos dados 15 dos 17 jovens entrevistados encontravam-se fora da escola ou com o desejo de abandonar os

estudos. A pesquisadora aponta que a dificuldade de acessar, bem como permanecer na escola é devido a situação socioeconômica dos jovens, pois, não conseguem se manter estudando sem ter trabalho. A condição escolar destes, geralmente ocorre pelas etapas, anos depois, devido a idade avançada ou sem a formação escolar.

Os jovens reconhecem a importância que tanto a educação básica quanto a superior têm para melhorar suas condições de vida no futuro, isto é, não se trata de um desinteresse pelos estudos e, sim de um problema que o país enfrenta que é a questão do desemprego. Como afirma Queiroz (2011), trata-se de dados que escancaram a situação dos jovens, principalmente, das camadas mais pobres, que perdem a oportunidade de concluir os estudos ainda jovens, de garantirem boas possibilidades de emprego, por terem que ajudar, na maioria das vezes, a família ou devido ela não poder mantê-los estudando. A autora afirma que nas falas dos jovens foi possível constatar que 11 declaram que necessitam trabalhar e, destes, 8 são do sexo masculino.

Quando analisados os relatos sobre se pretende voltar a escola, é visível segundo Queiroz (2011) a vontade que os jovens têm de estudar, afirmando que se trata de abandono temporário, ou seja, que os mesmos pretendem retomar os estudos. A autora mostrou que há casos de jovens que saíram do campo para a cidade em busca de trabalho, que gostam de viver na comunidade, mas querem trabalho que não seja na roça. Dessa forma, a pesquisadora afirma que quando estes conseguem um emprego são enfrentam excessivas horas laborais ou conseguem “bicos” que também tomam muito tempo e, com isso, o abandono da escola que seria momentâneo se torna definitivo.

A situação juvenil no campo de jovens como mostra Queiroz (2011), que trabalhavam o dia todo na lida da roça e ainda se deslocam 6 Km para uma cidade para acessar o ensino escolar cursando a modalidade Educação de Jovens e Adultos pois não tiveram a oportunidade de estudar o Ensino Médio entre os 15 e 17 anos, devido ao trabalho na roça e falta de escola na comunidade é uma realidade difícil. A autora afirma que era comum os jovens pensarem em desistir, devido ao cansaço do corpo e da mente, que eles mais cochilavam nas aulas do que participavam e compreendiam os conteúdos expostos. Ela aponta que são vários desafios que estes jovens enfrentam, quanto ao acesso e permanência na escola.

A falta de políticas públicas no campo, segundo Ferreira e Vettorassi (2018), tem contribuído para a saída com regularidade dos jovens para a cidade. Neste conjunto de ações que importam para os jovens do campo acessarem direitos de cidadania, as autoras destacam a educação. O trabalho das autoras supracitadas apresenta as singularidades de jovens entre 15 a 24 anos, estudantes do Ensino Médio que não possuem escola que ofereça o referido ensino, bem

como, não conseguem fazer os trajetos campo-cidade-campo todos os dias e, com isso, a escolha vem sendo deixar o campo. Estes, migram para o município de Bela Vista de Goiás que fica a 45 km da capital Goiânia e possui duas escolas que ofertam o Ensino Médio. Nesse sentido, as pesquisadoras analisaram quais as perspectivas futuras destes jovens rurais.

Não há um incentivo dos governos, segundo Ferreira e Vettorassi (2018), no desenvolvimento da agricultura familiar, no sentido de garantir programas, ações, que tenham a participação de todos, incluindo os sujeitos do campo. Mas sim, um apoio aos grandes proprietários de terras e latifundiários e, com isso, cada vez mais os jovens trocam o campo pela cidade,

Sobre o número de estabelecimentos rurais familiares e não familiares, é possível verificar que em Goiás apenas 65% dos estabelecimentos são de produtores familiares, enquanto 35% são de produtores não familiares. Em relação a participação do valor da produção agropecuária apenas 16% do valor da produção provêm da agricultura familiar, e 84% é gerado pela agricultura não familiar. Desse modo, fica evidente que a produção da agricultura familiar tem menor valor agregado do que aquilo que é produzido pela agricultura não familiar, ou seja, pelos grandes proprietários de terra, os latifundiários (Ferreira; Vettorassi, 2018, p. 162-163).

Sem um projeto de campo que pense na educação, economia, saúde, saneamento básico, lazer, dentre outros, infelizmente os jovens estarão vendo na cidade as suas melhores perspectivas de vida futura. É no momento em que os pais começam a passar as responsabilidades aos jovens de ficar à frente do trabalho agrícola, que os jovens decidem partir para cidade, que de acordo com Ferreira e Vettorassi (2018), não é uma recusa em ajudar os pais e, sim em não ver modos possíveis de trabalho.

A maioria dos jovens oriundos das localidades do campo se matriculam no horário noturno para terem a oportunidade de trabalhar durante o dia, somam 19% de alunos que optam por estudar horário. Segundo Ferreira e Vettorassi (2018), àqueles jovens que conseguem sair do campo ao se depararem com outras formas de vida, acabam renunciando os saberes e as práticas comunitárias e, com isso, passam a não se identificar com o campo. Nesse sentido, a analisou-se que a negação do direito à escola, bem como a um projeto de campo que permita ao jovem planejar o futuro no campo, tem feito este planejá-lo na cidade.

No município de São Domingos do Araguaia região Sudeste do estado do Pará, segundo Silva (2022) no texto “No campo não tem escola de Ensino Médio: desafios à permanência da juventude em seus territórios”, é possível verificar a situação de 18 de jovens de comunidades rurais que se deslocam todos os dias até a referida cidade, para poderem cursar o Ensino Médio.

São jovens que estão entre 15 a 19 anos, utilizam o ônibus escolar e percorrem de 30 a 50 km. A pesquisadora explica que a coleta de dados foi feita enquanto estes já cursavam o 3º ano do Ensino Médio e, de acordo com informações da professora, desde o 1º ano, acompanha o ensino destes jovens. Como parte da sua observação em sala, analisa que eles são esforçados, procuram aprender os conteúdos, apesar de reclamarem de não abordar a realidade do campo.

Os jovens do campo participam das atividades agrícola com a família e, sobre a rotina dos jovens sujeitos da pesquisa Silva (2022, p. 22) comenta que: “levantam muito cedo, às vezes às 4 da manhã para tirar leite”, são estudantes do período vespertino que as aulas iniciam às 13h30 e finalizam às 18h00. Assim, a autora analisa que estes estão sempre cansados, tanto a parte física, quanto mental. Além de acordar muito cedo para tirar leite, seguem com outras atividades durante toda a parte da manhã, só param para almoçar e pegar o ônibus. Todo este esforço somado com percurso para chegar até a escola o resultado é a exaustão.

A saída do campo para ir estudar na cidade implica em possíveis dificuldades no trajeto, nesse sentido, Silva (2022) mostra as singularidades da situação destes jovens quanto seus percursos até a escola, relatados durante a entrevista e extraídos das observações em sala quando entre eles relatavam as experiências vividas na estrada. Entre os relatos estão histórias como: ter que ficar por muitas horas na beira da estrada esperando carona porque o ônibus escolar quebrou, o transporte ficou sem combustível ou quando há demora em fazer a manutenção do ônibus.

O problema desses jovens, como nos apresenta Silva (2022) é o deslocamento para a cidade, por serem horas do campo até a cidade provocando cansaço, pois esses jovens tem compromisso com o trabalho agrícola familiar. Se estes jovens tivessem acesso ao ensino na comunidade, aprenderiam mais, assim como, outros jovens que não conseguem se deslocar teriam a oportunidade de estudar. A situação juvenil no campo pelo Brasil é diversificada, de norte a sul nota-se que se ampliam os obstáculos como a falta de escola, de um projeto de campo, a qual apresenta uma característica que podemos dizer que repete no cenário brasileiro que é o modo como a juventude do campo vem vivenciando a condição juvenil que se apresenta de maneira negativa, quando avaliamos a questão negação da educação do campo.

4.3 Projeto de vida: algumas concepções sobre o termo

Ao construir o projeto de vida o ser humano expressa quais são seus desejos, aspirações e vontades. Ele tem profunda noção de como sua identidade foi se constituindo ao longo do tempo. Segundo Dantas (2017) conhecer a si mesmo e os processos que socialmente formam,

modificam e transformam a identidade humana é um fator relevante para elaborar projetos de vida conscientes. No texto “Identidade política e projetos de vida: uma contribuição a teoria de Ciampa”, o autor sobredito, fala que sem seguir seu modo de pensar e agir as pessoas passam a responder a padrões sociais, sem empreender nesses projetos seus próprios valores, crenças, saberes e práticas. Nesse sentido, correm riscos de obterem no futuro frustrações por não se reconhecerem dentro do seu próprio projeto.

Evidencia-se que projeto de vida e identidade possuem estreita relação, no sentido da relevância do reconhecimento das próprias atitudes, marcas, pensamentos, que diferenciam as pessoas umas das outras, dessa forma, a identidade vai além de ser chamado por um nome,

Assim, podemos de antemão nos apegar ao fato de que a identidade é algo construído socialmente, dizer que a identidade se restringe ao nome da pessoa (ou ao seu número de RG, como comumente dizemos... número de identidade) é uma visão equivocada. Do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, que, de maneira geral, postula que a identidade é um processo contínuo de metamorfoses e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de projetos de vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema (Dantas, 2017, p. 2).

É o conjunto de experiências e mudanças da identidade que corrobora para a elaboração do projeto de vida que necessita ser realizado de forma consciente, para então ser considerado autônomo, libertador, emancipador. Dantas (2017) a partir de um ponto de vista psicológico que abarca questões atitudinais e comportamentais do ser humano, proporciona que o presente estudo observe que aspectos são levados em consideração nos projetos de vida das juventudes. Voltamos então a questão do modo como os jovens vivenciam a condição juvenil, no sentido de dar ênfase as culturalidades presentes nos seus modos de vida ao pensarem tais projetos.

O projeto de vida, da mesma forma requer que o ser humano mesmo na participação de grupos sociais, dos quais se identifica, busque obter características distintivas ou melhor cultivar suas particularidades. Trata-se de abrir-se para o processo de socialização, benéfico para os indivíduos, porém ser deixar que as aspirações grupais façam desaparecer os aspectos identitários, os quais permitem o “ser em si”, que por sua vez é essencial para viver a vida proativamente.

Cientes de si, os indivíduos conseguem atingir as metas, os objetivos levantados nos projetos de vida que para Farias (2018, p. 126) significa que: “os sentidos de desejos, aspirações, de realizações que se pretendem para a construção de um futuro, a partir da relação que os sujeitos constroem no ambiente no qual estão inseridos”. Percebe-se que a autora não

transmite a ideia que basta planejar bem os projetos que logo serão alcançados, mas sim que é necessário ter conhecimento das motivações dos próprios desejos para persegui-los. É preciso entender se as ações sofridas processos de imposições por outrem, a exemplo, a situação dos 34 milhões entre 15 a 24 anos entrevistados pelo Projeto Juventude quando interrogados sobre assuntos que gostariam de discutir com os pais ou responsáveis, responderam ser o futuro profissional.

O projeto de vida é o encontro entre os anseios do passado com os do presente construindo projeções de futuro. Corroborando com este pensamento Farias (2018) afirma que a explicação para essa prática é o fato de os sujeitos serem histórico e temporal, desse modo, todas os acontecimentos que formataram as dimensões do ser-saber-poder e que, portanto, os constituíram, serão considerados nos planos futuros. Assim, a autora pondera que é importante que o ser humano tenha clareza do domínio que elementos sociais externos podem estabelecer sob seus desejos e o quanto deverá conhece-los, de modo, a aceitar aqueles se mostram proveitosos para os projetos de vida e rejeitar aqueles que se apresentam unicamente em caráter de imposição, sem oferecer subsídios no percurso que se deve trilhar.

Das concepções levantadas sobre o termo projeto de vida, destaca-se a afirmação de Nascimento (2013, p. 87) como um plano de ação que: “se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo”. Como afirmado acima, antecipar é fazer o exercício de olhar para aquilo que construímos no passado, a realidade trata-se do que planejamos no presente e, com isso, temos bases possíveis para materializar o plano mais adiante. A autora também concorda com o que Dantas (2017) afirma do saber sobre si ou ser ciente de si para a construção do projeto de vida, assim como, reitera que o conhecimento sobre o mundo, da mesma forma, importa para o referido.

Nas brincadeiras de crianças com o uso da imaginação elas se projetam sobre o que querem ser quando crescer, segundo Nascimento (2013), as aspirações, os desejos, são motivados pelas representações sociais que estão expostas. A criança, normalmente se espelha nas profissões dos pais, dos avós, bem como, outros aspectos que tem a capacidade de influenciar seu comportamento. O projeto de vida é a externalização de todo o apanhando de conhecimentos que os indivíduos são expostos ao longo da vida e, com isso, vem a escolha do que ser no futuro.

4.3.1 Projeto de vida e o Ensino Médio

O Ensino Médio aparece na maioria das narrativas de jovens ao serem indagados a respeito de seus projetos de vida, segundo Silva (2020), como um meio para alcançar espaço no mundo do trabalho. A pesquisadora ao discorrer sobre a trajetória desse ensino no Brasil mostra que a representação social dos estudantes sobre o ensino tem resquícios na forma como o próprio sistema de ensino foi moldando os objetivos da escola, que a tornou um instrumento do capital. Assim, a autora afirma que a percepção dos participantes da pesquisa foi de ir à escola fixar conteúdos, fazer provas, concluir o ensino, passar no vestibular, ingressar no nível superior e concorrer uma vaga de trabalho. Não havendo uma preocupação além de adquirir um capital financeiro.

As calorosas discussões atualmente sobre o estabelecimento de um currículo voltado para habilidades e competências dos alunos, que seguem mais uma pedagogia das notas ou dos exames do que a formar pessoas humanizadas, segundo Silva (2020) tem defendido que acima de tudo, aos jovens seja ensinado a valorização de uma cultura alicerçada na paz e no bem-viver. Mas, infelizmente pondera Silva (2020, p. 73) que: “a própria história evolutiva do ensino médio demarca o enfrentamento de muitas tensões que estão relacionadas a esse atendimento por meio do ensino médio atrelado a uma educação que agregue o trabalho” as bases pelas quais o Ensino Médio foi formado tem mais incentivado a busca por rendimentos quantitativos que resultem um boletim com notas altas que supostamente garante um profissional qualificado para o mundo do trabalho.

O Art. 4º, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fala sobre o dever do Estado para com a educação escolar pública e gratuita, ponderando a respeito de sua: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, por se tratar de uma etapa importante que é quando a juventude finaliza a educação básica. O Ensino Médio tem duração de três anos e representa, como vimos acima através de Silva (2020) a transição para o Ensino Superior, assim é fundamental que aos estudantes seja ofertado um ensino de qualidade. Ao contrário disso, com tantos problemas na oferta deste ensino o que há são reivindicações de estudantes, no sentido de que este alcance suas necessidades. Nesse sentido, Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1081” afirmam que: “a exigência seria por um ensino médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública”, mais uma vez podemos verificar o referido ensino sendo atrelado a uma lógica de concorrência, de nota por habilidade, por competência.

A reflexão tanto de Leão, Dayrell e Reis (2011) como de Silva (2020) pontua o Ensino Médio, assim como a juventude e projeto de vida no centro da discussão, quando permite a compreensão sobre a reformulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio que

entra em vigor em 2025, a qual traz à tona o momento em que o mundo vivenciava nos anos de 1990. Pois segundo os autores, o mundo do trabalho se modificava devido a tecnologia, assim, os países passaram criar dispositivos educacionais adequados a essa transformação. No Brasil, criou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, parecer CNE/CEB n.º 15, de 1998 e a Resolução CNE/CEB n.º 03, de 1998, ambas estabelecendo um currículo voltado para competências e habilidade. O Ensino Médio hoje, segundo os autores, com a proposta do Novo Ensino Médio tem seguido a mesma lógica e não consegue mostrar perspectivas futuras de uma educação possível para as pessoas.

O contato com a escola é importante para o ser humano desenvolver a sociabilidade, estabelecer a dinâmica de dar e receber saberes, aprender a conhecer as diversidades que o cercam através do envolvimento com outras pessoas e, com isso, também identificar o que lhe diferencia em meio as demais identidades. A autora Mendes (2020, p. 109) afirma que: “esse espaço de convivência diária permite intercambiar visões de mundo, dificuldades e aspirações, situações concretas do cotidiano, aspectos simbólicos, culturais que são importantes na constituição dos sujeitos”, isto é, um mergulho significativo nas diversas formas de aprendizagens, que oportuniza aprender para além da educação formal, mas, da mesma forma informal, comunitária, por via da prática de compartilhar visões de mundo com outros.

Mas quando a educação segue na contramão ao que a pesquisadora Mendes (2020) aponta, seguindo uma demanda global econômica e política, atravessando por exemplo o Ensino Médio, o qual é fundamental para a juventude planejar o futuro para além de objetivos financeiros, mas principalmente, humanos e sociais, então permanecemos com uma educação a serviço do mundo do trabalho. A respeito do aspecto excludente que segue o Ensino Médio Silva (2020, p. 75) aponta que este é: “um momento em que se cruzam a idade, competência e preparação para o trabalho”. Nesse contexto, os jovens que abandonam o ensino por necessitarem trabalhar, ou por motivo de não ter escola não podem ser considerados incompetentes por não terem concluído os estudos, ou por não alcançarem boas notas, assim, os termos “habilidades” e “competências” como balizadores do conhecimento possuem bases frágeis do ponto de vista da situação juvenil.

Dessa forma, a experiência escolar é sem dúvida um momento em que o sujeito passa a se conhecer também, podendo entrar neste espaço com determinado projeto de vida e sair com outro. Agregando ao pensamento de Mendes (2020), o autor Dantas (2017) reitera que estar consciente de seus desejos, vontades e aspirações, é necessário para não haver no futuro o sentimento de não ter escolhido os rumos, ao qual a vida tenha trilhado. Sobre isso, Mendes (2020, p. 110) ressalta que: “o projeto de vida é um ponto significativamente relevante na vida

de qualquer pessoa que possui posicionamentos críticos e embasados sobre si e sobre a realidade em que está inserido”, a experiência no Ensino Médio, nesse sentido, agrega a possibilidade do sujeito de ampliar o pensamento crítico.

Assim, é fundamental que o currículo do Ensino Médio não esteja alheio aos fatos que os estudantes vivenciam cotidianamente, necessitando que seus objetivos e metas contribuam para elaborar os projetos de vida destes sujeitos, que são atravessados por situações reais e que necessitam da consideração da escola. Para Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071) o projeto de vida: “seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”, nesse sentido, quando o ensino conhece as práticas comunitárias do público, então há a possibilidade de ajudar o estudante a construir seu projeto de vida.

É comum os estudantes, principalmente os jovens já saberem qual caminho trilhar, dessa maneira a escola deve proporcionar momentos de reflexão para materialização de seus desejos futuros. Nesse sentido, trabalhasse a proatividade do sujeito e como ele reage sob os obstáculos que obviamente aparecerão, como mostram Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1077) que: “muitas vezes, a pobreza os levava a uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obrigava a conciliar o trabalho e o estudo”. São diversas as dificuldades enfrentadas durante o processo de escolarização, dessa forma é essencial que o ensino interfira positivamente, provocando indagações sobre questões de cidadania, o respeito as diversidades, a cultura da paz, formas de bem-viver com os outros.

Nesse sentido, o Ensino Médio não é um simples período da educação básica, e sim, um momento em que o adolescente-jovem precisa refletir sobre dilemas éticos, políticos e sociais e o ensino necessita estar pedagogicamente preparado para tal, como apontam Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1082) que: “apresenta-se às escolas de ensino médio o desafio de se constituírem em uma referência, no qual os jovens possam ter acesso a reflexões”, este deve incentivar a criatividade, a autonomia, a inventividade, o cuidado, o amor, a gentileza, despertando nos estudantes o pensamento crítico-reflexivo que é fundamental para a construção de projetos de vida conscientes de si e do mundo.

4.3.2 Projeto de vida da juventude no campo: alguns relatos de experiências

O deslocamento campo-cidade realizado pela juventude do campo guarda muitas histórias, que modificam tanto o projeto de vida dos jovens, quanto da família. A pesquisa

“Entrelaçamentos entre campo de possibilidades e trajetórias de vida: a questão da escolarização dos jovens no interior de Pernambuco”, do pesquisador Tavares (2011), observou a trajetória dos jovens do campo que se deslocam para estudar no município de Ibimirim no estado de Pernambuco. O autor destaca a questão das distâncias, os solavancos do pau de arara¹³, a falta de segurança do transporte, o cansaço dos estudantes devido a dinâmica do “ir e vir” todos os dias, a interferência que o convívio com o ritmo da cidade causa no projeto de vida do jovem do campo e, que provoca a mudança no projeto da família também.

Por intermédio dos relatos dos jovens entrevistados é possível compreender que a ausência de Ensino Médio que provoca o deslocamento campo-cidade tem sido um ponto considerável para apontar caminhos no projeto de vida dos jovens. Como apontados casos de jovens que ingressaram no Ensino Médio com idade acima de 15 anos, pois os pais foram obrigados a matriculá-los nas séries iniciais do fundamental com idade avançada, para evitar que estes começassem a fazer o trajeto para cidade menor de idade. Tavares (2011, p. 126) afirma que ainda assim os pais consideravam que estes eram: “muito novos para enfrentar diariamente uma hora sobre um pau de arara para estudar”, ou seja, percebe-se a insegurança, o medo, dos pais quanto aos perigosos da situação.

Terminar o Ensino Médio entre 19 a 20 anos não estava no projeto de vida desses jovens, pois isso significa ingressar no Ensino Superior tardiamente, ou seja, um impacto negativo em seus respectivos projetos de vida. Os jovens esclarecem, segundo Tavares (2011), que seus projetos de vida não é ficar na comunidade e, sim de ir morar na cidade. Castro (2015) pondera a questão do campo subordinado a cidade, no sentido de espaço onde se planta produtos que alimentam a cidade, e não como um lugar de vida, em que deve haver políticas públicas, inclusive às juventudes. Nesse sentido, são estas percepções e o fato de jovens não acessarem políticas à categoria que tem gerado perspectivas de vida fora do campo.

Um fato que o processo de se deslocar impõem aos jovens do campo de acordo com Tavares (2011) é ter que se acostumar longe da proteção e afeto da família. O apoio que sempre tiveram dos pais, aconchego do lar, carinho, aconselhamento, cuidado, proteção, já não são mais uma realidade quando começam a morar na cidade. Longe da proteção familiar, na maioria dos casos, o autor verifica que os jovens necessitam trabalhar para ajudar a manter os estudos, sendo que se tratam de empregos em que há uma demanda a ser cumprida, ou seja, há uma obrigação. Ele pondera que, em alguns casos, o trabalho na propriedade familiar no campo nem

¹³ Os jovens viajam em estradas de chão com muitos buracos, através da carroceria de caminhão que não oferece segurança.

sempre possui essa carga que o mercado de trabalho impõe, restando mais tempo para se dedicar aos estudos.

Dentre os casos, há relatos também de mudança de cidade de toda a família, mesmo não sendo parte do projeto de vida, nem do jovem e nem da família. Tavares (2011) mostra as experiências de jovens que vivenciaram situações parecida como as narradas no parágrafo acima. Assim, levando a questão do transporte em consideração é comum situações como de pais terem que se reunir para pagar o dono do veículo, para que seus filhos (as) não falem nas aulas. O autor comenta que por algum tempo os pais ficaram pagando R\$ 3,00 de transporte, para garantir que os jovens não faltassem nas aulas. E foram esses tipos de vivências que obrigaram algumas famílias a venderem ou trocarem suas propriedades no campo e migrarem para a cidade.

É possível perceber que não eram os planos dos jovens e familiares saírem de seus territórios, porém os perigos, o cansaço físico e mental que os jovens sofreram, motivaram os pais a tal ação. Sobre esses acontecimentos Tavares (2011, p. 127) mostra algumas dificuldades enfrentadas como: “noites de frio que passavam no inverno na boleia do caminhão, a esperar que as águas dos rios temporãos baixassem para o veículo poder passar”. O autor afirma que a maioria dos pais dos jovens não haviam cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidentemente corroborar para os planos dos filhos (as) de estudar, era uma forma de garantir-lhes um futuro profissional melhor, bem como, de se projetar neles também.

As juventudes do campo com as dificuldades de alcançar seus projetos de vidas educacionais, devido ao não acesso ao Ensino Médio, abandonam seus planos de ir à escola. Segundo Leão e Antunes-Rocha (2015), a ideia imposta que a esses jovens ficou o trabalho precoce retira a responsabilização de governos de oportunizar-lhe políticas públicas como a escola. Dessa forma, os autores afirmam que é comum se deparar com situações de jovens que pensam que a ele só restou o trabalho da roça e que receberem o apoio dos pais para se dedicarem ao trabalho por não conseguirem ter bons rendimentos escolares. É isso que responde o questionamento de Tavares (2011) sobre a relevância de se construir projetos de campo, os quais contribuíram para elaborar projetos de vida no campo, sendo a educação fundamental nesse processo.

Os jovens enfrentam essas dificuldades de maneira diferentes pois cada um tem limites, medos, desejos, vontades, sonhos, correspondente as complexidades que os formam com seres humanos. Agir diferente é mais uma característica de cada um. Como mostra Tavares (2011) alguns pais são induzidos pelo pensamento de que para plantar não é necessário estudo, mas o que é possível observar é a falta de condições de ajudar os filhos na realização de seus projetos,

no que se refere a escola. Sobre as atitudes de alguns pais, ao venderem suas propriedades, e irem para cidade, não se trata de uma decisão fácil de tomar, uma mudança nos rumos da vida bastante séria, como vimos em parágrafos anteriores, transforma a vida de todo o núcleo familiar.

Os modos de vida do campo como explica Tavares (2011), em grande parte dos casos, são ignorados pela escola, assim são alguns jovens que mesmo percebendo que a escola não dialoga com sua realidade do campo, buscam construir conhecimento. O autor pondera que para estes jovens ir à escola é uma forma de adquirir conhecimento para a vida e não somente para se tornar um profissional e ganhar dinheiro. Tavares (2011, p.129) afirma que: “o conhecimento pelo qual eles batalham não é instrumental, não é conhecimento profissional voltado ao mercado, não se aprende decorando fórmulas e datas. É um conhecimento para a vida”, se tratando de um ensino que prepare pessoas para serem concidadãs do mundo.

Há casos de jovens segundo Tavares (2011) que se sentem desestimulados pois desejam sair do campo para estudar, mas não possuem condições financeira. O autor afirma que sua pesquisa identificou a frustração de muitos jovens da comunidade que planejavam dar continuidade nos estudos, de terminar o Ensino Médio. Ele pondera que a falta de acesso às políticas públicas no campo como de escola, motivou ainda mais este sentimento nos jovens. Apontou também que o deslocamento campo-cidade do Ensino Fundamental até o Ensino Médio vai fazendo os jovens criarem aspirações de viver na cidade. Para Castro (2015) a escola tem o papel de ajudar a construir o projeto de campo, que também contribuirá para que os jovens construam seus projetos de vida no campo.

A escola, da mesma forma, é responsável por constituir elementos teóricos-metodológicos para que o jovem se torne um sujeito crítico-reflexivo. Sobre isso Castro (2015, p. 277) reitera que: “o papel da educação nesse processo identitário, seja a educação formal, a educação por meio de políticas públicas específicas ou experiências de educação do campo” são esses caminhos construídos no campo e, não fora dele, que os farão desejar ficar no campo. Tavares (2011) afirma que se os jovens desde a infância até a juventude estivessem estudando na comunidade, com melhores condições educacionais, econômicas, de saúde, lazer, haveria a possibilidade de planejar um projeto de vida para o campo.

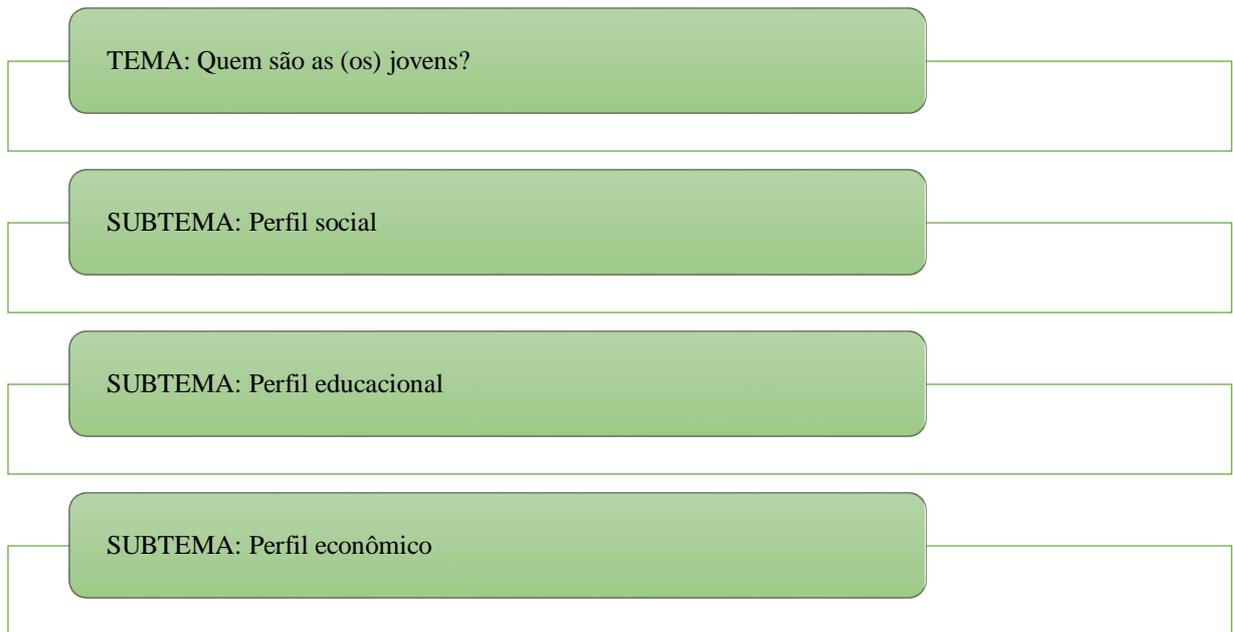
5 A NEGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E O IMPACTO NO PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DO TAPERREIRA

Nesta seção, realizamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa sendo que nossos objetivos são três: *identificar o perfil social, educacional e econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira; averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio; para entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira*, que consideramos desdobramentos dos nossos estudos que contribuem para responder nosso questionamento de pesquisa: *como a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira?* Dessa forma, como mencionado no aporte metodológico da pesquisa que foi por meio da *Análise Temática (AT)* que conseguimos analisar e interpretar os dados tanto do instrumento questionário, quanto da entrevista, nele também demonstramos (ver na figura 04), segundo Braun e Clarke (2006) quais as fases necessárias para a construção da AT.

No apêndice A da pesquisa, encontra-se o detalhamento da AT que inclui a transcrição dos dados, uma etapa que permitiu conhecer profundamente as informações contidas nos instrumentos; a codificação dos extratos de dados que foi como se estivéssemos peneirando os dados mais relevantes; em seguida agrupamos aqueles temas mais relevantes que resultaram no mapa temático inicial; fizemos a releitura dos temas verificando como funcionavam quanto os extratos codificados no nível 1 e 2 gerando o mapa temático desenvolvido; refinamos os temas, onde foi possível encontrar alguns que se repetiam, fazendo um desenho da estrutura da discussão dos dados que geraram nomes claros aos temas, expostos no mapa temático final; e, por fim, produzimos um relatório resumido do desenho da estrutura que se converteu na presente discussão de dados.

A discussão dos dados está organizada de acordo com os três objetivos mencionados acima. Assim, iniciamos com a identificação dos perfis social, educacional e econômico, como é possível verificar no apêndice A em todas as etapas há referência a AT do questionário. Verificamos além do nosso intento sobre a situação educacional das (dos) jovens, mas também a respeito de aspectos que entendemos que tangenciam a trajetória educacional como questões sociais, culturais, como se auto-reconhecem, idade, sexo, assim foi possível notar a forma como as (os) jovens se organizam na comunidade. Optamos por expor, apenas o *mapa temático final* que demonstram temas e subtemas (figura 05) oriundos do refinamento dos dados da pesquisa, vejamos:

Figura 05 – Mapa temático final

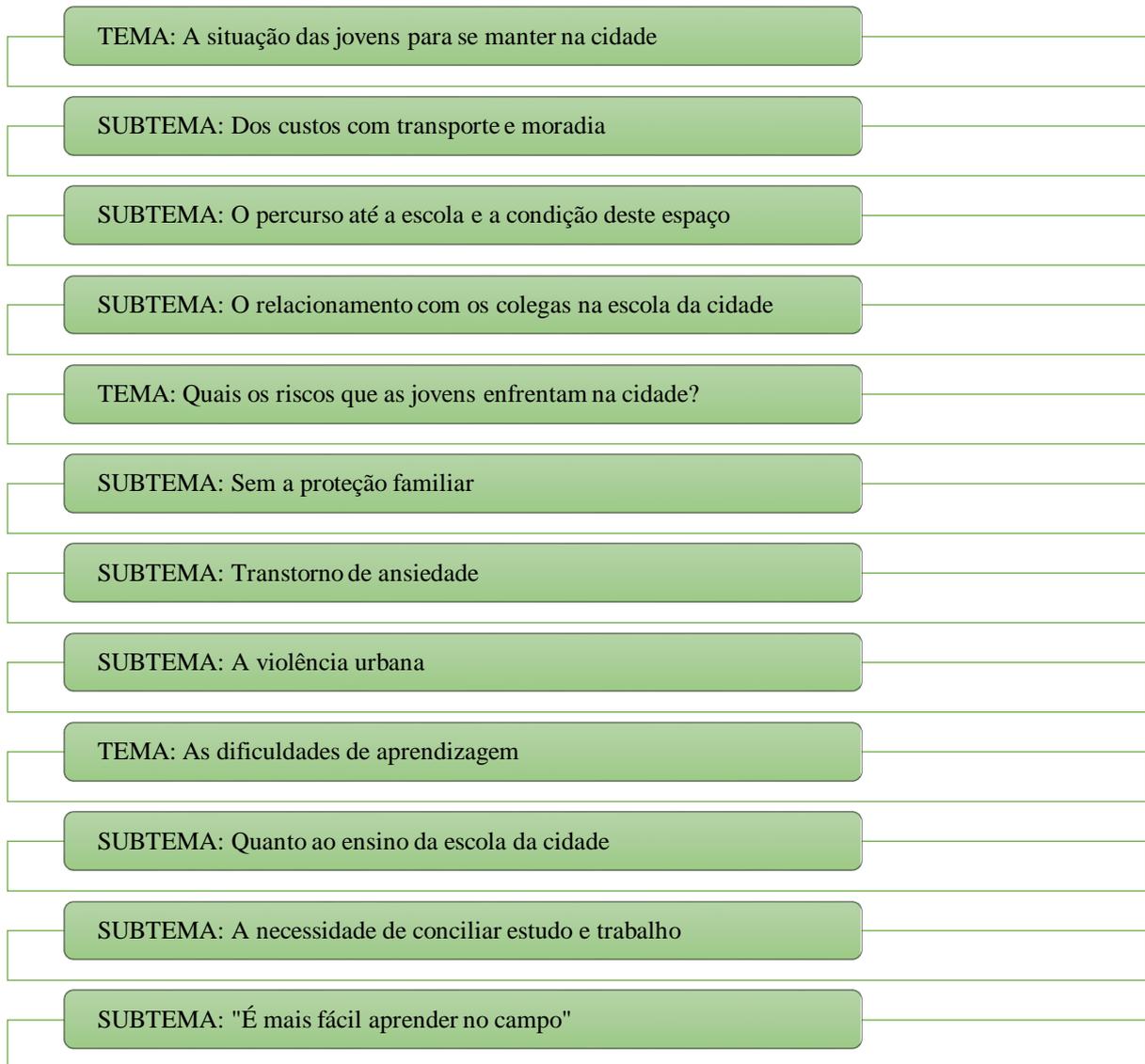


Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, procedemos com a análise da averiguação dos deslocamentos das (dos) jovens para acessarem o Ensino Médio, um desdobramento dos nossos estudos que mostrou as dificuldades que estes enfrentam nas travessias¹⁴, que guardam mudanças tanto aos jovens quanto aos familiares. Como ponderam Braun e Clarke (2006) que a AT tem esse aspecto de desvelar a riqueza e complexidade impregnado nos dados. Para este intento, foram refinados os dados gerados da aplicação do roteiro de entrevista (apêndice D) da 1 a 6 questão, que possibilitaram a criação do *mapa temático final* (figura 06), o qual demonstra como está esquematizada essa parte da discussão quanto seus temas subtemas. É possível encontrar o referido mapa no apêndice A, na parte *entrevista (averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio)*.

¹⁴ Expressão que para além do significado de cruzar algo, por exemplo, o rio. Aqui utilizamos em outro sentido, pois, ouvimos alguns jovens fora do processo de entrevista usá-la como significado das transformações causadas pela transição campo-cidade.

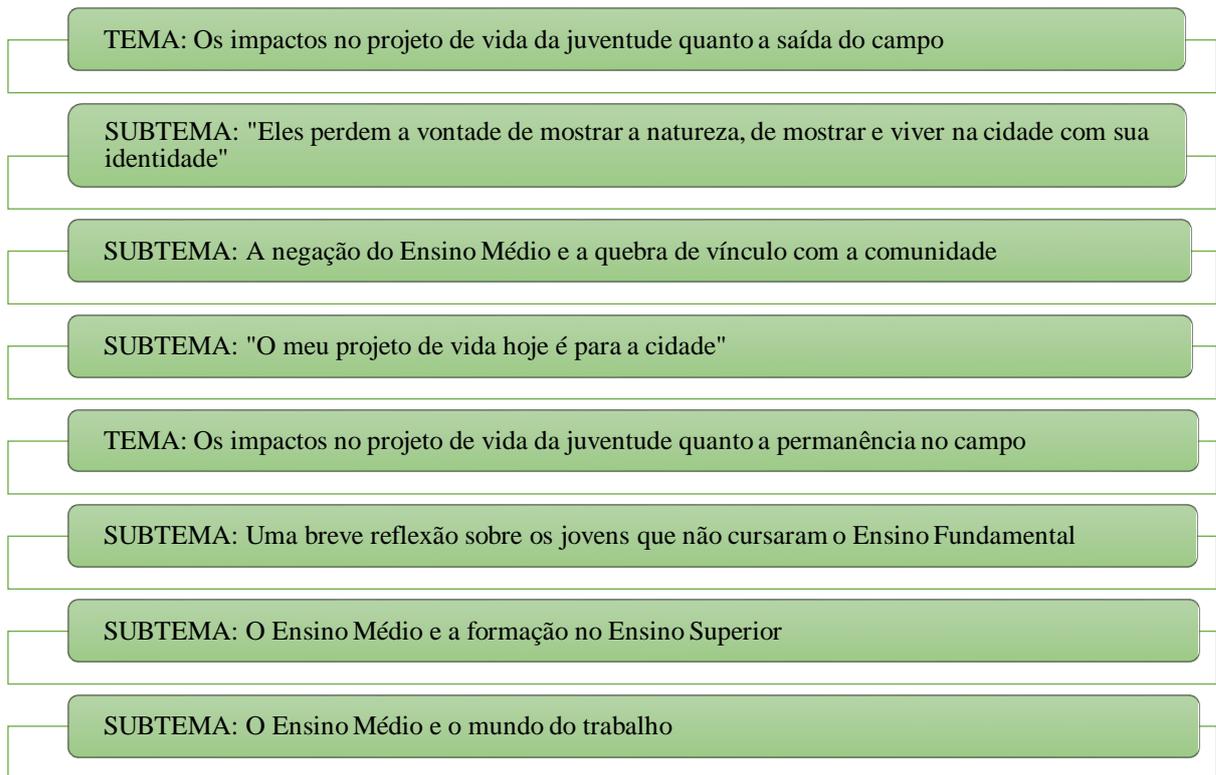
Figura 06 – Mapa temático final



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, destacamos nosso terceiro e último objetivo desta análise que verificou os impactos que a negação do Ensino Médio na comunidade provocou no projeto de vida das (dos) jovens. Neste, observamos os objetivos e metas destes jovens, que formam seus projetos de vida, um processo que envolve a complexidade humana que segundo Braun e Clarke (2006, p. 2) é tratada pela análise qualitativa na qual a AT deve: “ser vista como um método fundamental”. Então, procedemos por meio das informações dos dados coletados pela aplicação do roteiro de entrevista (apêndice D) da questão 7 a 10, que geraram o *mapa temático final* (figura 07) que apresenta a organização desta parte da discussão, seus temas e subtemas. No apêndice A é possível verificar o referido mapa na parte *entrevista (Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira)*.

Figura 07 – Mapa temático final



Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionado na parte “Dos aspectos éticos da pesquisa”, nossos estudos se preocupam com a garantia do anonimato dos participantes da pesquisa, em que formas foram tomadas para manter o sigilo tanto das informações de seus dados quanto de suas identidades. Assim, optamos por utilizar pseudônimos, que são nomes que o (a) jovem apontou no questionário da forma como se auto-reconhece. Estes estão relacionados as atividades que as (os) jovens realizam a partir da lida com a terra, desse modo se reconhecem como agricultoras (es), principalmente pelo cultivo da mandioca, da qual produzem a farinha. São as atividades no rio, remando nas canoas, dirigindo os rabetas¹⁵, para pescar que se reconhecem pescadoras (es), como é possível acompanhar abaixo (ver no quadro 13) os pseudônimos e seus significados:

Quadro 13 – Pseudônimos das (dos) jovens do Tapereira e seus respectivos significados

Pseudônimo	Significado
Mandioca	Caule arredondado, chamado de batata pelo ribeirão, do qual se faz a farinha
Farinha	Subproduto da mandioca
Tipiti	Utensílio de tala que serve para retirar o líquido da massa da mandioca

¹⁵ Um motor que fica junto do casco do barco, tanto o motor, quanto o casco são de pequeno, permitem fácil deslocamentos pelos rios.

Peneira	Utensílio feito de madeira e aço, onde se coa a massa da mandioca
Pirarucu	Espécie de peixe de água doce
Remo	Utensílio feito de madeira usado para remar na canoa e para torrar a farinha
Rio Cajari	Rio de água escura, corrente e doce
Maniva	Folha da mandioca
Tarrafa	Utensílio para pesca
Pirarara	Espécie de peixe
Paneiro	Utensílio de tala que serve para guardar a mandioca
Tapioca	Subproduto da mandioca transformada em uma massa que se faz o beiju
Crueira	Subproduto da mandioca, pedaços secos que triturados se transforma em pó para fazer mingau
Tucupi	Subproduto da mandioca, líquido amarelado retirado após coar a massa da mandioca
Jamaxi	Uma espécie de mochila que o castanheiro utiliza para carregar castanha
Castanha	Fruto
Canoa	Embarcação de madeira
Ouriço	Casca rígida no formato de uma bola, onde ficam as castanhas
Malhadeira	Utensílio para pesca
Arpão	Instrumento de metal e pontiagudo utilizado para matar peixe
Tucunaré	Espécie de peixe

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, verificamos que há um conjunto de saberes e fazeres que juntos constituem a cultura da juventude do Tapereira, como as especificidades que contribuem para que se reconheçam como ribeirinhas (os) por viverem nas margens do rio Cajari, bem como, extrativistas devido as atividades realizadas nos castanhais do território. Para Conceição e Mendes (2023, p. 141) são: “os círculos de culturas presentes nas vivências desses jovens como vias de valorização da cultura local” que fortalecem o saber e fazer local. A seguir, iniciamos com a discussão dos dados, inclusive sobre questões culturais que são fundamentais para mostrar quem são as (os) jovens do Tapereira.

5.1 Quem são as (os) jovens do Tapereira?

Na estrutura da discussão dos dados intitulada “A negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude do Tapereira” explicamos, no terceiro parágrafo, como através dos direcionamentos da AT procederíamos com os dados coletados no questionário. Por intermédio deste instrumento, tivemos acesso a informações sobre os perfis: social, educacional e econômico. Na AT, como já mencionamos, organizamos um *mapa temático final* que é sua penúltima fase 5 (ver no apêndice A), a qual possibilitou que fossem gerados temas e subtemas

a partir da análise dos dados, para que na última fase 6 (ver no apêndice A) fosse testado o seu potencial de desenvolvimento da interpretação dos dados. Nesse sentido, todos os temas e subtemas que veremos na parte da discussão “Quem são as (os) jovens do Tapereira” são resultado do *mapa temático final* (ver na figura 05) sobre o questionário. Optamos por demonstrar essas informações do mapa em forma de *quadros*, pois acreditamos que é uma maneira de estruturar e sistematizar bem os dados, ficando mais acessível ao entendimento do leitor.

O perfil social, educacional e o econômico da (do) jovem da comunidade Tapereira mostram quem é essa juventude da região do Médio Cajari. Discutir sobre a negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude do Tapereira é crucial para que haja um detalhamento sobre quem são esses jovens, no sentido de identificar qual consciência tem de si, quais saberes, tradições, crenças, costumes, construíram a culturalidade do Tapereira. No “Delineamento metodológico” da pesquisa, falamos superficialmente a respeito dos participantes da pesquisa, nesta parte inicial da análise falamos de maneira aprofundada sobre alguns aspectos que formam sua identidade e culturalidade.

5.1.1 Qual o perfil social?

O ato de se reconhecer em meio a outras coisas existentes, isto é, as características que verdadeiramente conseguem convencer o ser humano de que faz parte de algo, são pontos que explicam, de certa forma como as pessoas se reconhecem. Reconhecer o “eu” reafirmando os aspectos internos e externos que provocaram essa formação é uma ação importante para situar as pessoas no mundo. A autora Maria Silva (2020, p. 54) afirma que: “os processos coletivos e participativos de construção do reconhecimento deixam os sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor”, assim é essencial que cada um, cada uma acesse, vivencie, elementos que confirmam suas particularidades, de modo, a saber quem é realmente.

Os aspectos internos que motivam o processo de como pessoas se auto-reconhecem, segundo Maria Silva (2020) é pela consciência. Uma pessoa negra que durante toda a sua formação de vida aprendeu a história do seu povo, sem que essa verdade lhe fosse negada nos espaços, como família, escola, igreja, grupos em gerais que tenha participado, então há a preservação da memória de sua história e, com isso, a construção de uma consciência de quem é. A autora permite a compreensão que esse processo libertário, em que o ser humano se

desenvolve como sujeito crítico e consciente de si, é um caminhar solitário, às vezes, para que verdadeiramente flua de dentro para fora.

Já os aspectos externos que, segundo a autora mencionada acima, também ajudam no ato de se auto-reconhecer é o lugar e as atividades que formam esse espaço, suas características falam muito sobre a imagem que as pessoas possuem de si. Assim, há uma inversão do que falamos a pouco, em um movimento de fora para dentro. Isso porque o espaço onde vivem, ao possuir elementos que afirmam a cultura local, logo, é responsável por fazer o ser humano se reconhecer de tal forma. Nesse sentido, falamos sobre a tradicionalidade dos povos na Amazônia, a exemplo, os dados das (dos) jovens da comunidade do Tapereira (Quadro 14) exposto abaixo, como se auto-reconhecem, raça/cor/etnia, sexo, idade, vejamos:

Quadro 14 – Dados do perfil social das (dos) jovens

Pseudônimo	Idade	Sexo	Raça/Cor/Etnia	Se auto-reconhece como...
Canoa	20 anos	Feminino	Cor (Preta)	Quilombola
Castanha	23 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora
Paneiro	25 anos	Masculino	Cor (Parda)	Agricultor
Malhadeira	29 anos	Feminino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultora
Mandioca	26 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora
Crueira	20 anos	Feminino	Cor (Preta)	Quilombola
Tapioca	15 anos	Feminino	Cor (Parda)	Ribeirinha
Tarrafa	17 anos	Feminino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultora, extrativista
Tucupi	24 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultor
Rio Cajari	15 anos	Masculino	Cor (Parda)	Extrativista, pescador
Maniva	15 anos	Feminino	Cor (Branca)	Agricultora, ribeirinha, extrativista
Arpão	27 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Ribeirinho
Peneira	17 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora, ribeirinha
Pirarara	17 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora
Farinha	24 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora
Pirarucu	18 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultor, extrativista
Ouriço	23 anos	Masculino	Cor (Preta)	Agricultor
Tipiti	23 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultor
Jamaxi	29 anos	Feminino	Cor (Preta)	Agricultora
Remo	24 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultor
Tucunaré	20 anos	Masculino	Cor (Preta) / Etnia Quilombola	Agricultor

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil social possui 11 perguntas de múltipla escolha, selecionamos as 4 que estão no quadro e, como mencionamos, as respostas das demais são utilizadas para complementar as expostas. Este mostrou que referente ao sexo há predominância do sexo feminino, 12, já o sexo masculino são 9 jovens. Os parâmetros que diferenciam a adolescência e a juventude pontuam a fase jovem como: adolescente-jovem (15 a 17 anos); jovem-jovem (18 a 24 anos) e; jovem-adulto (25 a 29 anos), assim a pesquisa tem 7 adolescentes-jovem, 9 jovens-jovem e 5 jovens-adulto. Assim, expõem também, que a juventude do Tapereira em sua maioria se encontra na maior idade.

O questionário aplicado a 21 jovens mostra como as características do espaço permitem que haja a consciência de si. É no território que as pessoas se conectam com a natureza, com as águas, com a terra, e isso cria a cultura e ao mesmo tempo penetra a mente dos habitantes, de forma que passam a se auto-reconhecerem a partir daqueles elementos que manuseiam todos os dias. A exemplo, os Cipozeiros que extraem e trançam os cipós, na Chapada Diamantina, no estado da Bahia, se reconhecem como tal pela grande quantidade da fibra vegetal existente no espaço, e que é responsável pela produção de utensílios domésticos e artesanato. Dessa forma, um elemento presente no território criou a consciência dessa comunidade tradicional.

Através dos relatos das (dos) jovens participantes de pesquisa foi possível conhecer a história de seus ancestrais, Alexandre Vaz Tavares e Maria Flexa, que juntos constituíram a comunidade do Tapereira que mais tarde foi liderada por Mestre Biló, filho mais velho do casal, junto com Maria Zulmira atualmente com 93 anos de idade. A identidade cultural do Quilombo reflete na mistura de cores, vermelho, amarelo, branco, azul, quando roda a saia das mulheres do grupo “Irmandade e Tradição”, se balançam, gingando, batendo o pé firme no chão. Uma força de mulher aguerrida, que dança a história de libertação de seus ancestrais fugindo da opressão, exploração e violência vivenciada no Brasil escravocrata. Um pé pra frente e outro para trás, como é possível ver abaixo (figura 08), foram passos semelhantes a estes que percorreram até chegar na Tapera¹⁶. Uma comunidade tradicional que reúne identidades que ajudaram a manter seu legado até hoje, a seguir uma imagem da dança das mulheres, vejamos:

¹⁶ Segundo os moradores, esse foi o primeiro nome do quilombo devido à primeira construção de casa vir de um improvisado, somente esteios e uma coberta que chamavam de Tapera.

Figura 08 – Grupo de mulheres “Irmandade e tradição”



Fonte: Acervo fotográfico da Casa Amazônia.

A fotografia mostra a roda de conversa que ocorreu no dia 20 de junho de 2024, na comunidade do Tapereira, onde participamos do I Diálogo: alternativas produtivas dos povos das águas e das florestas, com o tema “Agricultura familiar, extrativismo e ecoturismo de base comunitária”, organizado pela Casa Amazônia, Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC) e o Instituto de Extensão, Assistência e Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP). Na oportunidade as mulheres do grupo Irmandade e Tradição do quilombo apresentaram sua dança, seus saberes, fazeres, sonhos, que constroem todos os dias no Quilombo. No dia 29 de janeiro de 2024, juntos com educadores populares do coletivo da Casa Amazônia visitei a Tapereira, onde fizemos a primeira conversa com os comunitários sobre o diálogo citado acima.

A pesquisa mostrou o quanto a comunidade tem o potencial do ecoturismo comunitário, pois há muitos anos recebem pessoas que experimentam o passeio pelo rio Cajari, seja barco, voadeira, canoa ou rabeta, que se alimentam com os produtos extraídos na comunidade como a bacaba, a castanha e seus subprodutos, a mandioca e seus subprodutos, o açaí, o peixe. Quem visita o Tapereira tem a oportunidade de conhecer os saberes, fazeres comunitários que entrelaçam a cultura ribeirinha, extrativista e quilombola, ou seja, um estuário de beleza, resistências, ancestralidade e de pertencimento do lugar.

A cultura do lugar, a qual nos referimos anteriormente, é devido as comunidades tradicionais ribeirinhas realizarem atividades econômicas com a agricultura, o extrativismo e a pesca, ou seja, a juventude se reconhece como tal, pelo fato de vivenciarem tais práticas. Ao responderem o questionamento *como você se auto-reconhece?* Os (as) jovens trouxeram as

especificidades da vida no campo, nas águas e nas florestas. A vida no balançar das canoas, ou nos rabetas¹⁷ das (dos) jovens que sobem e descem os rios, que são as ruas dos ribeirinhos, como afirmam Conceição e Mendes (2023), enfatizando uma característica das populações que moram nas margens de rios.

A palavra comunidade tem o sentido de estar junto, de vizinhança, de partilhar a vida, como nos ajudam a entender as pesquisadoras Conceição e Mendes (2023), ao falarem da experiência do coletivo de jovens no município de Vitória do Jari que ao trabalharem a educação ambiental possuíam o objetivo de cuidar do Rio Jari. Uma prática que esclarece o quanto é importante o fortalecimento das bases comunitárias e de que juntas conseguem efetividade nas suas ações. Esse significado transformado em ação une as pessoas que compartilham a vida todos os dias. Da mesma forma, a comunidade Tapereira busca manter laços de cooperação, solidariedade, para tecer o bem-viver.

Assim, percebemos que os aspectos que formam o perfil social da juventude do Tapereira revelam a identidade cultural dessa comunidade, que demonstra sua potência na dança, na culinária, nos símbolos culturais como: o Rio Cajari e suas águas escuras e correntes, as memórias do Mestre Biló e de Dona Zulmira que (re) existem e resistem no/do fazer do lugar. Ademais, na paisagem das florestas que misturam cores belíssimas, riquezas naturais responsáveis pela sobrevivência dos comunitários, artefatos antigos encontrados no território que ajudam a contar a história do Quilombo do Tapereira.

5.1.2 Qual o perfil educacional?

O perfil educacional é muito importante para a verificação de como se desenvolve o processo formativo das juventudes. No que se refere a juventude do campo se torna ainda mais relevante analisar a realidade, pelo fato do campo como alerta Arroyo (2007) vir enfrentando uma série de problemas que além de outros aspectos, afeta também a educação. A respeito desse fator, a pesquisadora Queiroz (2011, p.117) pondera que: “a escolarização apresenta-se como perspectiva de melhoria para o futuro, tanto para os que estudam quanto para os que desistiram, porém, as formas de inserção social dos jovens lhes oferecem poucas condições de realizar projetos educacionais”, a juventude tem colocado em segundo plano os estudos.

¹⁷ Embarcação motorizada, feita de madeira com um motor pequeno na proa da canoa, bastante utilizada na região.

A autora apresenta ainda, que na perspectiva acima todos os participantes da pesquisa, somando um número de dezesseis jovens, desistiram de estudar no determinado nível de ensino ao qual estavam cursando. Percebemos que há essa dificuldade em progredir no processo de formação educacional, que como comenta a teórica é um desejo elaborado em seus respectivos projetos de vida, porém, há uma distância entre perspectiva e realidade. Ela constata que a juventude do campo vem tendo dificuldade em manter, realizar, seus projetos, principalmente quando se referem a questão educacional. A discussão teórica da pesquisa sobre “Projeto de vida da juventude no campo: alguns relatos de experiências” mostra essa realidade também.

Observamos através da pesquisa de Moreira (2021), analisada no “Estado do Conhecimento: aproximações com o tema da pesquisa” da nossa pesquisa, que a representação social dos jovens do campo que participaram da pesquisa a respeito da escola são as oportunidades que terão no futuro a partir do certificado de Ensino Médio. A autora afirma que entre as narrativas desses jovens, existem aqueles que depositam na conclusão do ensino a realização de desejos a longo prazo, como fazer o Ensino Superior e construir uma carreira de sucesso na área estudada, e de imediato, como ter um emprego que o salário não seja bom, mas que consiga pagar o aluguel de moradia e outros gastos.

Identificamos que de uma forma ou de outra há um movimento, uma expectativa da juventude do campo em relação ao seu processo educacional, abaixo (Quadro 15) mostramos as informações a respeito da escolaridade das (dos) jovens do Tapereira, veja:

Quadro 15 – Dados educacionais das (dos) jovens

Pseudônimo	Idade	Sexo	Escolaridade
Canoa	20 anos	Feminino	Egressa do Ensino Médio
Castanha	23 anos	Feminino	Egressa do Ensino Médio
Paneiro	25 anos	Masculino	Egresso do Ensino Médio
Malhadeira	29 anos	Feminino	Egressa do Ensino Médio
Mandioca	26 anos	Feminino	Egressa do Ensino Médio
Crueira	20 anos	Feminino	Egressa do Ensino Médio
Tapioca	15 anos	Feminino	Ensino Fundamental completo
Tarrafa	17 anos	Feminino	Ensino Fundamental completo
Tucupi	24 anos	Masculino	Ensino Fundamental completo
Rio Cajari	15 anos	Masculino	Ensino Fundamental completo
Maniva	15 anos	Feminino	Ensino Fundamental completo
Arpão	27 anos	Masculino	Ensino Fundamental completo
Peneira	17 anos	Feminino	Ensino Fundamental completo
Pirarara	17 anos	Feminino	Ensino Fundamental completo
Farinha	24 anos	Feminino	Ensino Fundamental incompleto

Pirarucu	18 anos	Masculino	Ensino Fundamental incompleto
Ouriço	23 anos	Masculino	Ensino Fundamental incompleto
Tipiti	23 anos	Masculino	Ensino Fundamental incompleto
Jamaxi	29 anos	Feminino	Ensino Fundamental incompleto
Remo	24 anos	Masculino	Ensino fundamental incompleto
Tucunaré	20 anos	Masculino	Ensino Fundamental incompleto

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil educacional possui 12 perguntas, sendo que 4 são de múltipla escolha, 5 são do tipo aberta e 3 é mista (aberta e de múltipla escolha), então escolhemos aquela que identificamos que é bem específica, no sentido que aponta a escolaridade da (do) jovem, sendo a seguinte: *qual o seu nível de escolaridade?* Consideramos que dela resultou uma amostra de pesquisa que qualitativamente, revelou informações sobre o processo educacional da juventude. O questionamento resultou em três situações da escolaridade das (dos jovens) que são: egressos do Ensino Médio, Ensino Fundamental Completo e Ensino Fundamental Incompleto. Dessa forma, sustentada pelas demais perguntas foi possível identificar a situação juvenil da juventude do Tapereira.

A situação juvenil daqueles (as) que são *egressos do Ensino Médio*, os quais somam um número de 6 concluintes, há casos de quem conseguiu dar continuidade nos estudos, bem como, outros que não foi possível até o momento. A exemplo, o jovem Paneiro que se formou em direito, e atualmente é servidor público. O caso da jovem Canoa que respondeu ao questionamento: *se não realizou graduação, existe algum interesse em realizar um curso superior. Qual?* que tem interesse em cursar odontologia. Percebemos que a família da jovem da mesma forma como necessitou se organizar para mantê-la na cidade cursando o Médio, também deverá se reorganizar para fazer o nível superior.

A situação da jovem Crureira quanto ao nível superior iniciou este ano. Ela não conseguiu ingressar logo após ter concluído o Médio, como havia desejado. Respondeu que seu interesse foi sempre cursar fisioterapia, quanto a questão: *qual o tipo de Universidade/Faculdade? pública ou privada?* Marcou a opção instituição privada e explicou que conseguiu uma bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). A realidade da jovem Malhadeira é diferente, pois, aos 29 anos, ainda não conseguiu cursar o nível superior, ao ser questionada se tentou algum processo seletivo para ingressar no referido ensino, respondeu que fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As (os) jovens que se encaixaram na situação *Ensino Fundamental completo*, que são 8 no total, dentre estes está o jovem Arpão que a cerca de 10 anos concluiu o ensino e respondeu

que quando tiver oportunidade irá cursar o técnico em manejo florestal. O jovem Tucupi informou que ao terminar o referido ensino casou e optou por cuidar da família naquele período e que deseja ser técnico agrícola para continuar trabalhando na agricultura. A jovem Pirarara quer ser médica veterinária, mas ainda não conseguiu cursar o Médio, da mesma forma ocorre com o jovem Rio Cajari que, no momento da aplicação do questionário estava terminando o 9º ano e disse que os planos da família era que se deslocasse para estudar o Médio na cidade de Laranjal do Jari, porém ainda não conseguiu.

A jovem Maniva, também se encontrava na mesma situação que o jovem Rio Cajari, porém sua família se organizava para enviá-la para estudar o Médio no município de Santana. A jovem Tarrafa ao ser questionada *se não concluiu o Fundamental ou Médio, qual o motivo de ter interrompido os estudos?* disse que não conseguiu se adaptar longe da família e precisou voltar para a comunidade. Ao mesmo questionamento a jovem Tapioca respondeu que sua família faz planos de mantê-la estudando o Médio em Laranjal do Jari, assim que concluir o 9º ano. A jovem Peneira ingressou no Ensino Médio em 2024, além de participar da aplicação do questionário, também foi entrevistada, sobre isso, nos ateremos mais adiante na discussão.

Por fim, quanto a situação *Ensino Fundamental incompleto*, somaram 7 jovens. O fato da pergunta *qual o seu nível de escolaridade?* ser do tipo mista (aberta e de múltipla escolha), eles marcaram a situação Fundamental incompleto e descreveram no espaço em branco o ano que interromperam os estudos, bem como, a causa da mesma. Assim temos que o jovem Remo parou no 4º ano, os jovens Ouriço, Tucunaré e a jovem Jamaxi pararam no 6º ano, a jovem Farinha e o jovem Pirarucu pararam no 8º ano e o jovem Tipiti parou no 9º ano. A interrupção foi explicada de maneira diferente, por exemplo, 4 dos participantes do sexo masculino disseram que necessitaram trabalhar para ajudar os pais, 3 participantes (2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) relataram que constituíram família e optaram por se dedicar em cuidar desse novo núcleo familiar, assim como foi o caso do jovem Pirarucu que relatou quer voltar a estudar, ser um advogado, mas continuar com o trabalho na terra.

5.1.3 Qual o perfil econômico?

O perfil econômico da juventude do Tapereira se desenvolve pela relação com a atividade econômica local. Esta, por sua vez significa a forma como uma população realiza um trabalho que resulta na produção ou troca de bens e serviços. É através dela que os povos satisfazem suas necessidades, ou por consumirem os recursos cultivados ou extraídos da

natureza, ou pela transformação desses produtos primários e em sua seguida sua comercialização. Nesse sentido, ela possui correspondência direta com os setores primários, como da agricultura, do extrativismo vegetal, animal e mineral e a pecuária, os quais são conhecidos pela produção de matéria-prima, ou de produtos primários como já mencionado.

Sobre as atividades econômicas que também são praticadas pelo povo ribeirinho as pesquisadoras Santos e Costa (2021, p. 101) afirmam que: “a geração de renda das famílias também é organizada a partir dessa cultura da caça, pesca e da agricultura familiar”. Através da afirmativa das autoras, é possível verificar que no caso da agricultura são gerados produtos, como a farinha, que é uma das produções mais realizadas, a qual consiste na plantação e no cultivo da mandioca que mais adiante falaremos a respeito. Trata-se da prática de transformação do produto primário, como mencionamos a pouco, em diversos gêneros que depois são vendidos.

No Tapereira, se pratica a agricultura de subsistência e de comercialização. É comum encontrar a prática da partilha solidária, que consiste na troca de produtos entre pessoas, geralmente os moradores trocam o peixe por bacaba ou açaí, ou farinha, assim é possível completar a refeição do dia. Esse hábito nas comunidades ribeirinhas é o exemplo que mais fundamenta o princípio de economia solidária, onde há uma movimentação da produção, mas sem um interesse comercial, e sim uma construção coletiva de afeto, amorosidade, cuidado com o outro. Dessa forma, verificamos abaixo (quadro 16), alguns detalhes sobre os dados econômicos da juventude, quanto as atividades, os produtos e sua renda, vejamos:

Quadro 16 – Dados econômicos das (dos) jovens

Pseudônimo	Atividade que gera renda familiar	Produto que gera renda	A renda média familiar
Canoa	Agricultura, extrativismo, pesca, bolsa família	Farinha, castanha, peixe, frutas	Até 1 salário mínimo
Castanha	Agricultura, bolsa família	Farinha	Até 1 salário mínimo
Paneiro	Funcionalismo público	Não respondeu	De 7 a 9 salários mínimos
Mandioca	Funcionalismo público	Não respondeu	De 1 a 3 salários mínimos
Tapioca	Pesca, bolsa família, funcionalismo público, artesanato	Peixe e o salário do serviço público	Até 1 salário mínimo
Rio Cajari	Extrativismo, pesca, bolsa família, venda de polpa de fruta	Castanha, peixe, frutas	Até 1 salário mínimo
Maniva	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, castanha	Até 1 salário mínimo
Farinha	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, castanha, bacaba, açaí	Até 1 salário mínimo

Peneira	Agricultura, extrativismo, venda de polpa de fruta	Farinha, castanha, cupuaçu, piquiá	De 1 a 3 salários mínimos
Ouriço	Agricultura, extrativismo	Farinha, castanha, bacaba	Até 1 salário mínimo
Pirarara	Agricultura	Farinha, abacaxi, pupunha	Até 1 salário mínimo
Jamaxi	Agricultura, extrativismo	Farinha, cupuaçu, bacaba	De 1 a 3 salários mínimos
Crueira	Agricultura, pesca, bolsa família	Farinha, peixe, frutas	Até 1 salário mínimo
Pirarucu	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, castanha	Até 1 salário mínimo
Tipiti	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, tapioca, castanha	De 1 a 3 salários mínimos
Remo	Agricultura, bolsa família	Farinha	Até 1 salário mínimo
Tucunaré	Agricultura, extrativismo, bolsa Família	Farinha, castanha, bacaba	Até 1 salário mínimo
Arpão	Agricultura, pesca, bolsa família	Farinha, peixe	Possui, através do trabalho na roça e na pesca
Tucupi	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, bacaba	Até 1 salário mínimo
Tarrafa	Agricultura, extrativismo, bolsa família	Farinha, castanha	Até 1 salário mínimo
Malhadeira	Agricultura, pesca	Farinha, peixe, abacaxi, macaxeira, banana, mamão, limão, uxi	Até 1 salário mínimo

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil econômico contém 9 perguntas, 2 do tipo aberta, 4 de múltipla escolha e 2 mistas (aberta e de múltipla escolha). Nesta parte do questionário identificamos dados importantes que explicam a maneira como a produção do Tapereira, juntamente com as demais comunidades da região do Médio Cajari, vem contribuindo para abastecer o mercado em Vitória do Jari, bem como, nos outros municípios das proximidades. Constatamos que são entre 15 a 20 produtos que são entregues para a comercialização, e destacamos que pode haver um quantitativo acima do alcance da amostra de pesquisa. Trata-se de uma comunidade/região com terras, águas e florestas férteis e de mulheres e homens aguerridos, trabalhadoras (es).

Identificamos no perfil das (dos) jovens que as atividades que geram a renda familiar são: a agricultura, o extrativismo, a pesca, a bolsa família e o funcionalismo público. Ao responderem o seguinte questionamento: *a renda familiar é proveniente de quais atividades?* 17 jovens relataram que desenvolvem atividades na agricultura, 4 jovens apenas não marcaram a referida opção. O trabalho na/com a terra no Tapereira é responsável pela sobrevivência das famílias, a parte da frente da comunidade fica na margem do rio, já a parte de trás fica no alto,

em terra firme, onde fazem seus plantios. Apesar de não haver terra firme na parte da frente, mesmo assim constroem canteiros¹⁸, onde cultivam hortaliças, plantas medicinais, como é possível ver na (figura 09) a seguir:

Figura 09 – Canteiro com planta medicinal: atividade das agricultoras (es) do Tapereira



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Ao mesmo questionamento exposto acima, 12 jovens responderam que sua atividade econômica é o extrativismo, se trata de uma prática em que a coleta tanto da castanha quanto da bacaba e do açaí são realizados em um determinado período do ano. Durante a aplicação do questionário alguns jovens comentaram que há casos de a extração ser somente para o consumo devido haver pouca plantação, então o extrativista não considera este trabalho como uma atividade econômica, mesmo sendo responsável pela alimentação da família. Assim, identificamos que é possível que todos participantes da pesquisa pratiquem a referida atividade, mas que não marcaram a opção.

Quanto a atividade da pesca, 6 jovens responderam que praticam a atividade. Ao serem questionados sobre: *qual a finalidade da produção familiar?* apenas o Jovem Arpão explicou que, tanto serve para o autoconsumo quanto para a comercialização de excedentes, afirmando que acessa a política do Seguro-Desemprego do Pescado Artesanal (SDPA). Já as (os) jovens Malhadeira, Crueira, Rio Cajari, Tapioca e Canoa, responderam que realizam a atividade com a finalidade somente de consumir, alguns relataram que o peixe é o principal produto na mesa,

¹⁸ Canteiros ribeirinhos são construídos com uma base de madeira sobre o rio, preenchido com terra e serve para o plantio.

assim como 80% dos alimentos que consomem, segundo o jovem Paneiro, é proveniente da produção familiar na agricultura, no extrativismo e na pesca. Percebemos que se alimentam de forma orgânica, fazendo aquisição de produtos da cidade como café, açúcar, arroz, feijão. A seguir apresentamos imagens (figura 10) relacionadas a atividade da pesca, vejamos:

Figura 10 – Atividade da pesca



Fonte: Acervo fotográfico da Casa Amazônia.

O Bolsa Família, como atividade responsável por também gerar a renda familiar, foi escolhida por 14 jovens, os quais afirmaram que esse dinheiro é um complemento importante que ajuda, principalmente na aquisição dos materiais escolares, roupas, calçados. Um programa do governo federal que tem a intenção de garantir renda as famílias em situação de pobreza. Se observarmos a maioria das (dos) jovens declararam que a família sobrevive com até 1 salário mínimo, assim como, esses núcleos familiares são compostos ou por de 4 a 6 pessoas, ou por de 7 a 10. Nesse sentido, tratam-se de famílias que possuem perfil para integrarem o programa pela compatibilidade de renda e número de pessoas.

O funcionalismo público apareceu no questionário de 3 jovens como atividade que é importante na geração da renda familiar. Verificamos que no caso da jovem Mandioca e do Jovem paneiro a renda é proveniente somente do funcionalismo público, os mesmos se auto-reconhecem como agricultores, como já informado na discussão dos dados na parte “Qual o perfil social?”, mas atualmente não sobrevivem dessa atividade econômica. Ocorre que na infância, juventude e, até mesmo na fase adulta trabalharam na agricultura, assim como, seus pais sobrevivem da atividade, por isso se reconhecem como tal. No caso da jovem Tapioca, além do trabalho da mãe como professora, tem a atividade da pesca e alguns artesanatos que a jovem comercializa, cuja a renda serve para suas necessidades.

Os produtos que são resultados das atividades acima informada são vários, a exemplo, a farinha que há um processo longo na produção, que se divide, como explicaram as (os) jovens, em 8 etapas, dependendo da forma como cada agricultor (a) opta em fazê-la, que são: plantação, colheita, limpeza, ralação, prensagem, esfarelamento, peneiração e torragem. Nesse, assim como a maioria dos trabalhos na roça/campo, é necessário o envolvimento da família, geralmente, há o revezamento nas etapas da produção da farinha. Desse modo, as chamadas casas de farinha¹⁹, no período da colheita da mandioca contribuem para fornecer a farinha que é comercializada do território de Vitória do Jari e nas demais localidades próximas. A seguir, é possível verificar imagens (figura 11) relacionadas a atividades na agricultura, da produção de farinha, assim temos a mandioca e seus subprodutos como a farinha e a crueira, vejamos:

Figura 11 – Mandioca e subprodutos: farinha e crueira



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A castanha também é um dos produtos que geram renda para as famílias como indicou a jovem Maniva, assim como informou como se dá o processo de comercialização nos períodos de safra²⁰ da castanha, sobre isso respondeu ao seguinte questionamento: *em qual espaço é feita a comercialização do produto?* que sua família vende a produção na feira. Houveram outros jovens que a mesma pergunta responderam que negociam o produto com intermediários, principalmente com os chamados atravessadores que costumam ir até a comunidade comprar.

¹⁹ Lugar onde os ribeirinhos se reúnem para fazer farinha, em que há uma forte participação familiar e comunitária.

²⁰ Período propício para a colheita.

Assim, temos imagens abaixo (figura 12) relacionadas ao trabalho no castanhal, onde é possível ver o ouriço, a castanha e o jamaxi, vejamos:

Figura 12 – O trabalho no castanhal: ouriço, a castanha e o jamaxi



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

A comercialização de frutas ou da polpa de frutas também foi selecionada por alguns jovens, foi possível perceber que o cultivo das frutas tem a finalidade tanto para o autoconsumo quanto a comercialização do excedente. Identificamos que as (os) jovens participam ativamente da produção familiar, seja na agricultura, no extrativismo, na pesca, eles são essenciais ou porque estão no roçado, ou por ficarem na organização da casa, como relataram alguns jovens talvez pelo fato de terem muita energia. Verificamos que a renda média das famílias não é suficiente para manter as (os) jovens estudando na cidade, aquelas que conseguiram, como vimos no perfil anterior, é provável que tenham sofrido muitas dificuldades.

5.2 Dos deslocamentos para acessar o Ensino Médio

Apesar da juventude do Tapereira, como vimos através de seus perfis, serem importantes para a família e a comunidade, devido a negação do Ensino Médio na região do Médio Cajari eles estão se deslocando para a cidade, para acessarem o Ensino Médio. Falamos de pessoas que passaram a infância e adolescência vivendo no campo, construindo sua história de vida neste território que como pondera Fernandes (2011) é lugar onde se faz genuinamente

ações pautadas na especificidade local. Quando no processo de transição, em que estes indivíduos vivenciam adolescência e juventude, estes meninos e meninas do campo passam a morar na cidade, chama a atenção da pesquisadora em saber de que forma ocorre/ocorreu essa caminhada.

A juventude do Tapereira se desloca para municípios como Vitória do Jari, Laranjal do Jari, Mazagão, todos localizados no Estado do Amapá. Como já mencionado, não há possibilidade de fazer o deslocamento campo-cidade todos os dias, assim, os jovens são obrigados a morar na cidade, conforme a situação financeira da família. Calcula-se de 4 a 5 horas do município de Vitória do Jari até a comunidade do Tapereira, se um jovem tentasse ir e vir todos os dias, seria uma jornada humanamente impossível de fazer, pelo desgaste físico e mental. No que se refere aos demais municípios, o tempo de percurso é maior. Uma situação, já discutida na seção teórica desta pesquisa, através de Tavares (2011) ao relatar a questão dos jovens no município de Ibimirim no estado de Pernambuco que se torna cansativo aos jovens do campo.

Sobre o deslocamento para estudar ao sujeito do campo é garantida segundo a Resolução nº 02, de abril de 2008 que: “para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”, ou seja, é correto afirmar que é uma prioridade da legislação garantir que os povos tradicionais mantenham a diversidade cultural. Demonstramos nessa parte da discussão dos dados *citações diretas das falas das jovens*, as quais podem ser encontradas no apêndice A, fase 2: gerando códigos iniciais da AT, referente as *entrevistas dos deslocamentos das jovens para acessarem o Ensino Médio*.

5.2.1 A situação das jovens para se manter na cidade

A expressão “manter” trabalhada dentro do tema *a situação das jovens para se manter na cidade* significa a forma como estes e seus familiares garantem o necessário à sobrevivência. Essa sobrevivência vai além dos custos que, geralmente se tem para sustentação da parte física do ser humano, mas significa também os percalços que estes passam para chegar até a escola, bem como, as relações construídas na mesma que também são importantes para o bem-estar das jovens. Os dados analisados mostram que dependendo da modalidade de ensino acessado, a estrutura da escola deve ser apropriada para receber o jovem do campo, como é no caso de Escola Família Agrícola, onde este pode se alojar durante as alternâncias.

A expressão quando direcionada ao contexto financeiro das jovens, nos ajudou a perceber o esforço familiar para equilibrar um orçamento que se dividiu em dois. A interpretação feita da análise dos dados é que manter um membro da família morando na cidade requer, tanto planejar um orçamento da cidade quanto um do orçamento do campo. Em uma outra análise, identificamos em “Qual o perfil econômico?” que esses núcleos familiares não dispõem de muito recurso, no intuito também de saber o grau de dificuldade que passam para manter a jovem estudando na cidade. Esse dado é muito importante, pois reafirma o quanto o ensino no/do campo é essencial.

5.2.1.1 Dos custos com transporte e moradia

Quando a família decide mandar o jovem estudar na cidade, começa a verificar todas as possibilidades de diminuir ao máximo os custos. A questão da moradia, geralmente, ela procura alternativas para não ter que pagar aluguel, até mesmo por se tratar de um gasto ao qual não poderão tê-lo como um investimento lucrativo. Na parte da discussão dos dados que fala sobre o “Perfil econômico dos (das) jovens” ficou evidente que a renda mensal da família da juventude do Tapereira, em sua maioria, não passa de 1 salário mínimo. Se em determinado mês conseguem mais do que isso, como alguns comentaram, não é possível considerar pelo fato de não haver uma estabilidade desse quantitativo todos os meses.

A dificuldade, dessa forma, em manter o pagamento de um possível aluguel é uma realidade. Por isso optam em mandar o jovem estudar em Escola Família Agrícola, onde o jovem tem a oportunidade de alojamento na escola, ou buscam parentes próximos, ou amigos, que acolham os (as) filhos (as), no período dos estudos. A seguir a jovem Mandioca relatou a respeito de sua experiência quanto a situação de moradia, vejamos:

Eu fui morar na casa de um primo que era o marido da minha ex-professora. Ele deu a casa dele para eu morar junto com as minhas duas primas. Minha família emprestou dinheiro de um marreteiro para comprar uma casinha, conseguindo dar uma parte e o restante das prestações pagaram com nossa produção de farinha (Entrevistada Mandioca).

Averiguamos que o deslocamento da jovem para a cidade colocou a família em situação financeira difícil. É possível destacar que ela contraiu dívidas na busca de um aspecto importante do projeto de vida da jovem, que era concluir o Ensino Médio. Não podemos deixar de pontuar que empréstimos dessa natureza oferecem riscos, quando as regras de pagamento são feitas de forma informal deixando que o sujeito que detém o dinheiro modifique a qualquer

momento a forma de quitação da dívida. No mais, a família adquiriu mais um patrimônio que necessitará de reparos, principalmente devido ao fato da jovem estar morando no imóvel. Assim como, empréstimos geralmente se paga em dobro.

O deslocamento campo-cidade de jovens, como mencionado na discussão teórica por Castro (2015) referente a forma como a família se envolve nos desejos, anseios, aspirações de futuro dos jovens, provocam inclusive a venda de propriedades do campo para garantir que as (os) filhos estudem. No caso analisado, não sabemos se a família da jovem vendeu algum imóvel para pagar a primeira parcela ao credor, mas é possível perceber que há um esforço dessas pessoas para garantir a continuidade do processo formativo da filha. Esse achado na análise dos dados responde nosso questionamento de pesquisa, pois é notória a dificuldade enfrentada devido a negação do Ensino Médio na comunidade.

Outro ponto a ser tratado é a questão do transporte, que no caso da jovem Mandioca está relacionado a possibilidade que tinha de ir e vir à comunidade visitar os familiares, segundo a jovem, foi uma situação difícil se manter longe da família devido ao custo alto do transporte para chegar a comunidade. Abaixo, é possível verificar a realidade da jovem Mandioca quanto a situação do transporte:

No início eu queria estar todo mês na comunidade, sentia falta da minha vida, casa, da minha família. Eu aproveitava a oportunidade do caminhão da feira para ir para casa, evitava de ir na comunidade para não ter gasto com o transporte (Entrevistada Mandioca).

Verificamos que a situação de transporte foi também, um aspecto difícil ao qual a jovem enfrentou. Como já mencionado, apesar do deslocamento para estudar de jovens seja prioritariamente do campo para o campo, eles continuam indo para a cidade e o transporte é considerado um desafio, como pontua a autora Alves (2015) sobre a mobilidade rural afirmando que o campo é o mais afetado, ou pela falta de transporte, ou pela sua precariedade. O fato é que a jovem Mandioca para manter a relação afetiva com a família necessitava de transporte para visitar a família pelo menos aos finais de semana. Sendo que a jovem relatou que naquela época a renda da família era gerada a partir dos produtos oriundos da atividade na agricultura e do Bolsa Família.

Ela explicou que com uma renda de até 1 salário mínimo, não sobrava muito dinheiro, na verdade é possível interpretar que mais faltava, principalmente quando a família mantém um gasto, além daquele que já possuem no campo. A realidade da jovem nos leva a algumas ponderações que Arroyo (2007) faz a respeito daquilo que estabelece a legislação, no sentido

de que a garantia da educação do campo com qualidade é um pacto entre os Entes Federados, os quais devem formalizar um termo de colaboração para que haja acesso, permanência e o sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

A jovem explicou que mesmo acessando o caminhão da feira próximo ao final de semana, como precisava já estar no início da semana seguinte na aula, a família dela, geralmente pagava o transporte de retorno ou, às vezes, conseguia carona. Mas, mesmo sendo somente o custo do retorno, ainda sim se tratava de um dinheiro que extrapolava o limite de gasto da família. Dessa forma, era obrigada a ficar na cidade. Há um entendimento de alguns pesquisadores a respeito de que o transporte, na falta de escolas no campo, são meios possíveis de garantir educação ao sujeito do campo, como aborda Martins (2019, p. 128-129) que sejam dadas: “condições para que os jovens de áreas rurais pudessem estudar, seja através das instalações de escolas nestas localidades, seja a partir da oferta de transporte escolar para que os jovens tivessem acesso as escolas urbanas”.

Retomando a questão de se manter na cidade como discutido nessa parte da pesquisa, averiguamos que tanto a questão do transporte quanto de moradia, dentre outros problemas enfrentados pelas (os) jovens, são aspectos que mostram que não é fácil permanecer na cidade sem condição financeira. Trata-se, nesse sentido, da constatação de que os deslocamentos para acessar o Ensino Médio é um desafio para a juventude do campo. Percebemos que a situação da (do) jovem do Tapereira estudando na cidade está inserida aos tantos casos de dificuldades, já expostos na pesquisa.

5.2.1.2 O percurso até a escola e a condição estrutural deste espaço

Para se manterem estudando fora do território os jovens também enfrentam nesses espaços de ensinos os mesmos problemas que sofrem nas escolas do campo como a precariedade na estrutura física da escola, bem como, os percalços no percurso até a escola da cidade. Como já mencionado, em nossa seção “Estado do conhecimento: aproximações com o tema da pesquisa”, através dos estudos realizados pelo autor Martins (2019) no tocante do papel educacional realizado pelas Escolas Família Agrícola (EFA) aos jovens do campo, apesar da sua importância estão no rol de escolas do campo que possuem pouco incentivo por parte de governos. Destacamos que sua relevância ocorre também, pela possibilita que jovens permaneçam no campo, ainda que com diferenças de um espaço para o outro.

A metodologia da alternância adotada pela EFA possibilita que os jovens durante o período de estudos permaneçam no espaço da escola. A maioria dos pais de jovens do campo

preferem essa alternativa, pois diminuem os custos com os estudos. Em nossa pesquisa, analisamos os dados da jovem Peneira que cursa o Ensino Médio em uma EFA, onde a estudante falou a respeito do espaço físico da escola:

E, tipo assim, (pausa) a gente fica lá na escola, tem um refeitório, tem a casa onde a gente dorme lá, e eles estão construindo outra casa pra gente dormir, porque é onde a gente tá dormindo, não é exatamente lugar adequado pra nós dormir é um auditório, onde se faz evento, mas eles estão construindo outro alojamento pra gente. Então, assim, eles estão acolhendo a gente no máximo e ajudando no máximo que eles podem. E, no caso, é uma escola agrícola família, né? É justamente isso que não me faz pagar aluguel, por exemplo, você está saindo da comunidade pra estudar fora, mas você não precisa pagar aluguel não. Seria importante ter aqui no Cajari uma escola família agrícola. (Entrevistada Peneira).

Notamos que no caso das EFAs se torna uma situação bem complicada quando há dificuldades com os espaços na instituição, no sentido de que os apontamentos que a metodologia de ensino direciona, a exemplo, as salas de aulas que também são o campo, o que necessita de muito espaço, da mesma forma a sala de aula da parte teórica, o local das refeições, de lazer e, evidentemente, onde os jovens possam dormir com conforto. Martins (2019) quando afirma que a EFA é a melhor opção para os jovens do campo se refere ao fato de nelas serem realizadas tarefas diárias na agricultura que dialoga com o contexto de trabalho que estes também lidam na propriedade familiar.

A EFA como explica Moura (2019, p. 108) a respeito da criação da Escola Família Agrícola de Veredinha é uma iniciativa de: “agricultores/as motivados pela viabilidade de seus/as filhos/as continuarem estudando...por não haver transporte escolar que possibilitasse o deslocamento da zona rural para escola urbana...viabilizaria a continuidade do ensino médio”. Em sua maioria são constituídas pelo sujeito do campo com o intuito de ofertar uma educação que se aproxime da realidade do campo. Martins (2019) pondera que para a manutenção da EFA é crucial que governos (destinadores de recursos) e comunidades (membros responsáveis pela gestão) garantam seu bom funcionamento.

Observamos que a família da jovem considera a escola como uma boa oportunidade para acessar o Ensino Médio, pelo fato da jovem ficar na escola o que diminui os custos com aluguel e alimentação. Veremos mais adiante que o gasto da família é o pagamento de uma mensalidade que é utilizada na manutenção da escola. Para Martins (2019) a pedagogia da alternância permite que o jovem continue a construir projetos de campo, assim, averiguamos que se trata de uma alternativa viável aos pais. O aspecto do percurso realizado até a escola,

também foi um ponto necessário de ser analisado nos dados da jovem, pois demonstram o grau de dificuldade que a mesma enfrenta para se manter estudando fora da comunidade. O relato a seguir mostra alguns detalhes do referido trajeto:

Quando a gente sai daqui, normalmente é com a catraia que leva a gente até uma comunidade e de lá a gente pega o expresso (outra cataria) no outro dia de manhã cedo para ir para a escola, só que a gente não está pagando nada, a catraia é paga pela Prefeitura local de Vitória do Jari. Eles dão a cota da farinha para a gente lá na escola, eu e minha família fazemos a farinha para levar para lá. Mas tirando isso tem as seções que a gente paga toda vez que a gente vai. Quanto custa a seção? R\$ 25,00. (Entrevistada Peneira).

Examinamos que a situação juvenil da referida circunda sobre a discussão levantada na seção teórica referente a “Juventudes: qual a compreensão sobre o termo?”, especificamente a respeito das características particulares vivenciadas nas travessias pelos rios, igarapés e florestas até a escola, detalhada mais ainda na parte que discute “A situação juvenil no campo” de nossa pesquisa. Isso devido ao que afirma Silva (2022), que se tratam de percursos exaustivos, e que não nos cabe dizer que estão jovens e, que, portanto, tem energia para suportar o cansaço, quando o que se deve avaliar é a destituição de um direito que é estudar próximo, ou no território.

Retomando a fala anterior de que é viável o fato da jovem estudar em uma escola, a qual não contrai gasto com aluguel e alimentação, por outro lado, temos que é crucial avaliar o percurso feito até a escola. O relato da jovem nos permitiu verificar que ela sai num dia e só chega na escola no outro dia, então é possível entender que se trata de um esforço grande e que serão três anos pela frente, contanto que a mesma está cursando o 1º ano do Ensino Médio. A referida EFA está localizada no campo, como mencionado, tem um ensino que prioriza a educação no/do campo, porém com uma distância grande referente a região do Médio Cajari, onde está situado a comunidade do Tapereira.

A família, como vimos no relato acima, tem que repassar a escola a cota da farinha e mais o valor de R\$ 25,00, que é a taxa que contribui para ajudar a manter a escola. A jovem relata que não há custos com a embarcação pois a Prefeitura de Vitória do Jari viabiliza o transporte. Averiguamos que a distância é um desafio para a jovem, que sem dúvida há desgaste que inclusive pode influenciar na desistência dos estudos. Apesar de analisarmos acima sobre a questão de em 15 em 15 dias ela está na comunidade, não podemos perder de vista o trajeto longo nesse período que é realizado pela jovem e, somente ela pode medir o grau de dificuldade. Nesse sentido, é que enfatizamos o quanto é essencial que funcione o Ensino Médio na região.

5.2.1.3 O relacionamento com os colegas na escola fora da comunidade

Os autores Leão e Antunes-Rocha (2015) ao falarem sobre os aspectos da teoria sociologia da juventude deixam entrever que as subjetividades implícitas em como as relações sociais são importantes para os jovens devem ser levadas em consideração nos mais diversos espaços, em que estes se envolvem. Os bons relacionamentos que eles constroem no decorrer da juventude tem um sentido de fazer parte de grupo nessa geração, que conseqüentemente no futuro restarão as memórias, que por sua vez são lembradas como responsáveis, em parte, por contribuir na formação como seres humanos. Assim, podemos interpretar que as relações sociais na juventude têm significado especial para o jovem.

Sobre a relevância das relações sociais na juventude, também chama atenção o que autora Farias (2018) fala a respeito da integração entre os estudantes, direcionando a discussão para o espaço escolar. O relacionamento entre colegas, a amizade é considerada pela autora como um aspecto que influencia no bem-estar dos alunos diariamente na escola. As relações saudáveis, com respeito, cuidado, proteção de todos cria um ambiente estável e favorável, inclusive para a aprendizagem. Farias (2018, p. 193) enfatiza que a amizade é uma: “das conseqüências cotidianas positivas do processo de escolarização”, assim verificamos que casos de desrespeito neste ambiente podem ser prejudiciais ao jovem.

Para os jovens do campo que se deslocam para estudar na cidade, ou até mesmo intracampo, também é crucial que tenham bons relacionamentos, principalmente por estarem longe de seus respectivos territórios. Nesse sentido, a jovem Peneira compartilhou sua experiência no que diz respeito ao relacionamento com alguns colegas na escola, vejamos:

Olha, nessa escola já me deu muita vontade de desistir várias vezes. Tipo assim, por atitude não das professoras, por atitude de alguns colegas meus que já me deu várias vezes vontade de desistir, mas eu tento lidar com esses problemas de alguns colegas, eu estou tentando levar isso numa boa, até porque tenho colegas bons. Eles pegam bastante pesado e isso acaba me machucando, mas mesmo assim eu deixo levar. Você entende que é uma falta de respeito? Sim, as vezes sim. Mas não tem a ver com o fato de ser agricultora, ribeirinha, quilombola (Entrevista Peneira).

Observamos que infelizmente a jovem tem passado por situações de desrespeito na escola. Na seção teórica, discutimos sobre “A negação da educação do campo” que nos leva a interpretar os efeitos que são causados na vida dos jovens pela saída do campo. Nela, ao

dialogarmos com Arroyo (2007) fica evidente que historicamente, o campo sofreu um processo de inferiorização em relação à cidade, e nesse caso o sujeito do campo também é concebido da mesma forma. Apesar de jovens do campo responderem que não percebem que sua identidade é desrespeitada, o que ocorre é que essa ação ofensiva pode estar acontecendo de maneira silenciosa, que eles acabam não identificando.

Esses problemas enfrentados na escola vêm de estudantes que apesar de também serem do campo possuem a prática do xingamento, assim sempre escolhem pessoas na escola para humilhar, envergonhar. Assim, interpretamos a atitude dos colegas de forma preocupante, devido a jovem expressar que sente mal. Existem vários fatores que endossam esse sentimento, por exemplo, de uma jovem que estava acostumada a conviver na escola da comunidade com pessoas que são da mesma família, como são formadas a maioria das comunidades ribeirinhas. Ao se achar em um lugar com pessoas desconhecidas que lhe fazem xingamentos, naturalmente se sentirá machucada.

A jovem Peneira vivencia uma situação que tem gerado preocupação e é um desafio nas escolas, como afirma Farias (2018, p. 193) que: “tem ocupado o cotidiano das instituições de ensino com grande frequência, além de avançar em termos dos graus de severidade que essas práticas têm apresentado”, ao se referir a questão do bullying. Apesar da mesma relatar que procura não dar muita importância, analisamos como um fator que pode causar a desistência dos estudos. Como mencionamos em parágrafos anteriores, as relações sociais favorecem a juventude apreender memórias afetivas de um lugar, de pessoas, e em ter vontade de se socializar mais, do contrário, a dor, a vergonha, pode resultar na introspecção da jovem. Assim, verificamos abaixo o quanto é importante o apoio de pessoas respeitadas, cuidadosas, protetoras, para que a jovem sinta o desejo de estar na escola, vejamos:

Então, pra mim, na primeira sessão foi bastante difícil, né, assim, pra mim me adaptar lá, mas agora tá sendo bom, porque eles me acolheram bastante, não só eu, como os meus colegas, e a convivência lá também é boa, muito boa a convivência com os meus colegas, principalmente com os professores (Entrevista Peneira).

Percebemos que a relação saudável que mantém com alguns colegas e as (os) professores tem ajudado no processo de deslocamento para acessar o Ensino Médio. Para Farias (2018) é essencial que a gestão escolar possibilite, principalmente aos estudantes que saem de outras localidades terem um grupo que acompanhe seu processo de adaptação ao novo espaço escolar. Analisamos que o apoio que a jovem recebe do corpo docente é fundamental e que possivelmente, será o fator que contribuirá para que conclua o ensino. Para Tavares (2011) é

muito importante o acolhimento na EFA, pois há muitos jovens que por presenciarem a vida difícil dos pais na roça, tendem a não querer seguir os mesmos passos dos pais, quanto ao serviço na área da agricultura, mas sim almejam seguir outras profissões.

Não conseguimos coletar a informação no relato da jovem se o grupo de pessoas, entre colegas e professores, se trata de algum projeto educativo na escola que vise acolher os (as) estudantes de outras localidades, mas é notável que eles estão fazendo a diferença neste espaço. A autora Farias (2018) pondera ainda, que cada vez mais a gestão escolar tem se preocupado e organizado medidas, como de projetos educativos, que evidencie os danos causados pelo bullying, os apelidos, xingamentos, ofensas, agressões, causam o isolamento. A consequência é sempre muito ruim, ou a (o) jovem abandona a escola, ou responde da mesma forma, com atitudes agressivas.

Notamos na fala da jovem que há afeto e segurança quando se refere as pessoas que a protegem na escola. Sobre isso a pesquisadora Nascimento (2013, p. 96) afirma que: “a ênfase de projetos educativos na escola como uma forma de ajudá-los a lidar com a vida. Acrescentam que a escola deve tratá-los com respeito e acolher as suas formas de expressão”, ou seja, para o sucesso do processo de escolarização é necessário que a juventude tenha liberdade de manifestar o seu “eu” e do mesmo modo, aprenda a respeitar o “outro”. Para a autora acima citada, bem como, para Farias (2018) as formas de acolhimento nos espaços escolares são formas de combater o desrespeito e de proporcionar relações mais cuidantes.

A adaptação é um processo complexo aos jovens do campo que se deslocam de suas comunidades para estudar, como citado pela jovem a respeito de se adequar a uma nova escola. Foi possível observar que a jornada da jovem está sendo árdua, como já mencionado na discussão teórica da pesquisa através de Arroyo (2007), pois, historicamente os sujeitos do campo vêm sendo obrigados a adaptar-se as “universalidades”, as “generalidades”, por serem negligenciados pensamentos, ações, que priorizam suas especificidades. Verificamos que ajustar-se a uma situação a qual infelizmente se é desrespeitado, se trata de uma tarefa difícil e que a jovem vem enfrentando para poder realizar seus objetivos referente a formação educacional.

5.2.2 Quais os riscos que as jovens enfrentam na cidade?

Escolhemos alguns aspectos que surgiram nas falas das jovens que consideramos como assuntos delicados e que estão presentes nesse processo de deslocamento para acessar o Ensino Médio. Entre nossas entrevistadas, tivemos um perfil de uma jovem que é mãe de um

adolescente que está cursando o Ensino Fundamental no Tapereira e já se prepara para sair da comunidade, ela relatou que essa mudança lhe causa medo. Como afirma Tavares (2011) entre as travessias campo-cidade há muitas histórias, inclusive de pais, como citado na seção teórica da pesquisa, que só matricularam seus filhos no Ensino Fundamental quando completaram 8 anos de idade, no intuito de irem para a cidade estudar o Ensino Médio maior de idade.

A distância que separa o campo e a cidade causa nos pais a contingência de que algo ruim pode acontecer aos jovens, e isso é compreensível pois eles não estão todos os dias acompanhando suas rotinas. Até os 14 anos de idade, eles convivem com a família, amigos, em um espaço, cujo moradores se conhecem, o ambiente tem tranquilidade, eles conseguem criar formas de conviver bem. Na cidade, os pais não sabem quem são as pessoas que circulam os ambientes que os jovens convivem, por ser um espaço maior, com um volume maior de formas de entretenimento, um quantitativo maior de pessoas com diferentes interesses.

Ao questionarmos de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude do Tapereira se torna primordial que, ao averiguarmos os deslocamentos das jovens para acessar o Ensino Médio, estejamos atentos aos riscos que esta jornada oferece a integridade física e mental das jovens. Estes evidentemente, provocam consequências negativas as aspirações de vida, isto é, os objetivos que cada jovem traçou quanto a formação profissional e oportunidades no trabalho. Nesse sentido, analisamos três aspectos que chamaram atenção nas falas das jovens que foram sobre ficar na cidade sem a proteção familiar, transtorno de ansiedade e a violência urbana.

5.2.2.1 Sem a proteção familiar

A proteção familiar aos jovens é sem dúvida um fator essencial a construção de futuro da juventude. Mencionamos na parte teórica da pesquisa, através da linha de pensamento do autor Groppo (2017), que a teoria pós-crítica explica que a juventude cada vez mais vem sendo protagonista de sua história, vem ocupando os espaços políticos, participando das decisões que direcionam melhorias a condição juvenil. Mediante a isso, acrescentamos que o apoio familiar tende a alavancar essa autonomia juvenil, quando contribui para fazer a (o) jovem se sentir seguro na sociedade. A participação familiar neste cenário não significa em tomar a decisão pelo jovem, mas de estar presente nessa fase de autoconhecimento e empoderamento.

Uma das interpretações que fazemos a respeito do que está estabelecido na Resolução nº 02, de abril de 2008 referente ao deslocamento intracampo é de que a supracitada resguarda um fator importante que é a idade dos jovens do campo. Ela defende que as (os) jovens são

muitos novos para deixar a família e ir morar sozinho na cidade. Os relatos da jovem Mandioca a seguir confirmam a idade, a qual ela saiu do campo para estudar na cidade, vejamos:

Lembro que terminei o Fundamental com 14 anos por aí, mais ou menos, sim com 14 (pausa) não foi com 15 anos, sim com 15 anos eu iniciei o Médio e terminei com...17 anos o Ensino Médio, aí depois fiz Enem e comecei a me prepara com minha família para ir novamente pra cidade pra fazer faculdade (Entrevista Mandioca).

Observamos que dependendo da data em que a jovem completara 15 anos de idade é possível que, ainda aos 14 anos tenha começado a morar na cidade. São casos como esses que a autora Silva (2022, p. 38) fala dos: “desafios que esses jovens enfrentam para cursar o ensino médio na cidade pela falta de escola onde moram”, se referindo aos problemas enfrentados pelos jovens das comunidades Vila Metade e Vila Brasispanha na região sudeste do Pará, município de São Domingos do Araguaia, que se deslocam todos os dias para estudar na cidade. A mudança, na maioria das vezes, é o território de onde falam estes jovens, mas os problemas se repetem com frequência.

Percebemos que a família mesmo insegura devido ao fato dessa adolescente-jovem morar sozinha na cidade se obrigou deixá-la, de modo que seus sonhos não fossem interrompidos. A escolarização é para a jovem, bem como, a sua família a certeza de construir um futuro melhor, resposta semelhante a essa, foi dos jovens participantes da pesquisa como enfatiza Mendes (2020) ao perguntar qual a representação que a escola possuía em suas vidas. Averiguamos que se trata de uma situação delicada, quando há leis que amparam o direito desta adolescente de receber o cuidado e a proteção familiar, assim como, que deve frequentar a escola na idade certa. Dessa forma, é notável que é difícil para as famílias de jovens do campo tomarem uma decisão.

Como mencionamos na parte “Qual o perfil social?” desta discussão dos dados, o adolescente-jovem tem entre 15 a 17 anos, uma fase que como afirma Groppo (2017, p. 11) são: “as transições à suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis, de tipo ioiô”, permitindo a compreensão de que as (os) jovens não devem ser considerados totalmente responsáveis pela sua jornada de vida. Nesse sentido, como nos referimos na discussão teórica através de Abramo (2005) eles mesmos mostram aos familiares que ainda não estão prontos para tomar as decisões e arcar com as respectivas consequências quando reconhecem que o apoio da família é crucial para alcançarem seus objetivos de vida.

No caso da jovem Mandioca que se deslocou para estudar no município de Vitória do Jari, relatou que os pais a visitavam nas viagens que o caminhão da feira fazia entre o campo e

a cidade. Verificamos que fora desse intervalo, ela permanecia sem o cuidado da família e quando questionada sobre a experiência de morar sozinha disse que na comunidade já realizava trabalhos de casa, na roça, mas como o apoio da família. Ponderamos como uma situação perigosa para uma jovem de 15 anos morar sozinha, em um espaço desconhecido, somente com algumas pessoas conhecidas. A jovem respondeu que desde o Ensino Fundamental a família já planejava seu deslocamento, priorizando que ela não atrasasse os estudos.

Ao ser questionada sobre se em algum momento pensou em desistir, devido se sentir desprotegida a jovem Mandioca (2023) respondeu: “não, mesmo sendo um processo dolorido, eu sempre tive muita vontade de estudar, de me formar”, ou seja, os objetivos da jovem eram maiores que as dificuldades. Porém, a história de vida dela, a forma como ela e sua família veem o quanto a formação educacional é importante, o fato de estar formada inclusive na Educação Superior, não devem tirar o foco da obrigação do Poder Público de garantir a educação no/do campo.

Essa jornada no Ensino Médio trouxe marcas a jovem Mandioca, como bem explicou que o processo foi muito dolorido, a qual também vem enfrentando a jovem Peneira, onde claramente a jovem fala a respeito de como se sente sem a proteção de sua família, vejamos:

Eu sinto saudade da família, quando eu tô lá, mas assim...(pausa) a saudade chega em vários momentos do dia, mas a gente tem que se conformar, né? Porque, na verdade, isso é o que importa mais de tudo, que é concluir o ensino médio e depois fazer faculdade, ter emprego, ajudar a família (Entrevistada Peneira).

A proteção familiar não significa tirar da juventude o seu protagonismo social do presente, ou seja, a capacidade que possuem dentro da transitoriedade geracional de decidir os mecanismos necessários para torna a sua jornada um sucesso. Percebemos que a juventude do campo tem poder para agir de tal forma, porém o cuidado familiar agrega nesse momento. Até porque a família tem o significado de união, de seus membros participarem ativamente da luta um do outro, seja no processo de escolarização, no trabalho, e em outras situações que surgirem. No caso da jovem Peneira, a presença da mãe, do pai, dos irmãos, durante os estudos no Ensino Fundamental na comunidade permitiu que ela se sentisse mais calma e segura.

Para a pesquisadora Moura (2019, p. 80) a juventude não deve ser concebida em: “amadurecimento e em desenvolvimento, que ainda não é adulto e que está no caminho para tal e, por isso, demanda uma ação de intervenção para completá-lo em suas ausências, carências e deficiências”. Nesse sentido, destacamos que é relevante empoderar as (os) jovens na vida social e política, sem esquecer que todos os seres humanos tem carência emocional, seja

criança, adolescente, adulto, idoso. Interpretamos que a expressão “saúde” utilizada pela jovem, pode estar relacionada ao que apresentou a jovem Mandioca a respeito de estar sozinha na cidade e ter que fazer todos os serviços de casa, assim como, pode ser a falta do “afago” de mãe que dá ao filho a certeza de proteção e cuidado.

Constatamos que a proteção familiar é um aspecto muito importante de ser analisado devido à realidade que a juventude do campo vem enfrentando em ter que ir estudar na cidade, pois a ausência desse cuidado é um risco as (os) jovens. Retomando a discussão do segundo parágrafo, onde mostramos o estabelecido pela Resolução nº 02, de abril de 2008 referente ao deslocamento intracampo, no sentido de que ela resguarda a saída de estudantes do campo devido serem muitos novos, assim, ponderamos sobre a importância dessas medidas serem efetivadas. A família da (do) jovem do campo não pode impedir que o jovem se desloque para a cidade, pelo contrário, dentro de suas possibilidades ela dar apoio, o correto é haver a escola no/do campo e que a juventude vivencie o ensino no/do campo.

5.2.2.2 Transtorno de ansiedade

O processo de transformação na vida dos seres humanos, em sua maior parte, causa mudanças de comportamentos, de sentimentos, que por sua vez tendem a desencadear tanto aspectos internos e externos bons, como ruins. Nascimento (2013) ao falar a respeito dos efeitos que ele surte nos jovens, nos faz compreender que a juventude é como se fossem vivenciadas travessias, no sentido das transformações que a vida começa a forçar, ou seja, os jovens necessitam olhar para o futuro e tomar decisões importantes. E, isso, consiste em ter que assumir responsabilidades que sua estrutura emocional e psicológica talvez não esteja pronta o suficiente para reagir com tranquilidade, sem que haja algum desequilíbrio.

As escolhas, mesmo sendo algo que o indivíduo almeja e tenha a certeza que é para o progresso de vida, podem a princípio causar excessos emocionais que podem prejudicar, por exemplo, temos a questão da ansiedade que frequentemente tem afetado os jovens. Nossos estudos analisaram o relato da jovem Peneira que mostrou a forma como sua decisão em sair da comunidade resultou em problemas emocionais:

Olha, pra mim está sendo muito bom, porque ano passado eu tentei cursar, mas não conseguia devido a alguns problemas de saúde, tive muita ansiedade devido ficar longe da família. Mas esse ano, eu estou conseguindo e está sendo muito bom pra mim o Ensino Médio (Entrevistada Peneira).

Analisamos que se trata de uma decisão, em que a jovem Peneira não tinha outra escolha a seguir, a não ser deixar seu território, e isso a afetou emocionalmente. Para Nascimento (2013, p. 85) as escolhas podem: “provocar em grande parte ansiedade, medo e insegurança”. Apesar de ser uma mudança que a jovem sabe que irá contribuir para construção de seu futuro profissional, não impede que ela sinta inseguranças, preocupações, medos, nesse processo. Como nos permite interpretar a autora sobre a insegurança, a qual pode ser provocada até mesmo pela preocupação de não conseguir concluir os estudos. Nesse sentido, o deslocamento para acessar o Ensino médio gera riscos aos jovens e a ansiedade é um deles.

As expectativas de futuro como terminar o Ensino Médio e ingressar na Educação Superior se mantendo em processo contínuo na formação, através dessa profissionalização conseguir uma boa oportunidade de trabalho tendo reconhecimento profissional, ajudar a família financeiramente, assim como outros desejos coletivos comunitários, são fatores que vão ocasionando na (no) jovem a ansiedade. É possível que a jovem Peneira, já em seu planejamento antes de ir para a cidade, estivesse antecipando coisas futuras, como as incertezas, que acabaram gerando o medo de não conseguir alcançar seus sonhos. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas para estudar na cidade são muitas, que a jovem passou a duvidar de que concretizaria seus desejos.

Para a autora Moura (2019), que como citado na discussão dos dados pesquisou a vivência de jovens na Escola Família Agrícola de Veredinha - MG, na região do Alto Vale do Jequitinhonha, as incertezas estão sempre acompanhando o processo de escolha da juventude. Apesar de saberem qual o rumo que querem seguir, deve-se levar em consideração que são muitos novos quando tomam decisões que moldarão sua vida. Dessa forma, Moura (2019, p. 90) pondera que: “configura-se, ao mesmo tempo, como desafio o fato de que as escolhas sobre essas expectativas futuras terem de ser tomadas muito cedo, o que gera uma ansiedade por parte dos/as jovens”, sendo assim é natural que eles tenham dúvidas, que por sua vez, façam surgir a insegurança.

O medo de não saber lidar com os problemas, que no caso da jovem Peneira que tentou a primeira vez e não conseguiu, é um sentimento que atrapalha em ter confiança de que irá conseguir, que inculca no ser humano a desesperança. Averiguamos que se trata de uma situação que dificilmente não se encontrará casos de depressão, de ansiedade, síndrome do pânico, entre os jovens. E que no caso dos jovens do campo com pouco acesso a políticas públicas, tendo que permanecer fora da comunidade, a chance de ocorrer aumenta. A jovem relatou que não tinha conhecimento a respeito da ansiedade, após voltar para a comunidade e investigar, passou a entender os motivos dos sintomas que sentia.

Ainda falando sobre as incertezas que habitam nos planos de futuro das (dos) jovens do campo e causam a ansiedade é o fato de saberem que não conseguirão seguir o rumo ao qual desejam e acabam, a exemplo, tendo que pensar em uma segunda opção que segue na contramão daquilo que planejaram. A área de formação é um desses caminhos que, às vezes, são deixados de lado, e isso, gera uma tristeza que se junta com outras dificuldades e culmina em distúrbios emocionais. Assim, a juventude vem enfrentando vários obstáculos para realizar o sonho de dar continuidade aos estudos, sobre isso a jovem Peneira (2024) disse: “por mais que custe muitos anos, mas o meu sonho é de me formar, ser alguém na vida, ser uma médica”.

Notamos que a jovem tem a expectativa de ser médica, ou seja, sua jornada está carregada de sonhos, desejos, que resultam em esperas. No ano de 2024, ela retornou para a escola e está conseguindo avançar, vejamos:

E eu estou achando que está bom, porque eu já peguei algumas experiências do ano passado, então pra mim não está sendo muito difícil por causa disso que ano passado eu tive, estudei até no mês de junho, esse ano eu já estou tendo mais experiência do ano passado (Entrevistada Peneira).

A jovem considera que o fato de ter vivenciado um semestre no ano de 2023, conhecendo o percurso até a escola, a rotina escolar, os aspectos que causam a ansiedade, lhe rendeu um pouco mais de experiência para encarar o desafio de tentar novamente estudar fora da comunidade. Assim, a jovem Peneira (2024) afirmou que: “quando eu tô lá na escola, eu sinto saudade de casa, mas assim, eu tô com meus colegas, eles me distraem”, este ano conseguiu algumas pessoas que a apoiam e sente um pouco mais de segurança em ficar na escola. Constatamos que a jovem conseguiu finalizar o 1º ano do Médio, com o apoio dos colegas que a incentivam, protegem como mencionamos na parte “O relacionamento com os colegas na escola fora da comunidade”, e que retornará para estudar o 2º ano.

A saúde mental e psicológica das (dos) jovens é uma alerta à família, à escola, às religiões, ao poder público, de que é necessário conversar a respeito, buscando sempre formas de combater, proporcionando a terapia para cuidar dos distúrbios psicológicos e emocionais, bem como, para ajudar no autoconhecimento. Moura (2019, p. 140) revela que: “nesse nível psicoemocional (como depressão, ansiedade, síndromes, etc.) que se tornaram evidentes à equipe de monitores a partir da visita as famílias e que resultou na ação de busca por ajuda externa para auxiliar esses jovens” são as medidas preventivas que fizeram descobrir que haviam jovens na referida escola pesquisada como problemas psicoemocionais.

Vimos que as escolas são ambientes que necessitam de apoio do poder público, como recurso financeiro, humano, para enfrentar esses problemas que crescem cada vez mais. Assim como, ela precisa estar sensível ao comportamento do estudante, sem banalizar certos comportamentos que são evidentes e requerem um olhar atento e humanizado. Moura (2019, p.166) mostra que alguns jovens regiam com: “estresse profundo como insônia, ansiedade, nervosismo, falta de apetite”, ao terem que apresentar o projeto de conclusão do Ensino médio. A jovem Peneira além de ter iniciado a etapa do Médio fora da idade certa, relatou que ainda tem picos de ansiedade, mas que resolveu encarar tudo isso, para continuar em busca de seus objetivos. Assim, é notório que o deslocamento do campo causa riscos aos jovens como a ansiedade e que sem dúvida é ruim para a formação educacional e à vida como um todo.

5.2.2.3 A violência urbana

A juventude vem lutando no cenário político por melhorias na condição juvenil, como já exposto na seção teórica da pesquisa, através das autoras Conceição e Mendes (2023) ao se referirem ao protagonismo político da juventude do campo. Ela discute a respeito dos assuntos que cotidianamente vem afetando seus direitos, seja pelo não acesso à educação, à saúde, ao lazer, à segurança. Suas reivindicações, referente à segurança é discutida pelo autor Branco (2005) no texto “Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas”, onde é apontado que a questão da segurança alcançou 55% entre os assuntos que mais preocupam os jovens brasileiros.

O atlas da violência 2023, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstrou que o motivo de mortes de jovens no Brasil, no ano de 2021, foi a violência e afirmou que: “de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no país por qualquer causa, 49 foram vítimas da violência letal. São 24.217 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, com uma média de 66 jovens assassinados por dia no país” (2023, p.22). No Estado do Amapá entre os anos de 2016-2021, o número de homicídio de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos foi de 34,3%, constatados pela referida pesquisa. Trata-se de um alerta de perigo à juventude, sobretudo que mora na cidade.

A violência urbana, como afirma Branco (2005), se caracteriza de acordo com as particularidades histórica e geográfica de cada localidade, contudo, existem aspectos comuns que explicam sua causa como a desigualdade social, o tráfico de drogas, que como pondera a autora a cidade apresenta. Nesse sentido, a seguir expomos quais as considerações que a jovem Jamaxi faz sobre a violência como um fator de risco ao jovem do campo, vejamos:

Sim, eles ficam longe do cuidado da família e a cidade está muito perigosa. Os jovens estão perdendo seus sonhos através de ir estudar na cidade, nem todos conseguem se formar. Espero que tenha Ensino Médio aqui na região do Cajari, para meus filhos não terem que ir para a cidade, está acontecendo muita violência na cidade (Entrevistada Jamaxi).

Notamos que a jovem Jamaxi que é mãe de adolescente vem antecipando preocupações em relação ao acesso do filho ao Ensino Médio. Os números acima demonstrados, referente a questão da violência, reforçam o estado comportamental da jovem pois, como já mencionado anteriormente, seu filho deverá ficar fora de seu alcance, isto é, sem que possa protegê-lo de possíveis perigos. É possível perceber a situação de indecisão da jovem, pois se caso escolher por não o mandar à cidade, ficará sem a oportunidade de estudar, e isso, remonta a sua realidade, em que não pôde até o momento dar continuidade aos estudos e alcançar seus planos de ter uma profissão e bom trabalho.

A dinâmica de deslocamento de jovens do Tapereira tem situações difíceis como já podemos constatar, sobre isso a jovem Jamaxi (2024) afirmou: “aqui na comunidade tem algumas histórias de jovens que tiveram que voltar porque não conseguiram se manter”. Percebemos na entrevista que ela utiliza a expressão “se manter”, tanto para as questões financeiras quanto para a situação de segurança, em que os pais e até mesmo os jovens desistiram da ideia de ficar na cidade por perceberem riscos constantes. Dessa forma, o retorno para a comunidade foi a garantia de viver com tranquilidade.

O campo é um lugar de silêncio e calma como nos leva a interpretar a jovem, em contraponto da cidade que oferece perigos. Sobre essa diferenciação a pesquisadora Moreira (2021, p. 55) fala a respeito de suas impressões ao sair de uma escola da cidade e ir para uma escola do campo e afirmou que: “levou-me a pensar que estivesse confirmada a tese veiculada pelo senso comum que, geralmente, considera que nas escolas do campo estavam os estudantes com melhores comportamentos e onde os registros de violência são mais raros”. Vimos que a autora concorda com a jovem, de que na cidade devido à violência é difícil encontrar ambientes, onde os pais confiem de deixar seus filhos (as).

A jovem fala sobre a questão das (dos) não conseguirem alcançar seus sonhos, se referindo ao insucesso de alguns jovens que não se formaram, o que também se confirma no relato da jovem Castanha (2023) que diz: “lá tem muitos jovens que não tiveram essa oportunidade”, ou seja, são vários casos daqueles que não conseguiram realizar o objetivo de estudar. Consideramos que a violência na cidade foi um aspecto importante de ser analisado,

quando pelo medo dos pais e dos jovens de ir para a cidade, ela se torna um obstáculo para seguir com os estudos. Para Moreira (2021, p. 130) as (os) jovens vem dispensando permanecer na cidade pela falta de: “liberdade para sair...e se divertirem com os colegas, brincar, sem a preocupação da violência presente”, um dado diferente da tranquilidade que pode ser encontrada no campo.

A percepção da Jovem Jamaxi de que há violência por toda a parte na cidade remonta ao que Tavares (2011) falou a respeito do medo que a violência urbana vai causando nas pessoas. A seguir é possível verificar a relação que a jovem faz entre a violência e a cidade, vejamos:

Muitos jovens daqui que foram para a cidade, não concluíram por ter perdido o foco nos estudos, começaram a namorar, casaram e tiveram filhos por lá e não retornaram para a comunidade. Estão morrendo muitos jovens, porque está acontecendo muita violência na cidade, até mesmo, indo para a escola e nela (Entrevistada Jamaxi).

No segundo período principalmente, do extrato de dados é possível observar que a jovem inclui, ao que se referiu da cidade apresentar violência por toda parte, o espaço escolar. Para ela, a escola da cidade também absorve a violência que acontece ao seu entorno quando os sujeitos que a frequentam são os mesmos que por algum motivo acabaram se envolvendo em situações que são estopins para a violência. Assim, o IPEA (2023, p. 36) sobre a violência na escola aponta que: “pode ser interpretado à luz das múltiplas violências associadas. Essa violência é realizada, em geral, por jovens e, ao mesmo tempo, vitimiza jovens vulnerabilizados por condições econômicas e de classe e por situações familiares de desproteção social”. Assim, verificamos que a preocupação da jovem tem fundamentos reais.

Trouxemos a questão da violência para a discussão pois percebemos que é um assunto importante de ser discutido quando é necessário considerar que as (os) jovens do Tapereira estão saindo do campo e tem que enfrentar situações de violência na cidade, aos quais não acompanham diariamente em seu território. Ponderamos aquilo que as autoras Braun e Clarke (2006) enfatizam, de que não podemos desprezar dados, mas verificar em qual contexto estão inseridos, sua relevância para a temática discutida e introduzi-los no processo de análise. A violência, como vimos acima, gera insegurança e medo nos pais, bem como, nos jovens e, portanto, contribui bastante para mostrar os aspectos que estão envolvidos nos deslocamentos das (dos) jovens para acessarem o Ensino Médio.

Nesse sentido, é possível verificar que se trata de mais um fator de risco que as (os) jovens do Tapereira enfrentam ao irem viver na cidade. A pesquisadora Moreira (2021, p. 158)

afirma que: “a necessidade de migrar traz medo, sobretudo em relação às adversidades que poderão encontrar, como é o caso da violência comum nas cidades grandes”. A expressão “comum” que a autora utiliza para se referir a frequência de casos de violência na cidade, converge com a fala da jovem Jamaxi (2024) que afirma: “está acontecendo muita violência na cidade”. Como mostramos acima, a relação entre cidade e violência não é um alarmismo infundado, pelo contrário, foram apresentados os números de jovens que perdem a vida por violência letal.

5.2.3 As dificuldades de aprendizagem

A aprendizagem está conectada com as diversas formas de modificações de espaço e tempo que se expõem o indivíduo, sendo a experiência um termômetro a medir se a mesma, em determinado local, consegue de desenvolver bem ou não. As mudanças sempre pedem um esforço a mais dos seres humanos para que consigam chegar a certos objetivos. No que tange a questão da aprendizagem é necessário que as pessoas estejam conectadas ao ambiente para entenderem metodologicamente os aspectos suficientes para adquirirem o conhecimento. Nesse sentido, é possível observar que todo sujeito possui o direito de vivenciar um ensino que seja de acordo com a realidade em que vive.

Os aspectos socioculturais da população do campo, seus costumes, crenças, valores, regras, instituições sociais, comportamentos, tradições, que segundo Fernandes (2011) demonstram a resistência do território, seu poder, identidade, autonomia, também apontam uma aprendizagem que ao sujeito do campo tenha sentido. Sobre o sentido que o ensino deve ter na aprendizagem a seção “Estado do Conhecimento: aproximações com o tema da pesquisa” de nossos estudos trouxeram contribuições de Maria Silva (2020), a autora aponta que as falas dos jovens analisados em sua pesquisa mostram o quanto se sentem distantes de sua realidade na cidade, pois não há conexão com sua culturalidade.

Na seção da discussão teórica da pesquisa, falamos sobre “O tratamento da Educação do campo na legislação” a partir da Resolução nº 2, de abril de 2008, a qual esclarece a respeito das especificidades do campo que necessitam ser verificadas para que ocorra um processo de aprendizagem condizente com os saberes e práticas das comunidades ribeirinhas, extrativistas, pesqueiras, seja qual for a forma de como se reconhecem e que determinada população manifeste de si. Nessa parte da discussão dos dados da pesquisa, foi possível compreender que estas particularidades vão ao encontro da forma como as jovens perceberam as dificuldades aprender na escola da cidade.

5.2.3.1 Quanto ao ensino da escola da cidade

Os aspectos do mundo moderno estão ligados com a relação entre escola e cidade. Discutimos na seção teórica que aborda a questão da “Relação do campo com o território”, por intermédio da concepção de Rossato e Praxedes (2015) a respeito dos efeitos da modernização, com a criação de escolas, sendo um dos instrumentos que Portugal utilizou para tornar moderna a colônia portuguesa. Os autores nos levam a compreender que nesse período a escola já era uma invenção pensada para o centro urbano, eles corroboram com as ideias de outros autores que afirmam que essa situação contribuiu para o longo período, até a educação do campo ser defendida na legislação.

A afirmação de que a escola foi moldada desde o princípio para a cidade é confirmada por Rossato e Praxedes (2015, p.18) pois ponderam que: “o surgimento da educação moderna e a conseqüente escolarização obrigatória do povo responderam a uma necessidade de consolidação do capitalismo...a escola moderna guiou-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico”. É importante destacar que as especificidades urbanas quando orientam a forma como a escola deve ser, já não é possível visualizar outros espaços, o que ocorre é um olhar universalista de escola, que como afirma Arroyo (2007) não considera as especificidades do campo como direcionadoras da forma de se pensar a escola do campo.

A análise, sobre a locomoção dos jovens do campo para a cidade no Estado de Goiás, para acessar o Ensino Médio das sociólogas Ferreira e Vettorassi (2018) exposta na parte teórica da pesquisa que discute a “Situação juvenil no campo”, permite a compreensão que a cidade é o lugar do desenvolvimento, das oportunidades, de realização dos sonhos. As teóricas afirmam que a ideia desenvolvimentista da cidade, que por sua vez operacionaliza a escola, torna esse espaço generalista tratando as especificidades humanas de maneira superficial. E, dessa forma, concordam que a forma como a instituição escola foi criada, sua configuração não deve ser um exemplo a ser seguido, se quisermos que a diversidade dos povos seja garantida.

Mediante a relação entre escola e cidade fica evidente que o sistema de ensino educacional também segue essa lógica, nesse contexto é que Arroyo (2007, p. 158) afirma que: “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa a cidade e os cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”, se referindo a educação ser pensada no paradigma urbano. Assim, analisamos os dados da jovem Mandioca que relata como era o ensino na escola da cidade:

Na verdade, não se conectava. Porque foi muito impactante para mim sair do Fundamental e ir para o Ensino Médio pela questão de não ter conexão com a minha realidade. O ensino não tinha conexão com a realidade em que eu vivia. Assim, inicialmente, algumas disciplinas eu não tinha estudado, bem como, os conteúdos não dialogavam com a realidade do campo. Dessa forma, no primeiro ano eu sofri, pois não conseguia compreender e fazer meus trabalhos escolares, então eu tive que correr atrás, estudar mais que os meus colegas estudavam, assim aos poucos fui adaptando-me aos modos de ensino da cidade. Eu sofria porque sentia que meus colegas estavam sempre a um passo à frente, tiravam boas notas (Entrevistada Mandioca).

Verificamos que o reconhecimento das diferenças não é um aspecto que o ensino da escola da cidade tem como prioridade, assim não é possível que os saberes e as práticas comunitárias, as quais a jovem também ajudou a construir em seu território, sejam consideradas no currículo escolar. Como já mencionado na pesquisa, o direito a igualdade se refere também a coletivos específicos, como de povos ribeirinhos, agricultores, extrativistas, pescadores, quilombolas, e para atingir essa garantia é necessária política pública focalizada. O ensino deveria ser focalizado nas experiências que a jovem desde a infância se apropriou, para que o processo de aprendizagem se elevasse a seu nível máximo.

O Art. 35º, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a transição do Ensino Fundamental para o Médio não pode ocorrer de forma desconectada, por isso é necessário que: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” como esclarece. A jovem relata que não estudou algumas disciplinas no Fundamental que foram aprofundadas no Médio, e isso, evidentemente acarretou mais um problema, nesse ambiente que a mesma ainda estava conhecendo. Dessa forma, interpretamos que se, por exemplo, uma dessas disciplinas que não estudou foi matemática, dificilmente ela conseguiu desenvolver bem assuntos mais aprofundados a respeito de cálculo.

A jovem esclarece que foi um processo dolorido, pois não sentia que os conteúdos falavam sobre a sua identidade ribeirinha, quilombola, extrativista. Assim, verificamos que apesar de haver a garantia como da Lei nº 1.907/2015 do Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá, a qual na estratégia 10.15 estabelece a: “elaboração e implementação de projetos voltados à educação do campo, garantindo em seus processos educativos o respeito à diversidade; a valorização de aspectos socioculturais e as especificidades da população que vive no campo”, em alguns casos, os estudantes do campo não estão acessando o ensino no campo, ao contrário disso, vivenciando o ensino da cidade que como afirmou a jovem não dialoga com a realidade, os fazeres da população do campo.

Nesse sentido, como mencionamos na parte da discussão teórica da pesquisa através de Leão e Antunes-Rocha (2015), o sujeito do campo é visto como aquele que ou se adapta ao ensino, ou que até mesmo no campo recebe um ensino moldado ao da cidade. A seguir é possível constatar esses aspectos no relato da jovem Mandioca, vejamos:

Eu observei que houve uma descontinuidade entre os ensinamentos Fundamental e Médio, um vivenciado no campo e o outro na cidade, então foi bastante dolorido esse processo. Falta até mesmo no Ensino Fundamental na comunidade mais conexão com a vida no campo, eu diria que está melhorando um pouco, mas ainda temos um longo caminho a percorrer, mas não no sentido do conteúdo em si e sim na sensibilização dos professores que podem incluir os saberes e práticas do povo do campo nos conteúdos e atividades escolares (Entrevistada Mandioca).

A adaptação ao ensino da cidade gera o que a jovem expressou a “descontinuidade”, ou seja, a quebra no ritmo do ensino-aprendizagem. O lugar onde esse processo ocorre, apesar de não ser levado em consideração, seja no campo ou na cidade, agrega aspectos culturais do lugar. A fala da jovem Mandioca retratou bem isso, que ao chegar na escola da cidade sentiu que houvera a interrupção da metodologia utilizada no campo, e isso, como relatado em relatos anteriores casou sofrimento, um esforço maior, pois como não teve acesso a algumas disciplinas necessitou estudar mais. Ademais, apontou também a questão da nota, que principalmente no 1º ano devido a dificuldades na aprendizagem obteve notas baixas.

A partir do que a jovem falou a respeito de que falta o ensino da escola da comunidade inserir mais os saberes e fazeres histórico, cultural, ao conteúdo dos estudantes confirma-se o que Arroyo (2007) afirma a respeito da reprodução do modelo da escola da cidade na do campo, que também vai ao encontro do que foi comentado acima nas ponderações de Leão e Antunes-Rocha (2015). Ela pondera que houveram algumas melhorias, mas que é necessário um esforço maior para que se considere que de fato há na comunidade um ensino no/do campo.

Percebemos que o acesso ao ensino da escola da cidade é um processo difícil aos jovens do campo, como constatado na fala da jovem Mandioca, por não haver conexão com os modos da vida no campo. Como alertam Rossato e Praxedes (2015), historicamente os sujeitos do campo veem travando lutas para terem o direito de uma educação no/do campo, para que seus filhos (as) permaneçam no campo, ou que tenham a oportunidade de escolher se realmente querem ir para a cidade.

5.2.3.2 A necessidade de conciliar estudo e trabalho

A discussão sobre condição juvenil tem como categorias também o estudo e o trabalho, uma vez que são preocupações que permeiam o futuro da juventude. Mencionamos na seção teórica da pesquisa a respeito do equívoco, segundo Groppo (2017), das teorias tradicionais da sociologia da juventude ao enquadrarem tal geração como ocupados, somente com os estudos e o lazer, sem incluir o trabalho, sendo que, em sua maioria, são filhos de trabalhadores assalariados, pobres, e que necessitam trabalhar durante o processo de escolarização. O trabalho, na concepção de Sposito (2005) está sempre presente nos diálogos entre os jovens pois é a forma como conseguem se manter, no caso dos jovens pobres, e ajudar a família.

A aprendizagem requer tempo livre e muita dedicação para adquirir conhecimento. Quando o jovem tem a necessidade de conciliar estudo e trabalho, geralmente, a aprendizagem fica em segundo plano como já constatado pela teórica Queiroz (2011) sobre os jovens que não conseguiam aprender pois passavam o dia trabalhando e a noite sentiam muito cansaço, e não tinham um bom rendimento escolar. Mesmo se a jornada de trabalho é de meio período, ainda assim o jovem no segundo período do dia faz suas atividades de maneira apressada, ou o tempo não é suficiente para o quantitativo de atividades que precisa desenvolver. É possível perceber que estudar e trabalhar acarretam muitos entraves na aprendizagem.

A discussão teórica da pesquisa mostrou que, principalmente os jovens do campo necessitam conciliar estudo e trabalho, para poderem sobreviver na cidade. Queiroz (2011) afirma que não se trata de trabalhar para ter uma renda extra, e sim, para comprar material escolar, a alimentação, pagar aluguel, o transporte, ou seja, não podemos culpá-los por não conseguirem aprender, ou dizer que devem se esforçar mais, pois não depende somente deles para vencer essa jornada, depende também de políticas públicas, como afirma a autora, que oportunizem que a dedicação seja integral aos estudos. A juventude do campo estudando fora do campo se torna uma barreira a mais.

Nesse contexto, nossos estudos mostram o relato da jovem Mandioca, o qual expõem sua jornada estudantil durante o Ensino Médio, em relação ao estudo e trabalho e suas repercussões na aprendizagem, vejamos:

Não, não estava, eu trabalhei durante os meus estudos devido a situação financeira que a gente tinha na época, então foi necessário. (pausa) Na verdade eu fui, mas não com a intenção de ter que trabalhar, tipo “Ah, eu vou, eu vou ter que trabalhar no caso, eu achei que não teria essa necessidade”, mas aí durante o percurso, minhas necessidades apontaram que tinha que trabalhar (Entrevistada Mandioca).

Analisamos que, em alguns casos, nem sempre os jovens querem trabalhar durante o Ensino Médio, devido saberem que para alcançarem uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) devem dedicar tempo exclusivo para estudar, aproveitando ao máximo o ensino em sala de aula. Seus planos para o futuro incluem a área a qual desejam se profissionalizar. Nesse sentido, a jovem Mandioca mostrou essa realidade, como é possível perceber em sua fala, ela se sentiu obrigada a trabalhar no início dos estudos, para ajudar a equilibrar a situação financeira da família. É possível verificar que a jovem não trabalharia em nenhum momento, pois a preferência eram os estudos.

Com o foco na situação juvenil no/do campo os teóricos Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 24) vem esmiuçando as circunstâncias que são: “frutos da saída dos jovens, especialmente das mulheres jovens. Em grande parte, esse movimento de saída é resultado das condições desfavoráveis de acesso à educação”, esclarecendo que a mudança de jovens do campo para a cidade, embora seja para estudar por questões de necessidade direciona-se ao trabalho. A jovem Mandioca (2023) relatou que: “Me sentia bem ao contribuir com minha família”, ou seja, a saída esteve relacionada a busca do sonho de continuar estudando e que não estava em seus planos trabalhar, acabou sendo obrigada a cumprir uma jornada árdua entre estudo e trabalho.

A intenção de trabalhar como expressou a jovem não havia, até porque como já comentado na parte anterior da discussão dos dados ela sentiu dificuldades de aprendizagem devido ao ensino da cidade não dialogar com os modos de vida da cidade. Verificamos que se tratou de um período muito conturbado à jovem, isto é, tendo que lidar com o ensino diferente, e, portanto, com a dificuldade de compreender os conteúdos e somado a ter que trabalhar. Sobre isso, a teórica Moreira (2021, p. 115) pondera que: “a realidade a que são submetidos os jovens do campo, os quais precisam conciliar trabalho e estudo, sobretudo após a conclusão do Ensino Fundamental e inserção no Ensino Médio”, apesar de alguns jovens não quererem trabalhar são obrigados, devido a família não ter dinheiro para custear os gastos na cidade.

A criação de políticas que atinjam com efetividade o jovem do campo é fundamental para a garantia da aprendizagem com excelência. A jovem Mandioca se estivesse acessado um programa que estivesse como objetivo contribuir para que ela somente estudasse, não teria vivenciado o Ensino Médio de forma conturbada, como mencionado acima. A ampliação das vagas e manutenção de Programas, como o Novo Amapá Jovem, o qual tem um eixo que contempla o jovem do campo é um exemplo de apoio que permite que o jovem somente estude.

Ao averiguamos alguns aspectos do trabalho da jovem que consideramos um entrave para sua aprendizagem, constatamos que trabalhar se trata de um esforço a mais em uma etapa da Educação Básica que o importante é estudar, vejamos:

Durante os estudos, trabalhei na casa de família cuidando de 2 meninas, na verdade 3, cuidando delas e também ajudando na casa, então recebia uma quantia para ajudar em casa, era um trabalho informal, não assinava carteira, trabalhei pouco tempo. Eu trabalhava de manhã e estudava a tarde. Já saía do trabalho e ia direto para a escola. Aí eu chegava e fazia meus trabalhos da escola à noite, aproveitava a noite para estudar (Entrevistada Mandioca).

Observamos que a jornada entre estudo e trabalho da jovem foi muito intensa, cansativa, pois para cumprir com o compromisso de trabalho precisava acordar cedo, para cuidar de 3 crianças e fazer os serviços domésticos como lavar, passar, limpar. Uma realidade que ela atravessou como intuito de garantir um futuro melhor, assim como mencionara as jovens Peneira e Jamaxi, e que é reforçado por Nascimento (2013, p. 95) quando afirma que: “a escola, para estes adolescentes, continua a ser o caminho que pode ajudá-los no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de vida. Estas habilidades não somente se transformam em qualificações para o mercado de trabalho” a escola possui a representação social de garantir um futuro melhor.

Notamos que não havia um descanso entre o horário da manhã de trabalho e ao de entrar em sala de aula à tarde. Assim, o turno vespertino seguia em um ritmo intenso que geralmente ocorre com parte teórica, mas também prática dos conteúdos, uma rotina a qual sabemos que há uma pequena pausa, até iniciar o segundo momento de aulas novamente, que só encerra no final da tarde. A jovem tinha esse curto período de tempo de início de noite para realizar os serviços domésticos, lavar, arrumar, preparar o alimento, organizar as coisas gerais de casa, bem como, para fazer os trabalhos da escola.

Percebemos que estudar de maneira adequada a jovem só fazia aos domingos quando não havia trabalho, pois a aprendizagem é possível quando a mente está relaxada, a intensidade do trabalho e das aulas causava cansaço mental e baixo rendimento escolar. Reafirmamos que programas sociais que possibilitem aos jovens de classe pobre a oportunidade de estudar, como exemplo o Pé de Meia, são importantes pois viabilizam o acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio, sendo que aos jovens do campo é necessário que haja um direcionamento do referido programa, no sentido de atender suas especificidades e necessidades.

5.2.3.3 “É mais fácil aprender no campo”

A discussão sobre educação no/do campo pontua o bem-viver²¹ do sujeito do campo em primeiro lugar, o qual aponta alternativas de vida no território que tenham em seu bojo o cuidado, a solidariedade, a sustentabilidade, e que cada vez menos hajam desigualdades sociais. Educação *no* campo sem que sejam negados direitos de permanecer no campo, para ajudar a construir um projeto de campo. Educação *do* campo, onde todos os saberes e práticas do povo do campo sejam os principais pilares formadores da educação. Como enfatiza Molina (2015), no embasamento teórico de nossa pesquisa, contribuindo para nossas análises e interpretações de que o campo é totalmente capaz de pensar sobre como deve ser a educação.

As pesquisas de norte a sul do Brasil apresentam dados que esclarecem que a população do campo tem consciência do valor que o campo possui, quando são mostrados relatos de migração campo-cidade é devido não haver um projeto de campo, o qual requer que todas as ações sejam articuladas pela população do campo, das águas e das florestas. Concordando com a teórica mencionada acima, não tem efetividade governos criarem políticas, sem antes, fazer uma conversa prévia comunitária, ou criar protocolos de consultas comunitárias, para pensar as políticas públicas no/do campo. Assim, sabendo sobre sua capacidade de incidir politicamente em todos os segmentos sociais, o sujeito do campo sabe que a aprendizagem é melhor se ocorre no campo.

A juventude do campo vem mostrando, dada a configuração do espaço, como o campo está organizado quanto suas instituições sociais (associações, cooperativas, sindicatos), suas normas, como se auto-reconhecem, suas tradições, histórias, legados, produções artesanais, isto é, a grandeza manifestada pela sua existência. A seguir nossos estudos mostram o modo de vida da jovem Jamaxi, o qual tem muita relevância para a aprendizagem no campo:

Porque eles não veem com atenção, com aquela prioridade e respeito o modo de vida do campo. E isso afeta os jovens que saem para estudar na escola da cidade, percebemos que o campo não é valorizado, ele tem um valor muito grande porque praticamente eu creio que a cidade é formada pelo campo, né (pausa)... até porque todo o alimento da cidade é produzido no campo. Acredito que é mais difícil para o jovem do campo aprender na escola da cidade, e é mais fácil aprender no campo, por que os costumes do campo não fazem parte do ensino escolar da cidade. O povo da cidade pensa que tem mais conhecimento (Entrevistada Jamaxi).

²¹ O bem-viver, expressão utilizada pelo teórico Alberto Acosta, na obra “O bem-viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos” que pontua sobre a relevância de construir uma sociedade mais solidária.

Verificamos que os costumes do campo, como bem relata a jovem, é uma peça fundamental para a aprendizagem, uma vez que os estudantes tem oportunidade de aprender através de elementos que integram a cultura. São exemplos dos costumes, as experiências do trabalho na terra como resultado do comportamento dos moradores do Tapereira, as quais são essenciais no momento de se pensar quais elementos serão introduzidos no ensino. Na escola, as crianças, os adolescentes, os jovens, aprendem dialogando sobre o fazer dos familiares nas rodas das casas de farinha, como mencionado por Amorim e Moura (2020) na parte teórica da nossa pesquisa ao discutirmos “A negação da educação do campo”.

Vimos que todas as jovens entrevistadas concordam que estudar no campo é melhor, como constatado na fala da jovem Castanha (2023): “terminei meu Ensino Fundamental no Tapereira, fiquei 6 anos sem estudar, né! Houveram algumas dificuldades, como ter que estudar fora da comunidade”. Ela somente conseguiu concluir o Ensino Médio aos 22 anos, pela modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, pois no ensino regular não foi possível devido estar fora da idade, que se ocorre entre 15 a 17 anos, sendo que já tinha 20 anos. Como já mencionamos na pesquisa, essa é a realidade de tantos jovens pelo país que está terminando o ensino com idade avançada, por não ter condições de estudar na cidade, de enfrentar todas as dificuldades que está caminhada traz.

Estudar no campo é conviver com fazeres, saberes, vivências, que são específicas dos ribeirinhos, dos extrativistas, pescadores, agricultores, e no caso da referida comunidade de quilombolas, como menciona a jovem Jamaxi (2024): “no interior as experiências são diferentes, pois vivemos num determinado espaço com diferentes ensinamentos”, isto é, o estudante do campo vai a escola de barco ou de rabeta, a paisagem que acessam nesse percurso são os rios, as florestas, o ar que respiram é produzido pela grande biodiversidade que o ambiente do campo, das águas e das florestas possuem. Nesse sentido, cada canto da comunidade é um espaço criativo, que contribui para que a aprendizagem da juventude do campo seja diferente.

Nesse sentido, como nos ajudam a compreender sobre ambientes e seus potenciais de aprendizagem os pesquisadores Costa e Diniz (2022, p. 135) afirmando que: “em seus processos de ensino e de aprendizagem procura visibilizar sujeitos críticos, criativos, autoridades em seus saberes/fazeres e são legítimos representantes da natureza e do bem viver”, da mesma forma é para as (os) jovens do Tapereira, ou seja, eles aprendem mais com as experiência de todos os dias, nos vários ambientes pela comunidade, no contato com a natureza, em que tudo isso converge dentro da sala de aula, numa história aqui e outra acolá.

5.3 Os impactos no Projeto de vida da juventude quanto a saída do campo

Como mencionamos na parte introdutória da pesquisa, a expressão “impacto” significa efeitos negativos e “projeto de vida” é o plano traçado pela juventude do campo de suas aspirações, desejos, sonhos, elaborados para o futuro. Ao averiguarmos a respeito dos percalços para acessar o Ensino Médio, das dificuldades de se deslocar para cidade, podemos entender os impactos no projeto de vida das jovens do Tapereira. A interpretação dos dados da pesquisa resultou da análise das falas das jovens, de suas experiências fora da comunidade, convivendo em um outro espaço com pessoas, mentalidades e interesses diferentes daqueles que estavam acostumados desde a infância. A seguir uma imagem que mostra esses momentos de coletividade, de interação (figura 13) entre as (os) jovens do Tapereira, vejamos:

Figura 13 – Coletividade e interação entre a juventude do Tapereira



Fonte: Acervo fotográfico do Tapereira.

Para Tavares (2011) no processo de escuta da juventude do campo é possível descobrir casos de alguns jovens que, até mesmo antes de ir para a cidade, já possuem no seu projeto de vida inicial a meta de estudar e morar na cidade, entretanto, afirma que existem aqueles que elaboram este plano para o campo e só trocam o campo pela cidade por uma situação de necessidade, como vimos acima o caso das jovens Mandioca e Castanha. O autor afirma que é a falta de políticas públicas para a juventude do campo que vem causando um processo de esvaziamento do campo.

Optamos por demonstrar as informações do *mapa temático final* (ver na figura 07) das entrevistas quanto à questão *de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade do Tapereira* também na forma de *citação direta dos relatos das jovens*, a qual apresenta apenas a fala original das entrevistadas, uma maneira que demonstra a realidade educacional das referidas. Desse modo, acreditamos que também estruturamos e sistematizamos os dados, de modo que fique fácil à compreensão do leitor. A seguir, analisamos como a saída do campo impactou nas aspirações, desejos, sonhos, elaborados no projeto de vida inicial das jovens, uma investigação que se desdobrou na percepção das jovens quanto a quebra de vínculo com a comunidade, da forma como a cultura da cidade se sobrepõe a do campo e do processo de deixar o projeto de vida inicial elaborado para o campo por um novo projeto de vida pensado para a cidade.

5.3.1 “Eles perdem a vontade de mostrar sua natureza, de mostrar e viver na cidade com sua identidade”

O ato de reconhecer suas particularidades, em meio a tantas outras, é importante para o fortalecimento cultural e identitário, os quais exigem dos indivíduos a obtenção da consciência de si no mundo, pois assim passam a saber o quanto tudo aquilo que os constitui tem sentido socialmente. Na discussão sobre “Projeto de vida: algumas concepções sobre o termo”, na seção teórica da pesquisa, vimos que Dantas (2017) pontua que a ação de se reconhecer é relevante para que o ser humano consiga traçar objetivos para o futuro, considerando o fato que percebe quais são os pontos que movem suas aspirações, quanto a carreira profissional e formação educacional.

No campo brasileiro de norte a sul nos deparamos com saberes e práticas diferentes, onde cada um reúne um conjunto de valores, tradições, costumes, crenças, que possibilitam que povos coexistam no mundo, afirmando assim sua identidade. Arroyo (2007) possibilita a compreensão que a afirmação identitária é a garantia de uma sociedade cada vez mais multifacetada, cujos atributos que formam este emaranhado cultural devem ser incentivados, evitando que as experiências, memórias, fazeres, se percam. O autor considera também, que a valorização do modo de vida do campo é um direito que deve ser respeitado, uma vez que se trata de uma luta que o sujeito do campo vem defendendo, ao longo dos anos.

A luta pela defesa da identidade do sujeito do campo tem um significado de resistência, como mencionado na discussão teórica da pesquisa por meio da pesquisadora Caldart (2011) que fala sobre o trabalho enfrentado pelos mesmos, em garantir um processo formativo de

acordo com sua identidade cultural. Caldart (2011, p. 103) pondera que: “a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade”, assim ela possibilita a interpretação de que o campo deve se renovar de geração para geração, combatendo forças que trazem a mentalidade da adaptação do campo a outras realidades, e com isso, padronizam a percepção de si, isto é, sua identidade.

Na discussão teórica da pesquisa referente “A Situação juvenil no campo” Ferreira e Vettorassi (2018) mostram a realidade de alguns jovens do campo, no estado de Goiás, que se deslocam para a cidade. As autoras verificaram que os hábitos urbanos não irão ser modificados para atender as diversidades do campo. Essa dinâmica campo-cidade-campo causa mudanças na identidade cultural da juventude do campo, como pode ser verificada nos relatos da jovem da comunidade, vejamos:

Sim, a gente vê no semblante dos jovens a diferença de quando eles estão estudando aqui e de quando eles passam a estudar pra cidade e aprendem a gostar das coisas de lá. (pausa) Têm muitos jovens que passam até a ter vergonha de dizer que é do campo (Entrevistada Jamaxi).

Percebemos que a desvalorização da identidade cultural comentada pelas teóricas no parágrafo anterior dialoga com a experiência relatada pela jovem Jamaxi, são realidades comparadas que nos fizeram compreender, ao longo da discussão dos dados, que os problemas da população do campo, das águas e das florestas infelizmente se cruzam, demonstrando que são muitos e os desafios para superá-los são urgentes. Sobre isso, Silva (2022, p. 39) afirma que: “o sistema educacional não reconhece o campo como um lugar de pessoas que produzem economia, culturas, sociabilidades e identidades”, ou seja, a escola é um espaço que precisa fortalecer o reconhecimento cultural dos povos, e não priorizar determinadas culturas em detrimento de outras.

Consideramos que o mesmo processo histórico que vimos por meio de Caldart (2011), Arroyo (2007), dentre outros autores em nossos estudos a respeito da visão do campo como lugar de atraso, surte efeito negativo sobre a cultura também. Assim, a vergonha de dizer que é do campo como afirma Jamaxi, faz surgir uma discussão fundamental por ser parte integrante do projeto de vida da juventude que é se reconhecer e mostrar ser de um lugar em qualquer parte do mundo. Outro relato que reforça o que a referida jovem afirma é o que expomos abaixo, vejamos:

Então, principalmente quando eu fui para a cidade, isso me fez pensar muito e me fez acreditar que eu vou sair, eu vou ser uma nova pessoa para conseguir um estudo melhor, sabe? Você ainda quer preservar o vínculo com a comunidade? Sim, bastante. Mas estar estudando fora da comunidade me fez querer ainda mais viver na cidade (Entrevistada Peneira).

As pesquisadoras Ferreira e Vettorassi (2018, p. 165) afirmam que: “os jovens do campo, singularmente, são indivíduos que vivenciam a dinâmica relação entre campo e cidade e são influenciados constantemente por esta”, dessa forma percebemos que a travessia campo-cidade ou a permanência na cidade vem causando que jovens passem a internalizar mais a cultura da cidade e acabam não mostrando a cultura do campo. O relato anterior da jovem Jamaxi, nos ajuda a interpretar que devido à idade, entre 15 a 17 anos, estes são tomados pela sobreposição cultural²². Apesar de nascerem, crescerem e afirmarem algumas vezes ser do campo, acabam imersos aos costumes de outra cultura e modo de vida, bem como, desejam se tornar como jovens da cidade e não mais do campo.

A expressão “ser uma nova pessoa” que a jovem Peneira relatou, permite a compreensão de que deseja também conhecer coisas novas. De um lado, como é possível perceber, ela afirma que seu desejo é continuar, mesmo que de vez enquanto indo ao campo, que permite entender que gosta da sua cultura. Mas, por outro lado, também nos leva a entender que a cidade é uma forma de sair e vivenciar uma outra cultura. A professora Queiroz (2011, p. 29) pondera que: “a categoria Juventude Rural aparece, também, como uma identidade contrastiva, marcada pelas relações de hierarquia e subordinação do campo à cidade. Nesse sentido, o viés urbano continua sendo o principal referencial”, a falta de políticas públicas no campo, de um projeto de campo contribui para que alguns jovens do campo considerem a cidade mais interessante, superior, inclusive no aspecto cultural.

Na discussão teórica da pesquisa trouxemos por meio das concepções de Arroyo (2007) a visão que a sociedade vem mantendo a respeito dos sujeitos do campo, como pessoas atrasadas que vivem em um espaço de atraso, no sentido de que é o último lugar onde a tecnologia, as novidades chegam. O autor reitera que é possível que o entretenimento urbano, onde se inserem geralmente uma mistura cultural podendo uma se sobrepor a outra, assim, ao não considerar a cultura da juventude do campo causa insegura e vergonha, como afirma a jovem, de mostrar sua identidade cultural que manifesta aspectos religiosos, artísticos, místico, epistêmicos. É

²² Quando em um espaço uma cultura se mostra superior a outra.

nesse sentido que a jovem Jamaxi relata o comportamento das (dos) diante de processos de sobreposição cultural, vejamos:

Então, acontece isso. Eles perdem a vontade de mostrar sua natureza, né, de mostrar e viver na cidade com sua identidade. Eles acabam tendo vergonha, devido os valores, a cultura do pessoal da cidade, a exemplo, de ser agricultor, ribeirinho, extrativista, pescador e quilombola (Entrevistada Jamaxi).

Há um viés que devemos nos orientar sobre a questão da cultura e a juventude que é a imposição cultural na cidade, com mencionamos na parte “Quanto ao ensino da escola da cidade” trata-se de uma educação urbana, que evidentemente fala de cultura em um aspecto mais global, sendo que a parte focalizada que integra a cultura ribeirinha, quilombola, extrativista, pescadores, com um fazer muito enraizado na agricultura, acaba ficando de lado. Para Ferreira e Vettorassi (2018) os vários ambientes acessados pela juventude do campo na cidade, pode induzi-lo a escolher a educação cultural mais global, que por sua vez, pode ir aos poucos causando o esquecimento da cultura local.

Sobre os espaços que a juventude do campo acessa em outros lugares através da dinâmica campo-cidade as pesquisadoras Conceição e Mendes (2023) ponderam que: “a escolarização desse jovem se não considera as práticas de lidar com a terra, o tempo que levam para o plantio, a colheita, não garante o direito à educação”, ou seja, é crucial que os espaços acessados na cidade valorizem a cultura do campo, seus saberes e fazeres, que esse ensino mostre o quanto o campo é importante para a cidade, como mencionado pela jovem Jamaxi quando relatou que o campo favorece a alimentação na cidade, mas para além disso, ponderamos que sobre o valor que há nos ensinamentos que os povos do campo, das águas e das florestas passam a sociedade sobre o cuidado, a proteção com a natureza.

5.3.2 A negação do Ensino Médio e a quebra de vínculo com a comunidade

Sair do campo, na maioria dos casos, tem afastado a juventude de seus territórios e o processo migratório dessa faixa etária para a cidade tem sido explicada principalmente pela busca da formação educacional. Quando conseguem morar na cidade, passam a enfrentar problemas financeiros, como vimos na parte da discussão dos dados “Dos custos com transporte, alimentação e moradia”, assim os jovens ficam isolados na cidade, deixando de ir com frequência no campo por influência do alto custo de transporte. A negação do Ensino

Médio é um fator que tem gerado a quebra de vínculo das (dos) jovens com a comunidade. Com a dificuldade de dinheiro, logo passam a ir menos ao campo.

O convívio no campo, com os amigos, familiares, parentes, são relevantes pois se tratam de pessoas que ajudaram a (o) jovem a construir seu processo de sociabilidade. A amizade construída desde a infância é uma conquista importante, saudável, que tem um significado de cumplicidade dos aspectos geracionais juvenis, na perspectiva do campo, que contribuem para formá-lo como ser humano. A respeito da amizade e de sua capacidade em construir benefícios as pessoas o teórico Dantas (2017, p. 8) afirma que: “amizade, que permite ao indivíduo que confie em si mesmo para alcançar sua autorrealização pessoal”, esclarecendo que se trata de um fator que influencia aspectos sentimentais profundos.

O estudo na cidade tem tirado a oportunidade de os jovens fortalecerem seus laços de amizade, a perda desses amigos (as) que são também seus confidentes, palavra comum de ser encontrada em um discurso sobre amizade, é uma quebra de vínculo com a comunidade pois nem sempre conseguem manter contato. A teórica Queiroz (2011, p. 112) pontua que: “a permanência no campo está associada a fatores tais como a tranquilidade do lugar, contato com a natureza, proximidade dos familiares e amigos”, podemos ver que a amizade também foi citada pelos 15 jovens dos 17 entrevistados pela pesquisadora como motivo de ficar no campo. É possível verificar que preservar a amizade é importante para o projeto de vida do jovem.

Nesse sentido, a autora contribui para a interpretação que desfazer as amizades construídas no campo é uma quebra de vínculo com a comunidade e que tem um aspecto negativo na vida dos jovens do campo. Sobre isso, a jovem Castanha fala como foi seu processo de distanciamento com o campo,

Porque eu tinha toda uma conexão, tinha um laço ali, né? Eu tinha uma realidade de apoio familiar, com meus pais, irmãos, amigos. Sim, tudo ali perto, aí, do nada tem que sair, ficar longe daquele conforto. Às vezes visitava de 15 em 15 dias, às vezes passava até de meses para eu ir lá no interior onde meus pais moram (Entrevistada Castanha).

Observamos que há um impacto negativo na vida da jovem Castanha, que aos poucos foi percebendo que seu vínculo de proximidade com a comunidade se quebrava. Esse é um caso diferente da experiência dos jovens comentado anteriormente, pois a jovem não permaneceu no campo. Trata-se de uma situação delicada sendo que se ficasse no campo, seu futuro quanto ao processo formativo ficaria comprometido. Quando ela explica que de período em período voltava para a comunidade, nos faz compreender o quanto havia uma intenção de não sair, como

também é possível entender nas falas das jovens Mandioca e Jamaxi, já mencionada na discussão dos dados.

O papel que a juventude do campo exerce no seu território é fundamental para a manutenção do trabalho familiar agrícola, a exemplo. Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 24) pondera que: “projetar políticas visando fomentar financiamentos para atividades produtivas...instalar redes para a comunicação digital...têm como pressuposto que esse jovem tem direito a um espaço concreto para viver e trabalhar”, é possível entender que a vida no campo não é uma experiência vazia, mas sim um movimento dinâmico, em que todos os dias a juventude trabalha para o campo e a cidade. Assim, os autores reafirmam o quanto é importante que sejam viabilizadas ações que melhorem as condições de trabalho e de vida, e que isso seja um motivo para a juventude ficar no campo.

A juventude precisa ter a liberdade de fazer a escolha de sair do campo e não como uma obrigação, como esclarece a jovem Castanha. Ainda sobre a questão do trabalho no campo Leão e Antunes-Rocha (2015) nos levam a entender que a juventude não quer mais o trabalho árduo no campo da enxada. Ela quer permanecer no campo com acesso as tecnologias que tornem o trabalho mais fácil e conseqüentemente mais produtivo, com toda uma rede de apoio, desde o plantio até as formas de escoamento da produção. A juventude do campo vem desde a década de 70 mostrando cada vez mais que deseja estar no campo, ajudando os pais, mas com direito à terra e ao trabalho mecanizado.

Ao lamentar sua saída da comunidade, a jovem Castanha sabe o que isso representa quanto diminuir a força de trabalho na propriedade da família, bem como, quanto esse trabalho também é representativo para a sua comunidade. Quando uma família envia um de seus membros para estudar na cidade significa que a produção naquela determinada atividade em que a família trabalha irá diminuir e isso repercute também, no quantitativo comunitário que geralmente costumava-se entregar. O distanciamento do campo provoca a quebra de um vínculo de representação comunitária, no sentido daquele (a) jovem que realiza trabalhos em grupos de jovens, por exemplo. A fala a seguir está muito direcionada a esse contexto, vejamos:

Eu acredito que estudar o Ensino Médio no Tapereira seria um divisor de águas para os jovens, que tivesse o Some por exemplo. Porque para quem está na cidade, perto de suas famílias não há essa necessidade de sair de casa todos os dias, vai para a escola e volta para casa. Mas esse pensar sair da nossa comunidade para uma cidade é muito difícil na nossa vida (Entrevistada Mandioca).

A jovem Mandioca relatou que gostaria muito de ter cursado o Ensino Médio próximo ao Tapereira, pois a época tinha trabalhos no grupo de jovens da igreja, na parte da liturgia. Ela afirmou que era uma atividade que gostava, que reafirmava seu vínculo com a comunidade, pois tinha contato todos os dias com as pessoas, fosse nos trabalhos internos como externos que realizavam. Para ela, se fosse em uma comunidade próxima ao Tapereira que permitisse que todos os dias voltasse para casa, jamais teria perdido espaço no grupo de jovens, e estaria atualmente ajudando a comunidade através dos trabalhos da igreja. Por isso, em sua fala utilizou a expressão “divisor de águas” ao se referir a possibilidade de funcionar o ensino, devido solucionar um problema antigo, que é o afastamento dos jovens da comunidade.

Sobre o fenômeno da negação do Ensino Médio no campo e a quebra de vínculo com a comunidade, que ocorre com a saída daqueles jovens que a família consegue sustentar na cidade, Moreira (2021, p. 99) explica que: “a migração não está necessariamente atrelada à negação, ao não gostar, ao não se identificar com as especificidades de vida no campo, mas com a ausência de condições materiais”, ou seja, perde o vínculo com seu território para ir em busca de seus sonhos. O mesmo aconteceu com a jovem Mandioca que ficou entre sair e realizar seu sonho de dar continuidade aos estudos ou em ficar pois tinha um vínculo afetivo comunitário e familiar. Como é possível perceber em sua fala, a decisão de sair é uma atitude difícil e dolorida.

A jovem Mandioca (2023) afirmou ainda que: “eu acho que se eu tivesse estudado o ensino médio na minha comunidade, eu estaria hoje lá, mas, como eu tive que sair, então mudou a minha realidade, mudou o meu contexto de vida”, como ponderam Leão e Antunes-Rocha (2015) sobre a questão de políticas para as juventudes do campo, que estes acabam deixando em definitivo o campo, devido as oportunidades de estudo e trabalho na cidade. A possibilidade de dar continuidades aos estudos, quando conseguem terminar o Ensino médio e logo ingressar no Ensino Superior, é um fator que tem contribuído também, para não retornarem ao campo, apesar de sentirem falta da convivência comunitária.

5.3.3 “O meu projeto de vida hoje é para a cidade”

Os anseios, desejos, aspirações, sonhos, construídos no projeto de vida das (os) jovens do campo, como mencionamos na discussão teórica da pesquisa através da linha de pensamento da pesquisadora Nascimento (2013), conseguem antever metas e objetivos futuros. Eles resultam da cosmovisão construída coletivamente na comunidade, a qual dialoga com a educação, prática e saberes do campo, das águas e das florestas, que são essenciais para a

preservação e manutenção da dinâmica existencial do campo. A autora mostra que os indivíduos, independente de faixa etária, estão propensos a mudar sua forma de pensar, de querer, a partir do contato com outros ambientes.

Dentre as expectativas apontadas no projeto de vida da juventude do campo está o processo formativo. Segundo Tavares (2011) a escolarização é também a razão pela qual as (os) jovens perseveram nos seus planejamentos, como mencionamos na discussão teórica da pesquisa sobre “Projeto de vida da juventude no campo: alguns relatos de experiências”. Há um esforço em frequentar a escola, como estamos mostrando ao longo da discussão dos dados, pois encontram dificuldades ao tentar acessar o Ensino Médio. Nascimento (2013) e Tavares (2011) nos permitem interpretar que as barreiras na jornada em busca da escolarização, dependendo das condições favoráveis, serão enfrentadas para que alcancem seus objetivos.

Quando falamos no ato de perseverar e estar disposto a romper barreiras nos referimos a coisas que as (os) jovens do campo acabam deixando pelo caminho quando são obrigados a sair do campo, devido a negação do Ensino Médio. Mendes (2020) ao falar a respeito das vozes das (os) jovens na Amazônia amapaense, pesquisa abordada na discussão teórica da pesquisa sobre “Projeto de vida e o Ensino Médio”, mostra que a opinião das (dos) jovens entrevistados é que o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) contribuiu para concluírem o Ensino Médio e para persistirem com seus sonhos, desejos, do projeto de vida. Assim, observamos que o futuro educacional é importante para a juventude.

Considerando isso, é que Tavares (2011) fala que a juventude do campo vem construindo projetos para a cidade, pois sabe o quanto o processo formativo é importante para conquistarem seus desejos e sonhos futuro. Sobre como percebeu que seu projeto de vida já não era mais para o campo, a jovem Mandioca diz:

Assim, até o ensino fundamental 1, eu diria que não. Mas a partir do ensino fundamental 2 comecei a planejar sim, pois foi quando eu saí da minha comunidade para ir para outra comunidade e também por eu saber que não tinha o Ensino Médio na região do Cajari. Então, de alguma forma no ensino fundamental 2 foi quando passei a pensar no futuro fora da comunidade, eu já fui me preparando. Nesse sentido, acho que sim, né? Estava no meu projeto de vida, (pausa) mas foi meio que obrigada a colocar nos meus planos, porque eu não queria sair, né? (Entrevistada Mandioca).

Verificamos a partir da fala da jovem que existe um projeto de campo inicial, o qual as (os) jovens planejam, mesmo sabendo que no campo não conseguirão dar continuidade no processo formativo. Sobre isso, em parágrafos anteriores da discussão dos dados ao discutimos

sobre “A violência urbana”, vimos que a jovem Jamaxi já pensa a respeito do futuro educacional do filho que está estudando o Ensino Fundamental, mesmo sabendo que não tem Ensino Médio na comunidade, ela criou expectativas dele estudar no campo pois sua opinião é que a cidade é muito violenta. Podemos interpretar que pelas suas raízes no campo, as experiências comunitárias, familiares, levam estes jovens a insistirem em elaborar primeiro um projeto de campo, mesmo sabendo que logo em seguida terão que desfazê-lo.

A juventude do campo segundo Queiroz (2011) começa muito cedo a desconstruir seus planejamentos de futuro no território, como mencionamos na discussão dos dados na parte intitulada “Sem a proteção familiar” que as (os) jovens do Tapereira, como tantos pelo Brasil, enfrentam dificuldades ao irem para a cidade ainda muito novos. Consideramos como consequência dessa causa a falta de oportunidade no campo, de acesso a políticas públicas, que ao chegarem na cidade são tomados pelo efeito *rurbano*, que segundo Martins (2019, p. 40) significa: “usufruir o melhor de dois mundos: o acesso a políticas públicas, bens e serviços concentrados historicamente no espaço urbano e a tranquilidade, qualidade de vida, das relações familiares e de pertencimento associadas à vida rural”, mas que é também responsável por desfazer projetos de campo e elaborar projetos para a cidade.

Remontamos a questão do campo como território de vida, onde as pessoas vivam a partir de seus modos de vida, com total acesso aos direitos sociais, políticos, que resulte na certeza de estão construindo um projeto de campo. Sobre isso, como já mencionamos na discussão teórica, a partir da pesquisadora Castro (2015) foi possível entender que é a possibilidade de se fortalecer projetos de campo que também contribuem para forjar uma juventude resistente que se permite ousar em sonhar, mas de maneira reflexiva e ativa sem deixar de inovar, inventar, transformar, seu lugar. Mas, é necessário que ela tenha ferramentas para agir de tal forma, ou seja, necessita da efetividade de ações do poder público, viabilizando programas, políticas sociais, para que ocorra esse projeto de campo.

O pesquisador Tavares (2011) considera que alguns casos de jovens que afirmam não quererem morar no campo, se trata de situações em que, ou devido aos estudos, ou a oportunidade de trabalho, foram obrigados a deixar o campo, estando exatamente de acordo com a fala da jovem Mandioca, referente a sua saída do campo. A seguir, é possível verificar relatos de como o projeto de vida da jovem foi se tornando um projeto para a cidade:

Na época que eu saí para estudar o meu pensamento era: eu vou sair, mas eu vou...(pausa) voltar para trabalhar na minha comunidade, morar e trabalhar. Hoje em dia, já é algo que não faz mais parte da minha realidade. Mesmo que eu queira. Porque eu formei minha família aqui.

Na época, o meu pensamento era sair e retornar, mas hoje em dia, não. Eu já tenho outro pensamento. Eu penso em ir, sim, quem sabe, trabalhar, passar um tempo, mas morar aqui em Laranjal do Jari. Porque o meu projeto de vida hoje é para a cidade, eu penso em continuar meus estudos, fazer o mestrado (Entrevistada Mandioca).

A vontade de permanecer no campo não foi possível, pois o sonho de concluir o Ensino Médio, de fazer o nível superior foi se consolidando na cidade. Entendemos que a jovem foi seguindo o fluxo da vida na cidade, de modo que sua formação educacional estava sempre pedindo que caminhasse um passo a mais. Se ela voltasse para a comunidade após o Ensino Médio não cursaria a graduação, então é importante destacar o quanto a jovem se sentia bem no campo, porém o deslocamento para estudar mudou seu projeto de vida. Durante os estudos, a jovem relata que constituiu um novo núcleo familiar, dessa forma, juntamente com sua família passou a elaborar um novo projeto de vida para a cidade.

Há casos também, em que essas novas formações familiares, ao terem filhos (as) optam por não voltarem para o campo, na tentativa de oportunizar a eles um local com melhor acesso à escola, bem como, a universidade. A partir do relato da jovem é possível entender que o fato de ser obrigada a sair da comunidade para acessar o Ensino Médio trouxe consequências como elaborar seu projeto de vida para a cidade, algo que inicial não fazia parte de seus planos. Observamos que a jovem utiliza a expressão “hoje” quando se refere ao projeto de vida, isto é, que já não é mais como era antigamente. Assim, entendemos o impacto negativo que a negação do Ensino Médio vem causando no projeto de vida da juventude do Tapereira.

5.3.4 Os impactos no Projeto de vida da juventude quanto a permanência no campo

Nesta parte da discussão dos dados, analisamos aspectos que entendemos que impactaram o projeto de vida da jovem Jamaxi que permaneceu no campo e não concluiu o Ensino Médio, bem como, a partir deste caso podemos compreender o impacto na vida das (dos) demais jovens que assim como ela também não tiveram condições de sair da comunidade para estudar. Por intermédio das falas, inclusive de jovens que foram cursar o Ensino Médio ou que estão cursando ainda, foi possível interpretar que alguns jovens ficam desmotivados em planejar o futuro educacional quando não veem “horizontes possíveis”, isto é, o Ensino Médio na comunidade ou próximo a ela, que possibilite ir e vir todos os dias para a comunidade.

Os dados da pesquisa analisados até aqui, referente aqueles que foram para a cidade mostrou que há efeitos negativos que repercutiram no processo educativo desses jovens e que

impediram que seus anseios, desejos, sonhos, se concretizassem. Vimos através da pesquisa de Tavares (2011) que a negação do Ensino Médio no campo causa representações sociais distintas entre os (as) jovens, uma delas, é a ideia de que para o trabalho no campo não é necessário terminar os estudos, se especializar em uma área. Esse discurso atualmente pode ser encontrado nos “campos” pelo Brasil inteiro, nesse sentido o que levantamos em nossa análise e interpretação dos dados é o quanto a falta de políticas públicas para a juventude do campo vem sendo responsável por essa narrativa.

A condição juvenil daqueles que permanecem no campo é desafiadora como discutido na parte teórica da pesquisa sobre “A situação juvenil no campo”, em que Silva (2022, p. 14) afirma que: “essa ausência é ainda mais gritante quando se trata do ensino médio, última etapa da educação básica”. A teórica analisou através do dinâmica campo-cidade de jovens paraenses, dos desafios para chegarem à escola da cidade, da insuficiência de escolas que supram a demanda da educação básica, bem como, outros aspectos negados, que são essenciais para compreender a situação juvenil, como fatores responsáveis pelo insucesso da juventude do campo, por exemplo, o caso de negação do Ensino Médio no Tapereira.

Nesse sentido, nesta última parte da discussão da análise e interpretação dos dados, nossos estudos analisaram aspectos que causaram impacto no projeto de vida de jovens que permaneceram na comunidade devido a negação de Ensino Médio, entender porque não se deslocaram para estudar na cidade, se houveram perspectivas que os motivaram a querer continuar estudando, quanto aos seus sonhos, aspirações, de fazer o nível superior, trabalhar.

5.3.4.1 Uma breve reflexão sobre os jovens que não cursaram o Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é uma etapa da educação básica que, assim como as demais, contribui para os estudantes desenvolverem habilidades a partir dos saberes adquiridos, relevantes para o convívio em sociedade. Apesar de ser um nível importante do processo educativo do sujeito há casos de pessoas que por algum motivo tiveram que interromper os estudos. A pesquisadora Silva (2022) fundamenta, que a falta de perspectivas para a juventude pode provocar desinteresse pelos estudos, por exemplo, para aqueles que sabem que não poderão custear os estudos na cidade, acabam perdendo a motivação de cursar o Ensino Fundamental.

Podemos perceber que cada etapa da educação básica serve de estímulo para a outra, como explica Silva (2022) sobre casos abordados pelos jovens em sua pesquisa referente a

adultos que não cursaram o Ensino Fundamental completo, mesmo havendo oferta do ensino no território, por terem acompanhado os desafios enfrentados por alguns jovens que suportaram a jornada estudantil de deslocamento campo-cidade todos os dias. Nesse Sentido, vimos que a evasão escolar tem suas camadas, podendo ser explicada pela falta de perspectiva na transição de uma fase de ensino para outra, quando o sujeito do campo sabe que não dará continuidade no processo formativo, ou seja, um impacto negativo em seu projeto de vida.

A escola e o projeto de vida caminham juntos, como afirmamos na seção teórica da pesquisa, o espaço escolar pode incentivar aqueles jovens que ainda não começaram a pensar no futuro, que passem a fazê-lo ao verem outros jovens se planejando. Os problemas que o campo enfrenta pela implementação de uma educação que não compreende que a perspectiva de uma educação do futuro, como afirma Gadotti (2000), significa as construções educacionais que fazemos no presente, assim, é urgente que comecemos a fazer transformações que contribuam para educar cidadãos conscientes de si e do mundo, que tenham como pilares em seus projetos de vida a cultura da paz, do cuidado e do bem-viver. A autora Silva (2022), em acordo com as ideias do autor, pondera que a escola do futuro pode educar cidadãos mais solidários e com práticas sustentáveis que minimize ações que degradam o meio ambiente.

Para Ferreira e Vettorassi (2018) faltam mais ações por parte do poder público que contribua para melhorar a vida do sujeito do campo, interpretamos a fala das autoras como uma alerta sobre os direitos dos povos do campo, das águas e das florestas de permanecerem em suas terras com qualidade de vida. Nos dados levantados na pesquisa, analisamos relatos de jovens que assim como as pesquisas expostas na discussão teórica, mostram casos de adultos que não concluíram o Ensino Fundamental, sobre isso a jovem Mandioca relatou que:

Porque a gente tem ali uma conexão com a realidade, a gente vive a nossa realidade, a nossa vida é aquela, e do nada a gente tem que se mudar. Eu acredito que muitos dos jovens que estão na comunidade param de estudar por esse motivo, para não ter que sair de perto da família, isso não é fácil. (pausa) Ter que morar só, às vezes, se virar sozinho (Entrevistada Mandioca).

A Escola Municipal do Tapereira oferta os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, mas como constatamos em “Qual o perfil educacional?” na primeira parte da discussão dos dados, há um número significativo de jovens com o perfil *Ensino Fundamental incompleto*. Ferreira e Vettorassi (2018) ponderam, assim como tantos outros pesquisadores, que imputar toda a responsabilidade pela não continuidade do processo formativo ao jovem é uma prática malsucedida, pois deve ser verificado a priori quais oportunidades foram dadas, bem como, de

que forma as mesmas realmente atingiram as perspectivas da juventude do campo, e contribuíram para o seu sucesso escolar.

Visualizar horizontes possíveis traz segurança à jornada que se mostra longa, assim é essencial, mesmo à distância, saber que o objetivo traçado em determinado momento será alcançado. A expectativa de estudantes do Ensino Fundamental, ao conseguirem desenvolver as competências e habilidades esperadas nessa etapa, é de logo em seguida ir para o Médio. Mas, como já percebemos se trata de uma realidade que não é fácil, segundo Silva (2022) a falta de escolas no campo tem desencorajado a juventude em acreditar que se profissionalizarão e entrarão no mundo de trabalho. A autora também pondera que algumas experiências de jovens do campo que afirmam ter o desejo de construir sua vida no campo, tratam-se de casos que há oportunidade de estudar no local.

A jovem pondera que é possível que o fato de não ter Ensino Médio na comunidade, bem como, a incerteza de haver em um futuro próximo estar desmotivado a juventude de terminar o Ensino fundamental. Entendemos que isso tem relação com que comentamos a pouco sobre a expectativa de futuro desses jovens, em que suas análises são realísticas, as quais os levam a pensar e agir de acordo com a situação juvenil vivenciada. E no que tange aos aspectos dessa situação juvenil não há a garantia de cursar o Ensino Médio. Comprendemos que na elaboração do projeto de vida a questão de fortalecer o território é um desejo das (dos) jovens do campo, como foi constatado no relato da jovem Malhadeira (2024) que afirmou: “quero ter uma oportunidade de cursar uma faculdade de qualidade me formar e exercer minha função na comunidade”.

A fala da jovem Mandioca acima, desmistifica pensamentos e práticas a respeito de valorar mais aquilo que se esforçou demasiado para atingir, no sentido de que esses jovens tem que sair do campo e se esforçar ao extremo na cidade, para ganhar elogios de que fizeram por merecer. Ela aponta um erro também a narrativas de que jovens que optaram em se casar e ter filhos antes de concluir o Ensino Fundamental ou Médio deixam de ser uma preocupação para o poder público por serem preguiçosos, desinteressados. Ao contrário disso, como mostra Farias (2018), as juventudes também tem em seus projetos de vida a formação de um núcleo familiar. A seguir, é possível verificar um relato que nos ajudou a refletir sobre questões que circundam o fato de jovens não terem concluído o Fundamental, vejamos:

Seria uma experiência legal porque nem todo mundo que está lá consegue vir para a cidade, nem todo mundo tem essa oportunidade, pelo fato de trabalhar para sustentar a família. E lá tem muitos jovens que não tiveram essa oportunidade, né, de vir para a cidade se formar.

Então, seria importante o EJA no Tapereira para esses jovens se manifestarem em planejar futuro melhor, né? Bem como possibilidades de cursar a faculdade (Entrevista Castanha).

Assim como a jovem Mandioca a jovem Castanha também falou a respeito da responsabilidade que alguns jovens tem de sustentar a família, a pesquisadora Moreira (2021, p. 148) afirma que há casos de jovem que: “ao falar sobre seus projetos de vida, expressou o desejo de contrair matrimônio e constituir família como meta principal”. Além de estudo, trabalho, constituir um novo núcleo familiar é o plano dos (das) jovens também, evidentemente, que devem ser orientados sobre os percalços que surgem da decisão de formar família, mas não deve ser encarado como algo proibido no projeto de vida. Entendemos a partir da pesquisa da autora, bem como, do relato da jovem do Tapereira que é necessário que sejam viabilizadas condições aos jovens que interromperam os estudos, para que possam dar continuidade.

Além da comunidade Tapereira existem outras comunidades na região do Médio Cajari, ou seja, esse número de jovens que a amostra de pesquisa apontou é somente de uma comunidade, nas outras comunidades esse quantitativo aumenta. Ademais, devemos destacar que fora a faixa etária 15 a 29 anos que compreende a fase da juventude, há adultos que não concluíram os estudos, que também tem o direito de acessá-lo, ou como afirma a jovem Castanha de terem o estimo de começar a planejar o futuro educacional, de visualizarem novas perspectivas de vida.

A luta por uma educação no/do campo reivindicar os direitos das (dos) jovens que por não conseguirem concluir a educação básica na idade certa encontram-se fora da escola. Com medidas colaborativas o Ministério da Educação (MEC) com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios anunciaram, no ano de 2024, uma política que supere o analfabetismo que qualifique e oportunize que os jovens e adultos elevem o nível escolar, uma tentativa de acesso, permanência e conclusão da educação básica. Trata-se de um investimento de mais de R\$ 4 bilhões que devido não haver escola, na região do Médio Cajari, que oferte a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) não será possível acessá-lo.

5.3.4.2 O Ensino Médio e a formação no Ensino Superior

O término da educação básica é um passo importante para que a juventude ingresse no ensino superior. A última etapa da educação básica, o Ensino Médio, é o momento em que a (o) jovem começa a planejar em qual curso superior deseja se formar, quais os caminhos que deve percorrer para obter sucesso profissional após concluído o referido curso. Assim, se torna

fundamental aproveitar bem os conhecimentos ensinados durante o Ensino Médio, para garantir a transição ao nível superior com sucesso. Sabe-se que a juventude precisa se esforçar bastante, durante esse processo, pois a prova do ENEM, como já mencionado aqui na discussão dos dados, fica a cada ano mais desafiadora aos jovens.

Os problemas atuais do Ensino Médio podem ser explicados por algumas características de seu contexto histórico, a exemplo, sobre o que destacou Maria Silva (2020, p. 82) de que a: “a expansão do ensino médio, que iniciou na década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, porque ainda há muitos jovens fora da escola”, isto é, não tem muito tempo que o governo decidiu ampliar o ensino. Essa ação, sem dúvida, trouxe resquícios ruins como do baixo número de escola que oferece o ensino, ser ainda insuficiente para a demanda existente, e de um currículo generalista que não consegue dialogar com a identidade cultural do campo.

Essa expansão do Ensino Médio citado pela autora ocorreu mais no contexto urbano, como acrescentam Rossato e Praxedes (2015) de que a universalização da educação priorizou as demandas da cidade, atende ao modelo de escola urbana, da mesma forma quando se pensa em ensino, seja ele infantil, fundamental ou médio, segue um padrão da cidade. Assim, é possível verificar que esse histórico de negação dos direitos educacionais da juventude do campo, que muito se discute atualmente, vem atravessando décadas e afetando vidas, como apresenta Maria Silva (2020, p. 118) que os: “dados estatísticos em que 51% da população adulta, com idade de 25 anos ou mais, concluiu apenas o ensino fundamental”.

Esses dados são apontados pela pesquisa realizada em um do município de Lagoas dos Gatos, no estado de Pernambuco, mas como consideramos acima o campo de Norte a Sul do Brasil vem, ao longo de décadas, passando por dificuldades na educação. Nesse sentido, a negação do Ensino Médio é um entrave para acesso ao Ensino Superior, que uma aspiração, um desejo, sonho, da juventude do campo. Os dados coletados na entrevista da jovem Jamaxi, mostra essa realidade, vejamos:

Então, meu sonho é de me formar e ensinar aquilo que eu vejo que hoje falta para os alunos do campo, né, desde pequena quis ser professora do campo, fazer faculdade, mas o fato de não ter Ensino Médio na região do Médio Cajari interrompeu esse objetivo de vida, mas continuo lutando. Você quer fazer o curso de Licenciatura em Educação do campo? Sim, é meu sonho (Entrevistada Jamaxi).

Ao perguntarmos a jovem Jamaxi, assim como as demais jovens entrevistadas, a respeito do projeto de vida, o primeiro sonho (como durante a entrevista percebemos que

preferiram chamar o projeto de vida) é a faculdade, a universidade. Tratar sobre o tema da negação do Ensino Médio nesta pesquisa tem esse olhar para qual aspecto move a vida da juventude. O discurso sobre a educação e o projeto de vida é uma narrativa que pode ser encontrada em muitas realidades, porque pensar e tornar o futuro de sucesso concreto é o desejo das pessoas, é o que as move. Dessa forma, o que move a jovem Jamaxi é a “porta de entrada” como caracterizou o Ensino Médio, ou seja, uma oportunidade de realizar seu sonho.

Na análise levantada durante a discussão dos dados, falamos sobre a expectativa que estudantes tem sobre cursar o Ensino Médio, que ele significa a passagem para a educação superior, como pondera Leão, Dayrell, Reis (2011, p. 1081) que: “a escola se colocava como um espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos. Para estes, a exigência seria por um Ensino Médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública”. Assim, se trata de uma etapa que é fundamental para a realização do objetivo de se formar em uma determinada área, como no caso da jovem Jamaxi que deseja cursar Licenciatura em Educação do Campo.

Como mencionado na discussão teórica da pesquisa a respeito das projeções elaboradas nos projetos de vida de jovens durante o Ensino Médio, nos referindo que se trata de uma etapa que é importante de ser vivenciada, pois ela também ajuda, no sentido de o jovem estar entre outros jovens e se sentir motivado a pensar sobre o futuro. O relato da jovem mostra que sua motivação pela formação superior aflorou, mesmo sem adentrar nessa etapa, o que mostra o quanto ela sempre esteve impulsionada a estudar e o quanto a negação do Ensino Médio estagnou esse sonho. Os autores Leão, Dayrell, Reis (2011, p. 1081) afirmam que: “a escola tinha uma grande importância nas suas vidas, sendo uma instituição para a qual dirigiam muitas expectativas”, isto é, um ensino essencial para a jornada dos jovens.

A jovem Jamaxi, como mencionamos no início da discussão é um caso que nos faz refletir e entender a forma como a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude do Tapereira quando não consegue sair da comunidade para estudar. A permanência da jovem na comunidade trouxe efeitos negativos pois não conseguiu realizar o sonho de ser graduada. Sobre a perspectiva de ingressar no Ensino Superior, a jovem Castanha faz suas ponderações que reforçam as da jovem Jamaxi, vejamos:

Eu nasci e me criei lá. Vou lá, sim. Mas o meu projeto de vida não é morar lá porque quero dá continuidade nos estudos. Hoje eu sou formada em técnica de enfermagem e quero fazer o nível superior em enfermagem, então no momento meu projeto não é morar lá. Posso voltar para lá? Sim, mas no momento meu projeto é a faculdade (Entrevistada Castanha).

O relato da jovem reforça o que já foi levantado durante nossas discussões referente a importância de fortalecer a permanência da juventude no campo através da garantia de direitos que possibilite a condição juvenil. Assim, para aqueles que permaneceram no campo e não conseguiram se formar em uma área do conhecimento, bem como, aplicá-lo por meio dos saberes e práticas do campo como relatou a jovem Jamaxi, tratam-se de situações juvenis que não realizaram seus desejos e sonhos. A juventude do campo fortalece um projeto de campo a partir da formação educacional de qualidade, juntamente com outros aspectos que proporcionam o desenvolvimento do campo.

As iniciativas como Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que estabelecem diretrizes a respeito da Política de Educação do Campo e da Política de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), bem como, a Portaria nº 88 de 01 de fevereiro de 2013 tratam-se de formas que visam a efetivação das diretrizes e metas que foram pactuadas no Plano Nacional de Educação. Tanto a educação básica como a superior estão contempladas nessas ações, que segundo Martins (2019) tem o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso à formação educacional dos povos do campo, das águas e das florestas. Mas o relato da jovem Castanha, bem como, principalmente da jovem Jamaxi que ainda não cursou o Ensino Médio mostra que esses conjuntos de articulações não estão chegando em algumas comunidades.

O caso da jovem Castanha que pretende cursar enfermagem, sabe-se que se trata de um curso que não é possível estudar na modalidade de Ensino à Distância, assim, para continuar tentando realizar seu sonho elaborou seu projeto de vida para a cidade. A permanência no campo, nesse caso, não é possível. Como já mencionado, não se trata de uma decisão fácil devido ao rompimento de relações afetivas tão necessárias para a vida, no sentido da convivência familiar e com a comunidade. Diferente da jovem Castanha, a jovem Jamaxi apesar de não ter se deslocado para estudar na cidade, continua tentando realizar seus sonhos.

5.3.4.3 O Ensino Médio e o mundo do trabalho

Na discussão teórica da pesquisa, vimos que o trabalho é um aspecto que traz bastante preocupação a juventude, no sentido dos altos índices de falta de oportunidade de trabalho. O mundo do trabalho diferentemente de mercado de trabalho concebe as pessoas para além de um vínculo empregatício, mas no conjunto de suas necessidades humanas. A falta de acesso ao mundo do trabalho para alguns estudos pode levar as (os) jovens à criminalidade como mostra o atlas da violência do Ipea (2023, p. 24) que: “jovens morrem em atividades criminais em que

se envolveram, porque muito antes já lhes haviam sido negadas as condições de desenvolvimento infantil saudável, de boa educação e de acesso ao mercado de trabalho”. Assim, é possível observar que o trabalho também ocupa um lugar de destaque no projeto de vida da juventude.

Verificamos que o trabalho dentro das dimensões da condição juvenil é um direito que o jovem tem de ser inserido na vida social, já na perspectiva dos jovens significa uma ocupação que pode assegurar alguns gastos que são relevantes, como o lazer e o consumo, ele está relacionado a independência financeira. Esse olhar, segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), é muito genérico sobre o mundo do trabalho, faltando mais informação a respeito inclusive referente a questões de direitos trabalhistas, pelo fato de haverem muitos jovens trabalhando na informalidade. Para os autores os bicos²³ são demonstrações que os projetos de vida estão sendo elaborados nas sombras de incertezas.

Considerando ainda, a linha de pensamento dos autores mencionado acima referente ao direito da juventude de acessar políticas que garantam a inserção no mundo do trabalho, para que diminua o apontamento do Ministério do Trabalho e Emprego (2023, p. 31), o qual afirmou que: “o País tem 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos desempregados, sendo que 55% são mulheres e pessoas pretas e pardas”. O MTE também informou na faixa etária entre 15 a 29 anos, que um a cada cinco jovens não estão trabalhando. São dados alarmantes quando sabemos da expectativa que a juventude atribui a questão do trabalho, que se torna preocupante quando imaginamos quais os caminhos que seguirão sem a garantia dessa política, bem como, de ações mais humanizadoras na relação trabalho e juventude

Nesse sentido, nos indagamos sobre o papel que o Ensino Médio possui por se tratar de uma formação que melhora as oportunidades de participação no mundo do trabalho, e mais que isso, é uma “porta de entrada” como afirmou anteriormente a jovem Jamaxi para ingressar no ensino superior e oportunizar mais ainda, caminhos para ter sucesso profissional. Sem este ensino, bem como, a continuidade em seu processo formativo a juventude fica mais vulnerável ao que levantamos a pouco sobre condições péssimas de trabalho, como afirma Silva (2022), alguns empregadores aproveitam o fato de o empregado não ter formação para exercer atividades na informalidade. Sobre essa relação de importância entre o Ensino Médio e o mercado de trabalho a jovem Jamaxi pondera que,

Essa falta de ensino também desestrutura um pouco que o projeto de vida do jovem seja feito no campo, porque ele vai pra cidade se anima

²³ Trabalho informal.

com as oportunidades de lá e se desanima com a vida no campo, (pausa) eu não desisto porque continuar estudando é o meu sonho e projeto de vida, que foram parados no meio do caminho, né...e estudar para mim é realizar meu sonho de dar aula (Entrevistada Jamaxi).

É possível afirmar que o desejo de estar no mundo de trabalho é algo que dignifica o indivíduo, um assunto que vem sendo analisado principalmente na área das ciências sociais e humanas, que discutem a relação entre homem, trabalho e sociedade em uma perspectiva humanizadora, que demarca a importância dos indivíduos de contribuírem com a sociedade. Dessa forma, não seria diferente quando se trata da juventude, porque eles desejam ocupar um espaço no mundo do trabalho e mostrar que podem ser protagonistas nessas mudanças da sociedade. A fala da jovem Jamaxi, que afirma que a negação do ensino prejudicou seu projeto de vida que era dar aulas, mostra que a sua vontade é poder contribuir ensinando pessoas e ao mesmo tempo de provocar transformações na educação das pessoas na comunidade.

Os relatos da jovem Jamaxi levantaram também, a questão de jovens não pensarem na possibilidade de trabalhar no campo. Percebemos que a negação do Ensino Médio tem motivado a pensarem em ir para a cidade tanto para estudar, quanto para trilhar a carreira profissional. Ela fala de algumas situações de jovens que ao irem para a cidade estudar, passaram a não querer a vida do campo, que inclui o aspecto trabalho. A respeito disso, ao seguinte questionamento: *você trabalha/trabalhou durante os estudos?* a jovem Peneira (2024) comentou sobre seu trabalho na roça: “faço farinha (raspo, ralo, prensa a mandioca), capino a roça, planto, faço a colheita. Você gosta? Eu não gosto...não vale a pena o preço do produto no momento de vender”. É possível perceber que alguns jovens estão desmotivados com a desvalorização dos produtos no momento de comercializar.

A jovem Peneira está incluída nesse caso de jovens apontado pela jovem Jamaxi, que saíram do Tapereira devido não ter Ensino Médio e viram na cidade uma oportunidade de morar, trabalhar, isto é, construir um projeto de vida na cidade. Ela, como mencionamos aqui na discussão de dados, considera que a cidade a tornará uma “nova pessoa”. Para a autora Queiroz (2011) se as condições educacionais forem excelentes, então dificilmente as pessoas desejarão sair, da mesma forma verificamos com a questão das (dos) jovens no Tapereira, ao irem para a cidade e se depararem com a condição juvenil urbana, logo, passam a também querer acessar todas essas oportunidades, como pondera Martins (2019) ao mostrar que os jovens do campo têm expressado a vontade de ir para a cidade, devido ao não acesso de políticas públicas no campo.

As oportunidades que a jovem Jamaxi (2024) se refere ao falar dos jovens que foram para a cidade envolvem estudo e trabalho, assim ela comentou que: “na comunidade tem algumas histórias de jovens que tiveram que voltar porque não conseguiram se manter, ou que ficaram na cidade trabalhando em serviços gerais, sem terminar os estudos”. A saída para a cidade para tentar estudar, bem como, trabalhar tem essa possibilidade que como afirma Tavares (2011) as (os) jovens e suas respectivas famílias enfrentam em busca da realização do projeto de vida, ao qual se refere a jovem:

Sim, meus planos eram ir estudar o Ensino Médio, né, depois ser professora formada e trazer esse conhecimento para a comunidade, trabalhar aqui na comunidade. (pausa) Sempre foi esse o meu sonho, devolver de alguma forma para a comunidade o orgulho que ela traz, pois gosto de ser ribeirinha, agricultora, quilombola, extrativista, pescadora, e sou tudo isso, pelo fato de morar, ser daqui do Tapereira (Entrevistada Jamaxi).

As perspectivas de cursar o Ensino Médio, buscar os ensinos Técnico e Superior e aplicar os conhecimentos na comunidade foram objetivos e metas traçados pela jovem que havia apontamentos para o mundo do trabalho, que para além de um vínculo empregatício a jovem desejava manter um vínculo social e afetivo, se trabalhasse na comunidade. Observamos que apesar de alguns jovens viverem a partir da renda dos produtos que cultivam, extraem da natureza, foram poucos que afirmaram querer trabalhar no campo, na agricultura, na pesca, no extrativismo, seus projetos para o mundo do trabalho envolvem áreas como medicina, fisioterapia, odontologia, direito, enfermagem. Nesse sentido, relatos como do jovem Pirarucu (2024), que afirmou: “quero permanecer no campo para trabalhar na terra e ajudar meus pais, e se fosse para a cidade, era para estudar, quero ser advogado, mas continuar trabalhando na terra” foram raras.

O Estatuto da Juventude na seção III estabelece algumas garantias que reforçam o direito a proteção social da (do) jovem, que norteiam a questão do mundo do trabalho. Nesse sentido, o Art. 15º, alínea I, aponta para algumas medidas que devem ser tomadas pelo poder público que culmine em oportunidades de vivenciar de forma efetiva esse aspecto da condição juvenil, como a: “promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação”. Da mesma forma este dispositivo reafirma garantias expressadas na Constituição Federal a respeito do direito ao acesso à Educação Básica, a qual a jovem Jamaxi não conseguiu concluir devido não ter o Ensino Médio na comunidade, e com isso, também não realizou o sonho de ser professora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão teórica da pesquisa ao tratar das categorias educação do campo, juventude e projeto de vida, percebemos que ao longo dos anos os sujeitos do campo vêm travando lutas por direito à terra e vida com dignidade no campo, que a juventude do campo em todo o cenário brasileiro vem tendo dificuldades quanto ao acesso à escola e outras políticas, e que isso vem dificultando que construam seus sonhos, desejos, anseios, de futuro, principalmente referente a questão da formação educacional. Vimos que a juventude do campo vem incisivamente reivindicando seus direitos, apesar de enfrentarem imposições históricas que como pondera Arroyo (2007) insularam a população do campo as margens da sociedade, como um lugar de atraso e sem perspectivas de vida.

Ao analisarmos e interpretarmos os materiais coletados na seção de discussão dos dados da pesquisa “A negação do Ensino Médio e o impacto no projeto de vida da juventude do Tapereira” percebemos que os problemas levantados na seção teórica a respeito dos desafios das juventudes do campo pelo país, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Médio e educação de qualidade, que impulse a concretizar seus projetos de vida, da mesma forma são enfrentados pela juventude do Tapereira. Desse modo, respondemos a nossa questão-problema de pesquisa que *é de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude do Tapereira?* isto é, não haver escola que ofereça o ensino tem provocado o deslocamento de jovens, e com isso, a saída permanente do campo de alguns jovens da comunidade.

A quebra de vínculo com a comunidade, também foi um fator que nossos estudos constataram como um impacto no projeto de vida das (dos) jovens. Sendo possível perceber no relato da jovem Mandioca que havia um envolvimento nas atividades realizadas no grupo de jovens da igreja. Dessa forma, de um lado essa se sentia bem em desenvolver seus trabalhos, isso construiu um sentimento de pertencimento a comunidade, por outro havia o desejo de tentar concretizar os planos que estavam em seu projeto vida relacionado a formação educacional. Cabe destacar, que a jovem atualmente é especialista em Agroextrativismo e Desenvolvimento Regional, porém, percebemos por intermédio de sua fala, gestos, no seu semblante, que há um descontentamento por não estar mais morando na comunidade.

O caso de ansiedade relatado pela jovem Peneira, da mesma forma entendemos como um impacto no projeto de vida da jovem que pelo fato de haver o ensino na comunidade se desloca para estudar na cidade. Esta, apesar de gostar da ideia de ir para a cidade, no momento que isso aconteceu ela sentiu o impacto, que observamos que esteve ligado à distância da

família, como a mesma mencionou que sentia muita saudade da família. Percebemos que a negação do ensino no campo tem como consequência alguns riscos que não podem ser negligenciados quando podem causar fatalidades aos jovens do campo. Temos que a forma como esse assunto deve ser tratado está no nível grave, pois, como também foi levantado e discutido em nossa análise, tratam-se de adolescentes-jovem entre 15 a 17 anos que possuem seus direitos protegidos por lei.

Consideramos fatores que desmotivam as (os) jovens do campo, até porque quando a (o) jovem elabora seu projeto de vida, evidentemente vislumbrar caminhos possíveis para alcançar seus objetivos e metas. Nesse sentido, entendemos a partir dos relatos da jovem Jamaxi que já havia um obstáculo que a desmotivava que era saber que não tinha o Ensino Médio e teria que se deslocar. Como dialogado na discussão teórica, a dinâmica campo-cidade desestimula a juventude, assim verificamos mais um projeto de vida desfeito devido ao não acesso do Ensino Médio. Percebemos o quanto a falta de acesso às políticas públicas de educação básica afeta o projeto de vida da juventude do campo, como no caso da jovem Jamaxi que teve seu projeto de vida impactado devido não ter o ensino na região do Médio Cajari.

Ainda sobre os impactos causados pela negação do Ensino Médio foi relatado também, pela jovem Jamaxi sobre a situação de jovens que estão indo estudar, mas não estão conseguindo concluir, e acabam elaborando um outro projeto de vida na cidade. O problema apontado pela jovem é que os mesmos trabalham em locais que não oferecem boas condições de trabalho, assim enfrentam situações de baixos salários, carga horária longa de trabalho, e aquele projeto de vida pensada no campo de estudar e depois voltar para trabalhar e morar no campo não vem ocorrendo. A garantia do ensino no/do campo possibilitaria que estes jovens permanecessem na comunidade, pois, como constatado há jovens que desejam que seu projeto de vida se realize no campo, como é o caso das (dos) jovens Tucupi, Pirarucu, Jamaxi.

Sobre a questão de não conseguir que seus projetos de vida se concretizassem no campo, temos os casos de três jovens, a Mandioca, a Castanha e o Paneiro que apesar de terem planejado seus projetos de vida para o campo, não conseguiram permanecer no território. A jovem Castanha, por exemplo, apesar de gostar da vida no campo, observamos que seu projeto de vida atualmente é na cidade, ou seja, trata-se de um impacto por estar em meio aos desejos de realização do projeto a decisão de deixar a convivência familiar e comunitária. Esta, não teve outra possibilidade, se não a de morar na cidade devido o curso de enfermagem que é a área a qual deseja se formar, ser presencial. Consideramos como impacto tanto o fato de desfazer o projeto de vida do campo, quanto a mudança para a cidade por meio de decisão com aspectos impositivos.

Ainda com referência a situação dos impactos, temos a realidade da jovem Canoa que não conseguiu ingressar no nível superior, a mesma relatou que ir para a cidade cursar o Ensino Médio foi um processo difícil, tratando-se de dois gastos para sua família. Apesar de conseguir moradia cedida, ainda haviam custos com alimentação, dentre outros custos gerados pela permanência na cidade. A jovem e seus familiares agora se organizam para tentar seu deslocamento novamente para a cidade, ela relatou que está fazendo ENEM todos os anos na expectativa de poder cursar odontologia. Percebemos mais uma vez um impacto quando a jovem diferente de outros que ingressam no referido ensino na idade certa, que no geral é 18 anos, já está com 20 anos.

Consideramos que a negação do Ensino Médio que vem provocando deslocamento das (dos) jovens além de impactar o projeto de vida destes, também causa efeitos negativos na vida da família. Percebemos nos relatos da jovem Jamaxi, que teve seu projeto impactado e atualmente se preocupa com o futuro educacional do filho que está terminando o Ensino Fundamental, um medo de mandar o filho para a cidade devido à violência. Percebemos que a vida dos pais de jovens do campo não é mais a mesma quando enviam seus filhos para a cidade, para além do que nossos referenciais teóricos apontaram a respeito da contribuição desses jovens na roça, nossos estudos consideraram a questão emocional dos pais fundamentado no relato da jovem Jamaxi. Esses jovens que deslocam do campo com 15 anos, às vezes incompleto, trata-se de um risco deixá-los na cidade.

Ainda sobre o impacto emocional das famílias de jovens que se deslocam, a jovem Mandioca (2023) relata: “a minha tia disse pra mamãe se acostumar porque os filhos dela tinham saído e não retornaram, estudaram, conseguiram emprego, casaram na cidade”, ou seja, trata-se uma realidade que vem sendo vivenciada pelos pais. Notamos alguns casos de famílias na comunidade que estão com filhos (as) adolescentes somente aguardando concluir o Ensino Fundamental para enviar para a cidade, mas é como a jovem afirmou há um lamento por parte dos pais. Assim como aqueles que sabem que não terão condições de manter a (o) filho (a) na cidade e que se preocupam quanto ao seu futuro educacional. Ponderamos que a negação do Ensino Médio na comunidade tem causado de uma forma ou de outra dissabores as famílias do Tapereira.

Diante dessas conclusões a respeito dos impactos causados nos projetos de vida das (dos) jovens por intermédio da análise dos dados de pesquisa, que foram guiadas pelo aporte teórico-metodológico escolhido, temos que a negação de política pública educacional tem prejudicado estes jovens que como foi levantado nesse estudo tem o direito de acessar a educação no/do campo. Os casos de jovens da comunidade que já concluíram o Ensino Médio

ou o Superior, como por exemplo do Paneiro, da Mandioca, da Castanha, da Crureira, da Canoa, da Malhadeira, que trabalham, ou estão na Universidade/Faculdade, analisamos como um quantitativo pequeno e que houveram muitos percalços e ainda há no processo formativo. Destes, apenas 2 jovens estão na comunidade aguardando poder sair para cursar o nível superior, ou seja, a negação do ensino na comunidade está afastando os jovens do campo.

Mediante a constatação dos impactos causados nos projetos de vida das (dos) jovens, apontamos algumas medidas que melhoram a situação juvenil educacional no Tapereira, as quais são oriundas das respostas que os mesmos deram da seguinte pergunta: *Porque estudar o Ensino Médio no Tapereira é importante?* Além de falarem da relevância do ensino, as (os) jovens também mostraram alguns caminhos que consideraram possíveis, para solucionar o problema. O Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) foi citado pela jovem Mandioca como uma possibilidade de oferta do Ensino Médio a juventude da comunidade Tapereira, bem como, as demais comunidades da região do Médio Cajari.

Ainda sobre o acesso ao Ensino Médio, houveram apontamentos sobre funcionar uma Escola Família Agrícola no Médio Cajari, como foi possível verificar nos relatos da jovem Peneira. Entendemos que a resposta dos jovens Tucupi, Pirarucu, Tucunaré, Tipiti e Arpão a seguinte pergunta: *Se você fosse escolher um curso de qualificação/formação profissional, qual curso gostaria que fosse realizado na comunidade?* complementou o apontamento da jovem Peneira, quando os mesmos indicaram que o curso de técnico agrícola, e ponderaram que formações técnicas assim ajudam a desenvolverem melhor o trabalho na terra. Percebemos também, que para as (os) jovens do campo que contribuem com o trabalho familiar, acessarem a pedagogia da alternância e intracampo é uma possibilidade maior de estar presente no campo e ajudar a família.

Consideramos o EJA como possibilidade de solucionar o problema das (dos) jovens que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, tendo em vista que dos 7 participantes de pesquisa que responderam o seguinte questionamento: *se não concluiu o Ensino Fundamental ou Médio, qual o motivo de ter interrompido os estudos?* 5 deles mencionaram a referida modalidade de ensino como garantia de continuarem os estudos. Assim como, outros jovens como por exemplo a jovem Peneira, Castanha, Mandioca, relataram da importância de muitos adultos, referindo-se a seus pais, que não tiveram a oportunidade de estudar, pudessem agora acessar a escola. Cabe destacar, que há mais pessoas na região do Médio Cajari, que os números mostramos acima contemplam somente a amostra de pesquisa da comunidade Tapereira, nosso lócus de pesquisa.

Ainda sobre possibilidades que incentivam os estudos das (dos) jovens, a jovem Jamaxi (2024) relata que: “não, eu queria estudar aqui, mas não tem Ensino Médio e não tem uma ajuda pra cursar fora”, a expressão “ajuda” está relacionada a garantia de programas e políticas sociais voltados para a juventude do campo, que corroborem para o acesso, permanência e conclusão dos estudos. Assim, entendemos que é fundamental que haja a ampliação de programas como o Novo Amapá Jovem, do Governo do Estado, que inclusive contempla o subprograma Amapá Jovem do Campo (PAJ)²⁴ que tem o objetivo da permanência de jovens do campo na escola, de dar oportunidade aqueles que por algum motivo tiveram que interromper os estudos.

Portanto, nossos estudos verificaram que é necessária a educação *no* campo, permitindo que as (os) jovens do Tapereira tenham o direito de permanecer no território, e que se decidirem viver e estudar fora, seja uma questão de opção e não de imposição, pois, como vimos impacta negativamente o projeto de vida. Assim como, a educação *do* campo que oportunize aos jovens a ação de pensar a forma como a mesma acontecerá no território, instigando que os princípios do movimento por uma educação no campo se concretizem, sendo esta educação orientada pelas especificidades da população do campo, das águas e das florestas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, W. H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). ed. 1. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, Z. M. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. **JUVENTUDES DO CAMPO**: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AMORIM, A. R.; MOURA, V. T. A percepção dos alunos sobre a identidade camponesa. **Educação do Campo: políticas, práticas e formação**: MOURA, Terciana; CORDEIRO, Karina; SENA, Ivânia (Org.). Ed. 24. Curitiba: CRV, 2020.

ARROYO, G. M.; CALDART, S. R.; MOLINA, C. M. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). Pp 77-101. ISSN 1478-0887. Disponível em:

²⁴ Disponível em <https://www.amapa.gov.br/noticia/0705/novo-amapa-jovem-confirma-resultado-preliminar-lista-de-espera-e-inabilitados-do-programa>.

<http://eprints.uwe.ac.uk/11735/>.

BRANCO, M. P. P. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). ed. 1. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dezembro 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de janeiro 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Portaria MTE Nº 3.849, de 18 de dezembro de 2023. Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 28 de janeiro 2025.

BRENNER, K. A.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). ed. 1. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CALDART, S. R. Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma Educação do Campo**: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). ed. 5. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTRO, G. E. Juventude do campo – educação e a construção de um sujeito político. **JUVENTUDES DO CAMPO**: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CONCEIÇÃO, Solange dos Santos; MENDES, M. D. **Juventudes do campo, Movimentos Sociais e a valorização da cultura**. Revista CRV. V. N. 2023. Disponível em: <http://10.24824/978652515757.3>. Acesso em: 26 de janeiro 2025.

CONCEIÇÃO, S. C. C. Classes multisseriadas: por uma pedagogia do movimento. **Educação do Campo: políticas, práticas e formação**: MOURA, Terciana; CORDEIRO, Karina; SENA, Ivânia (Org.). Ed. 24. Curitiba: CRV, 2020.

COSTA, C. W; DINIZ, S. E. R. Fórum Social Pan-Amazônico: pedagogias para adiar o fim do mundo. **Revista Manduarisawa**. Volume 6. Ano 1. 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br > index > manduarisawa>. Acesso em: 27 dezembro 2024.

COVER, M.; CERIOLI, R. P. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. **JUVENTUDES DO CAMPO**: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DANTAS, S. S. Identidade política e projeto de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Revista Psicologia & Sociedade**. V 29. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 08 de janeiro 2025.

FARIAS, Degiane. **Juventude, escolarização e projeto de vida: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Paraense**. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal do Pará. 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br>. Acesso em: 14 de novembro 2024.

FERREIRA, S. L.; VETTORASSI, A. Juventude Rural: entre o partir e o permanecer no campo, a dinâmica dos jovens rurais do município de Bela Vista de Goiás (Goiás/Brasil). **Anais do II Simpósio Nacional Aproximações com o mundo juvenil**. Belo Horizonte – MG. v 3. n 2. 2018. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs>. Acesso em: 22 de janeiro de 2025.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. **Por uma Educação do Campo**: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). ed. 5. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, R. P.; CALDART, S.R. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. **Por uma Educação do Campo**: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). ed. 5. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec**. V.14. Jun 2000. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 15 de dezembro 2024.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*. v. 3. n. 3. Itajaí. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 10 de novembro 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Amapá, AP: 2015. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 21 dezembro 2024.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Revista Desidades**: Campinas. n. 14. v. 5. 2017. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da violência**. IPEA. 2023. Disponível em <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 22 janeiro de 2025.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes no/do Campo**: questões para um debate. **JUVENTUDES DO CAMPO**: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEÃO, G.; DAYRELL, T. J.; REIS, B. J. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em: 30 de janeiro 2025.

Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional

de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2025.

MARTINS, Leonardo Rauta. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. 2019.

MENDES, Débora Mate. **Juventude e Educação do Campo na Amazônica: representações sociais sobre o Soma e as implicações em seus projetos de vida**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2020.

Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 janeiro 2025.

MODESTO, Allynne Colares Távora. **Resex Cajari no Sul do Amapá: processo histórico da organização política**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Universidade Federal do Amapá, 2013.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br>. Acesso em: 22 de janeiro 2025.

MOROSINI, C. M.; FERNANDES, B. M. C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014. Disponível em <https://repositorio.pucrs.br>. Acesso em 10 de agosto de 2024.

MOREIRA, Edna Souza. **“Entre querer e poder”: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2021.

MOURA, Natália Faria de. **A Escola Família Agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2019.

NASCIMENTO, P. I. Educação e projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.uninove.br>. Acesso em: 18 de janeiro 2025.

OLIVEIRA, S. D.; FILHO, S. L. Matutando o currículo da educação do campo. **Educação do Campo: políticas, práticas e formação**: MOURA, Terciana; CORDEIRO, Karina; SENA, Ivânia (Org.). Ed. 24. Curitiba: CRV, 2020.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. – Nova Hamburgo: Feevale. 2013. Disponível em: <http://tconline.feevale.br>. Acesso em: 10 de novembro 2024.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. 2011.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

SANTOS, A. M.; COSTA, S. A. Relato de vivência de avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta. Revista Educação Pública: **Educação Infantil Online**: Rio de Janeiro. v. 1. ISSN: 2675-9551. 2021, p. 100-110. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

SILVA, S. L.; OLIVEIRA, S. G.; SALGE, C.H.E. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, V. 2, n. 1, p. 110-122, 2021. Disponível em <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

SILVA, Lenice dos Santos Pereira. **“No campo não tem escola de Ensino Médio”**: desafios à permanência da juventude em seus territórios. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Letras e Linguagens) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 2022.

SILVA, Maria Girlene Callado da. **Trajетória escolar dos/das estudantes do campo para o Ensino Médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no e o reconhecimento de suas identidades**. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2020.

SPOSITO, P. M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). ed. 1. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAVARES, A. M. Entrelaçamentos entre campo de possibilidades e trajetórias de vida: a questão da escolarização dos jovens do interior de Pernambuco. **Cadernos de estudos sociais** - recife, v. 25, no. 1, p. 121-134, jan./jun., 2011. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br>. Acesso em: 20 de janeiro 2025.

WEISHEIMER, N. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. **JUVENTUDES DO CAMPO**: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

APÊNDICES A – DETALHAMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA FASES DA ANÁLISE TEMÁTICA (ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA)

FASE 1: FAMILIARIZANDO-SE COM SEUS DADOS

LISTA DE IDEIAS SOBRE OS DADOS (QUESTIONÁRIO)

Identificar o perfil educacional, social, econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira

Perfil social: dados sobre raça/cor/etnia, como se auto-reconhecem, qual o sexo, idade, nome (pseudônimo).

Perfil educacional: dados sobre escolaridade (sem escolaridade, fundamental completo, incompleto, Ensino Médio completo, incompleto), se não concluiu o Ensino Fundamental ou Médio, qual o motivo de ter interrompido os estudos? Se possuiu formação superior, qual curso? Ou curso técnico?

Perfil econômico: dados sobre qual a atividade que provem a renda familiar? quais são os principais produtos que geram renda para a família? Em qual espaço é feita a comercialização dos produtos? qual a renda média da família?

LISTA DE IDEIAS SOBRE OS DADOS (ENTREVISTAS)

Averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio

Jovens vivenciaram/vivenciam modalidade de ensino Regular, inclusive em Escola Família Agrícola (EFA) e EJA.

Se deslocaram/deslocam para cidades como: Vitória do Jari, Laranjal do Jari e Mazagão.

Situação de moradia na cidade: casa de parentes, alugado, mora na escola dormindo no auditório de eventos.

Trabalho na cidade durante o ensino Médio: em casa de família, de babá, de natureza informal (pouco dinheiro), fazia os deveres escolares à noite. Trabalho nas alternâncias na roça da família.

Não estava nos meus planos estudar durante o Ensino Médio.

Acho cansativo pegar uma embarcação, dormir em uma comunidade e no outro dia pegar outra embarcação e ir para escola, trata-se de deslocamento que gera dificuldades para a jovem.

Estudar na cidade me fez perceber o quanto o ensino no campo precisa cada vez mais valorizar sua própria realidade, de modo que haja maior sensibilização dos professores em incluir os saberes e práticas do campo no ensino.

Eu sinto saudade todos os dias da minha família aqui na escola da cidade.

É muito difícil se mudar para a cidade e morar sozinha.

Quando o ensino escolar é na comunidade da gente, no nosso território é mais fácil.

Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira

São jovens entre 15 a 24 anos, indo para a cidade morar sozinho sem ter a proteção diária da família, é possível que nesse ínterim coloquem em risco seu projeto de vida que é estudar.

A saída do convívio familiar e comunitário para estudar na cidade causou ansiedade na jovem e a fez desistir por 1 ano de estudar.

O Ensino Médio é visto como uma “porta de entrada” para vislumbrar um futuro melhor, a universidade, bom emprego, sem ele compromete o projeto de vida do jovem.

Casei cedo, engravidei, comecei a cuidar de casa e o tempo foi passando, sem o Ensino Médio aqui comunidade ficou inviável.

Ir estudar na cidade impactou no projeto vida que havia traçado quando ao meu trabalho no grupo de jovem da igreja, afastei-me muito desse vínculo que tanto gostava.

Queria que tivesse o Ensino Médio aqui na região do Médio Cajari, onde eu pudesse ir e vir todos os dias, meu sonho.

O jovem fica longe da proteção da família e a cidade é perigosa. Tem caso de jovem que saiu daqui e não conseguiu se formar na cidade, casou, teve filho, arrumou um emprego qualquer, e desviou seu projeto de vida que era fazer faculdade, ajudar a família.

Sou uma jovem que ainda não fez o Ensino Médio e quero que meus filhos façam o ensino aqui na região do Médio Cajari.

Meu projeto de vida era trabalhar aqui, devolver para a comunidade o orgulho que ela me traz, de ser agricultora, pescadora, ribeirinha, extrativista, quilombola, eu sou tudo isso porque moro aqui.

Até meu Fundamental 1 não estava no projeto de vida estudar o fora da comunidade, mas quando precisei sair daqui para fazer o Fundamental 2 em outra comunidade aqui no Cajari foi que me dei conta que a Etapa seguinte (Médio) não tinha na região, e então comecei a planejar sair do campo.

Me senti obrigada a mudar meu Projeto de Vida no campo para a cidade, ficar longe dos cuidados da família, do vínculo comunitário. Foi um sofrimento.

FASE 2: GERANDO CÓDIGOS INICIAIS

QUESTIONÁRIO:

Dados	Código
Dos 21 jovens participantes da pesquisa, 12 são do sexo feminino, 9 são do sexo masculino. A maioria respondeu ser de cor preta, de etnia quilombola. Se auto-reconhecem como agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, quilombolas.	Informações como: idade, sexo, identidade, raça/cor/etnia
6 jovens são egressos do Ensino Médio, 8 têm o Ensino Fundamental completo, 7 têm o Ensino Fundamental incompleto.	Informações como: grau de escolaridade, fator de interrupção dos estudos
A renda familiar é proveniente da comercialização ou troca dos produtos que resultam das seguintes atividades econômicas: agricultura, extrativismo, pesca, Bolsa Família, funcionalismo público.	Informações como: produtos que cultivam, onde vendem, quanto lucram a partir da comercialização

Identificar o perfil educacional, social, econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira

ENTREVISTAS:

Averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio

Extrato de Dados	Código
<p>“Eu fui morar na casa de um primo que era o marido da minha ex-professora, no município de Vitória do Jari-AP. Ele deu a casa dele para eu morar junto com as minhas duas primas. Minha família emprestou dinheiro de um marreiteiro para comprar uma casinha, conseguindo dar uma parte e o restante das prestações pagaram com nossa produção de farinha” (Mandioca, 2023).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Dificuldades por não ter moradia própria na cidade. 2.Contraem dívidas para a permanência do jovem na escola.

Extrato de Dados	Código
<p>“No início eu queria estar todo mês na comunidade, sentia falta da minha vida, casa, da minha família. Eu aproveitava a oportunidade do caminhão da feira para ir para casa, evitava de ir na comunidade para não ter gasto com o transporte” (Mandioca, 2023).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Dificuldades devido o transporte ser caro. 2.Não tinha dinheiro para ir visitar a família quando quisesse.

Extrato de Dados	Código
<p>“E, tipo assim, (pausa) a gente fica lá na escola, tem um refeitório, tem a casa onde a gente dorme lá, e eles estão construindo outra casa pra gente dormir, porque é onde a gente tá dormindo, não é exatamente lugar adequado pra nós dormir é um auditório, onde se faz evento, mas eles estão construindo outro alojamento pra gente. Então, assim, eles estão acolhendo a gente no máximo e ajudando no máximo que eles podem. E, no caso, é uma escola agrícola família, né? É justamente isso que não me faz pagar aluguel, por exemplo, você está saindo da comunidade pra estudar fora, mas você não precisa pagar aluguel não. Seria importante ter aqui no Cajari uma escola família agrícola” (Peneira, 2024).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Verifica que a condição de moradia na escola, ainda não é boa. 2.Optar por uma escola em que a metodologia de ensino permite que os estudantes fiquem na escola é um custo a menos.

Extrato de Dados	Código
<p>“Quando a gente sai daqui, normalmente é com a catraia que leva nos até uma comunidade e de lá a gente pega o expresso (outra cataria) no outro dia de manhã cedo para ir para a escola, só que a gente não está pagando nada, a catraia é paga pela Prefeitura local de Vitória do Jari. Eles dão a cota da farinha para a gente lá na escola, eu e minha família fazemos a farinha para levar para lá. mas tirando isso tem as seções que a gente paga toda vez que a gente vai. Quanto custa a seção? R\$ 25,00” (Peneira, 2024).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Expõem a respeito dos custos que a família tem com transporte, alimentação e outros. 2.A produção da farinha contribui bastante, para a jovem permanecer estudando. Trata-se de um percurso longo e cansativo até a escola.

Extrato de Dados	Código
<p>“Olha, nessa escola já me deu muita vontade de desistir várias vezes. Tipo assim, por atitude não das professoras, por atitude de alguns colegas meus que já me deu várias vezes vontade de desistir, mas eu tento lidar com esses problemas de alguns colegas, eu estou tentando levar isso numa boa, até porque tenho colegas bons. eles pegam bastante pesado e isso acaba me machucando, mas mesmo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Menciona alguns problemas que enfrenta na escola. 2.Além da distância de casa, ainda tem que lidar com colegas que não a respeitam.

assim eu deixo levar. Você entende que é uma falta de respeito? Sim, as vezes sim. Mas não tem a ver com o fato de ser agricultora, ribeirinha, quilombola” (Peneira, 2024).	
--	--

Extrato de Dado	Código
“Então, pra mim, na primeira sessão foi bastante difícil, né, assim, pra mim me adaptar lá, mas agora tá sendo bom, porque eles me acolheram bastante, não só eu, como os meus colegas, e a convivência lá também é boa, muito boa a convivência com os meus colegas, principalmente com os professores” (Peneira, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diz como se sente nesse primeiro ano do Ensino Médio. 2. Dificuldades de adaptação na escola, mesmo considerando que é bem acolhida por colegas e principalmente pelos professores.

Extrato de Dados	Código
“Lembro que terminei o Fundamental com 14 por aí, mais ou menos, sim com 14 (pausa) não foi com 15 anos, sim com 15 anos eu iniciei o Médio e terminei com...17 anos o Ensino Médio, aí depois fiz Enem e comecei a me prepara com minha família para ir novamente pra cidade pra fazer faculdade” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transição do ensino Fundamental para o Médio. 2. Ficou sem a proteção familiar cedo, morando sozinha na cidade

Extrato de Dados	Código
“Eu sinto saudade da família, quando eu tô lá, mas assim...(pausa) a saudade chega em vários momentos do dia, mas a gente tem que se conformar, né? Porque, na verdade, isso é o que importa mais de tudo, que é concluir o ensino médio e depois fazer faculdade, ter emprego, ajudar a família” (Peneira, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialoga a respeito da saudade do cuidado familiar. 2. Há dificuldades em ficar distante da família, a considerar que são bastante novos, entre 15 a 17 anos.

Extrato de Dados	Código
“Olha, pra mim está sendo muito bom, porque ano passado eu tentei cursar, mas não conseguia devido a alguns problemas de saúde, tive muita ansiedade devido ficar longe da família. Mas esse ano, eu estou conseguindo e está sendo muito bom pra mim o Ensino Médio” (Peneira, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se refere a ansiedade. 2. Algo que se tornou um obstáculo no ano de 2023.

Extrato de Dados	Código
“E eu estou achando que está bom, porque eu já peguei algumas experiências do ano passado, então pra mim não está sendo muito difícil por causa disso que ano passado eu tive, estudei até no mês de junho, esse ano eu já estou tendo mais experiência do ano passado” (Peneira, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se refere ao Ensino Médio que iniciou em 2024. 2. Ano passado teve crises de ansiedade e retornou para a comunidade, está iniciando a etapa fora da idade, aos 16 anos.

Extrato de Dados	Código
“Sim, eles ficam longe do cuidado da família e a cidade está muito perigosa. Os jovens estão perdendo seus sonhos através de ir estudar na cidade, nem todos conseguem se formar. Espero que tenha Ensino Médio aqui na região do Cajari, para meus filhos não	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera a cidade perigosa e distante para os jovens irem estudar.

terem que ir para a cidade, está acontecendo muita violência na cidade.” (Jamaxi, 2024).	2.Não quer que seus filhos estudem na cidade, mas não quer que eles fiquem sem estudar como ela. Nem sempre os objetivos são alcançados pelos jovens ao irem estudar na cidade.
--	---

Extrato de Dados	Código
“Muitos jovens daqui que foram para a cidade, não concluíram por ter perdido o foco nos estudos, começaram a namorar, casaram e tiveram filhos por lá e não retornaram para a comunidade. Estão morrendo muitos jovens, porque está acontecendo muita violência na cidade, até mesmo, indo para a escola e nela” (Jamaxi, 2024).	1.Analisa que a vida na cidade é um risco, é perigosa. 2.Inclui a escola da cidade como um espaço que também oferece perigo.

Extrato de Dados	Código
“Na verdade, não se conectava. Porque foi muito impactante para mim sair do Fundamental e ir para o Ensino Médio pela questão de não ter conexão com a minha realidade. O ensino não tinha conexão com a realidade em que eu vivia. Assim, inicialmente, algumas disciplinas eu não tinha estudado, bem como, os conteúdos não dialogavam com a realidade do campo. Dessa forma, no primeiro ano eu sofri, pois não conseguia compreender e fazer meus trabalhos escolares, então eu tive que correr atrás, estudar mais que os meus colegas estudavam, assim aos poucos fui adaptando-me aos modos de ensino da cidade. Eu sofria porque sentia que meus colegas estavam sempre a um passo à frente, tiravam boas notas” (Mandioca, 2023).	1.Relata a diferença existente entre o ensino do campo e o da cidade. 2.A adaptação ao ensino da cidade, também provoca sofrimento.

Extrato de Dado	Código
“Eu observei que houve uma descontinuidade entre os ensinios Fundamental e Médio, um vivenciado no campo e o outro na cidade, então foi bastante dolorido esse processo. Falta até mesmo no Ensino Fundamental na comunidade mais conexão com a vida no campo, eu diria que está melhorando um pouco, mas ainda temos um longo caminho a percorrer, mas não no sentido do conteúdo em si e sim na sensibilização dos professores que podem incluir os saberes e práticas do povo do campo nos conteúdos e atividades escolares” (Mandioca, 2023).	1.Fala que a transição de ensino e espaços provoca sofrimento. 2.Não estava preparada para vivenciar um ensino diferente da realidade em que vive.

Extrato de Dados	Código
“Não, não estava, eu trabalhei durante os meus estudos devido a situação financeira que a gente tinha na época, então foi necessário. (pausa) Na verdade eu fui, mas não com a intenção de ter que trabalhar, tipo “Ah, eu vou, eu vou ter que trabalhar no caso, eu achei que não teria essa necessidade”, mas aí durante o percurso, minhas necessidades apontaram que tinha que trabalhar” (Mandioca, 2023).	1. Necessidade de conciliar estudo e trabalho. 2.A realidade na cidade quanto as novas responsabilidades surpreendem a jovem.

Extrato de Dados	Código
“Não, não estava, eu trabalhei durante os meus estudos devido a situação financeira que a gente tinha na época, então foi necessário. (pausa) Na verdade eu fui, mas não com a intenção de ter que trabalhar, tipo “Ah, eu vou, eu vou ter que trabalhar no caso, eu achei que não teria essa necessidade”, mas aí durante o percurso,	1. Necessidade de conciliar estudo e trabalho. 2.A realidade na cidade quanto as novas responsabilidades surpreendem a jovem.

minhas necessidades apontaram que tinha que trabalhar” (Mandioca, 2023).	
--	--

Extrato de Dados	Código
“Durante os estudos, trabalhei na casa de família cuidando de 2 meninas, na verdade 3, cuidando delas e também ajudando na casa, então recebia uma quantia para ajudar em casa, era um trabalho informal, não assinava carteira, trabalhei pouco tempo. Eu trabalhava de manhã e estudava a tarde. Já saía do trabalho e ia direto para a escola. Aí eu chegava e fazia meus trabalhos da escola a noite, aproveitava a noite para estudar.” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Trabalho de babá, com baixo salário. 2.Um esforço a mais em uma etapa da Educação Básica que o importante é estudar.

Extrato de Dados	Código
“Porque eles não veem com atenção, com aquela prioridade e respeito o modo de vida do campo. E isso afeta os jovens que saem para estudar na escola da cidade, percebemos que o campo não é valorizado, ele tem um valor muito grande porque praticamente eu creio que a cidade é formada pelo campo, né (pausa)... até porque todo o alimento da cidade é produzido no campo. Acredito que é mais difícil para o jovem do campo aprender na escola da cidade, e é mais fácil aprender no campo, por que os costumes do campo não fazem parte do ensino escolar da cidade. O povo da cidade pensa que tem mais conhecimento” (Jamaxi, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Expõem que o ensino da escola da cidade não considera os saberes e práticas do campo. 2. O deslocamento para estudar na cidade não é bom, pois afeta a aprendizagem dos jovens.

Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira

Extrato de Dado	Código
“Sim, a gente vê no semblante dos jovens a diferença de quando eles estão estudando aqui e de quando eles passam a estudar pra cidade e aprendem a gosta das coisas de lá. (pausa) Têm muitos jovens que passam até a ter vergonha de dizer que é do campo” (Jamaxi, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Fala a respeito do que historicamente foi construído, de que o campo é sinal de atraso e a cidade da modernidade. 2.Contribuindo que alguns jovens ao estarem na cidade não falem da cultura do campo.

Extrato de Dado	Código
“Então, principalmente quando eu fui para a cidade, isso me fez pensar muito e me fez acreditar que eu vou sair, eu vou ser uma nova pessoa para conseguir um estudo melhor, sabe? Você ainda quer preservar o vínculo com a comunidade? Sim, bastante. Mas estar estudando fora da comunidade me fez querer ainda mais viver na cidade” (Peneira, 2024).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Expressa sobre a influência que a ausência de Ensino Médio possui, pois vem sendo o principal motivo do jovem sair da comunidade. 2.Estar no seu projeto de vida ser uma “nova pessoa” e isso é possível na cidade.

Extrato de Dado	Código
“Porque eu tinha toda uma conexão, tinha um laço ali, né? Eu tinha uma realidade de apoio familiar, com meus pais, irmãos, amigos. Sim, tudo ali perto, aí, do nada tem que sair, ficar longe daquele conforto. Às vezes visitava de 15 em 15 dias, às vezes passava até	<ol style="list-style-type: none"> 1.Esclarece o quanto a vida em comunidade é importante para o jovem.

de meses para eu ir lá no interior onde meus pais moram” (Castanha, 2023).	2.A dificuldade fora do laço familiar, em ter que fazer tudo sozinha.
--	---

Extrato de Dado	Código
“Eu acredito que estudar o Ensino Médio no Tapereira seria um divisor de águas para os jovens, que tivesse o Some por exemplo. Porque para quem está na cidade, perto de suas famílias não há essa necessidade de sair de casa todos os dias, vai para a escola e volta para casa. Mas esse pensar sair da nossa comunidade para uma cidade é muito difícil na nossa vida” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Aponta que estudar no território tem suas vantagens. 2.Uma melhor aprendizagem pode ser garantida com os estudos no campo.

Extrato de Dado	Código
“Assim, até o ensino fundamental 1, eu diria que não. Mas a partir do ensino fundamental 2 comecei a planejar sim, pois foi quando eu saí da minha comunidade para ir para outra comunidade e também por eu saber que não tinha o Ensino Médio na região do Cajari. Então, de alguma forma no ensino fundamental 2 foi quando passei a pensar no futuro fora da comunidade, eu já fui me preparando. Nesse sentido, acho que sim, né? Estava no meu projeto de vida, (pausa) mas foi meio que obrigada a colocar nos meus planos, porque eu não queria sair, né?” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Confirma que em seu projeto de vida inicial (no campo) não haviam planos de ir para a cidade. 2.Necessitou fazer outro projeto de vida, quando passou a pensar na vida fora da comunidade para continuar os estudos.

Extrato de Dado	Código
“Na época que eu saí para estudar o meu pensamento era: eu vou sair, mas eu vou...(pausa) voltar para trabalhar na minha comunidade, morar e trabalhar. Hoje em dia, já é algo que não faz mais parte da minha realidade. Mesmo que eu queira. Porque eu formei minha família aqui. Na época, o meu pensamento era sair e retornar, mas hoje em dia, não. Eu já tenho outro pensamento. Eu penso em ir, sim, quem sabe, trabalhar, passar um tempo, mas morar aqui em Laranjal do Jari. Porque o meu projeto de vida hoje é para a cidade, eu penso em continuar meus estudos, fazer o mestrado” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Considera que seu desejo era retornar para o território. 2.Mas, as situações vividas na cidade mudaram seus planos, a fizeram elaborar um projeto de vida na cidade.

Extrato de Dado	Código
“Porque a gente tem ali uma conexão com a realidade, a gente vive a nossa realidade, a nossa vida é aquela, e do nada a gente tem que se mudar. Eu acredito que muitos dos jovens que estão na comunidade param de estudar por esse motivo, para não ter que sair de perto da família, isso não é fácil. (pausa) Ter que morar só, às vezes, se virar sozinho” (Mandioca, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Acredita que a ausência de Ensino Médio na comunidade pode ter gerado a desistência dos estudos ainda no Fundamental de alguns jovens. 2.Ao saberem que teriam que morar sozinho na cidade se desmotivaram.

Extrato de Dado	Código
“Seria uma experiência legal porque nem todo mundo que está lá consegue vir para a cidade, nem todo mundo tem essa oportunidade, pelo fato de trabalhar para sustentar a família. E lá tem muitos jovens que não tiveram essa oportunidade, né, de vir para a cidade se formar. Então, seria importante o EJA no Tapereira para esses jovens se manifestarem em planejar futuro melhor, né? Bem como possibilidades de cursar a faculdade” (Castanha, 2023).	<ol style="list-style-type: none"> 1.Pontua sobre o impacto no projeto de vida de jovens, que não deram continuidade aos estudos. 2.É um direito da juventude estudar no território, de não sair de suas terras e poder construir seu núcleo familiar.

Extrato de Dado	Código
<p>“Então, meu sonho é de me formar e ensinar aquilo que eu vejo que hoje falta para os alunos do campo, né, desde pequena quis ser professora do campo, fazer faculdade, mas o fato de não ter Ensino Médio na região do Médio Cajari interrompeu esse objetivo de vida, mas continuo lutando. Você quer fazer o curso de Licenciatura em Educação do campo? sim, é meu sonho” (Jamaxi, 2024).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Fala sobre seu projeto de vida que continua almejando. 2.Verifica que a Educação no/do campo necessita urgentemente de professores/as do campo.

Extrato de Dado	Código
<p>“Eu nasci e me criei lá. Vou lá, sim. Mas o meu projeto de vida não é morar lá porque quero dá continuidade nos estudos. Hoje eu sou formada em técnica de enfermagem e quero fazer o nível superior em enfermagem, então no momento meu projeto não é morar lá. Posso voltar para lá? Sim, mas no momento meu projeto é a faculdade” (Castanha, 2023).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Esclarece que seu projeto de vida não é morar na comunidade. 2.Alguns cursos de nível superior não são realizados na modalidade Ead, a exemplo, o de Enfermagem. Há caso de pessoas cursando na comunidade curso de licenciatura.

Extrato de Dado	Código
<p>“Essa falta de ensino também desestrutura um pouco que o projeto de vida do jovem seja feito no campo, porque ele vai pra cidade se anima com as oportunidades de lá e se desanima com a vida no campo, (pausa) eu não desisto porque continuar estudando é o meu sonho e projeto de vida, que foram parados no meio do caminho, né...e estudar para mim é realizar meu sonho de dar aula” (Jamaxi, 2024).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Explica que a ausência de Ensino Médio no campo tem relação direta com os impactos no projeto de vida da juventude. 2.Desistem dos sonhos, de se formar em determinada área, bem como, de atuar, fazer carreira naquela área.

Extrato de Dado	Código
<p>“Sim, meus planos eram ir estudar o Ensino Médio, né, depois ser professora formada e trazer esse conhecimento para a comunidade, trabalhar aqui na comunidade. (pausa) Sempre foi esse o meu sonho, devolver de alguma forma para a comunidade o orgulho que ela traz, pois gosto de ser ribeirinha, agricultora, quilombola, extrativista, pescadora, e sou tudo isso, pelo fato de morar, ser daqui do Tapereira” (Jamaxi, 2024).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Fala que seu projeto de vida sempre foi o campo. 2.Ainda não conseguiu cursar o Médio, aos 29 anos, mas persisti nos seus sonhos para ajudar a comunidade no futuro.

FASE 3: PROCURANDO POR TEMAS

QUESTIONÁRIO:

Identificar o perfil educacional, social, econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira (Mapa Temático Inicial)



ENTREVISTAS:

Averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio (Mapa Temático Inicial)



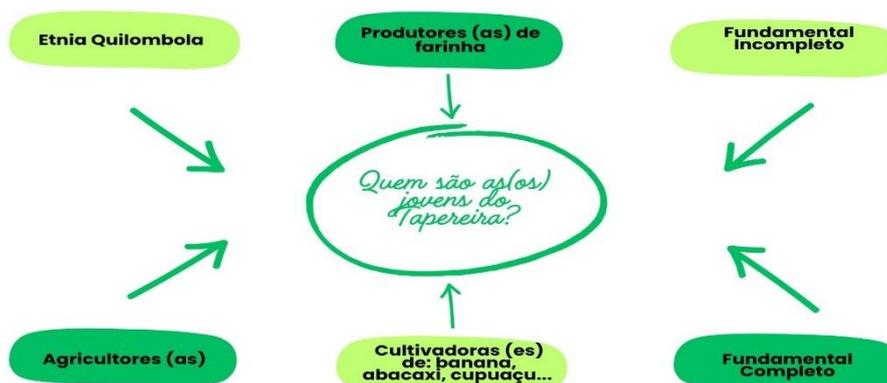
Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira (Mapa Temático Inicial)



FASE 4: REVISANDO TEMAS

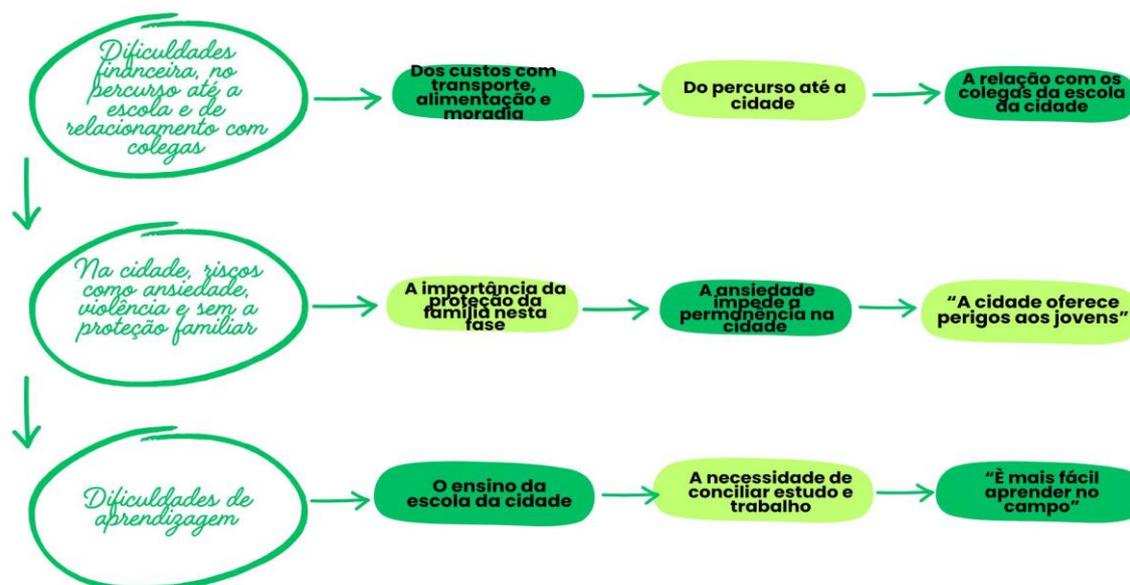
QUESTIONÁRIO:

Identificar o perfil educacional, social, econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira (Mapa Temático Desenvolvido)

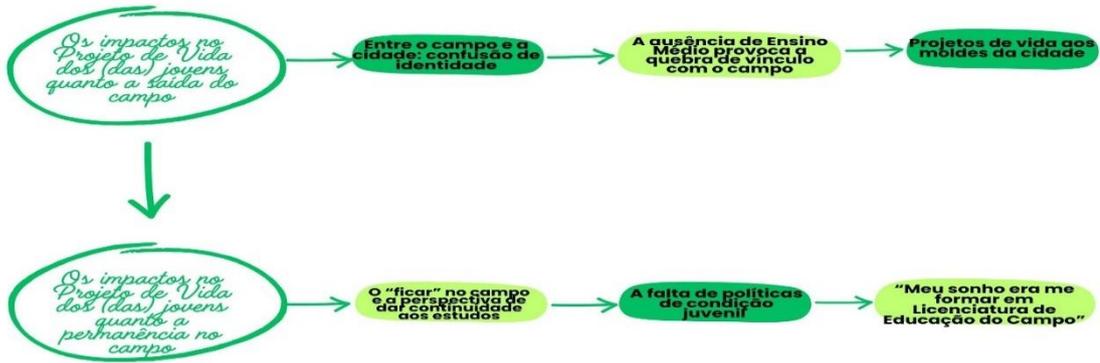


ENTREVISTAS:

Averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio (Mapa Temático Desenvolvido)



Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira (Mapa Temático Desenvolvido)



FASE 5: DEFININDO E NOMEANDO TEMAS

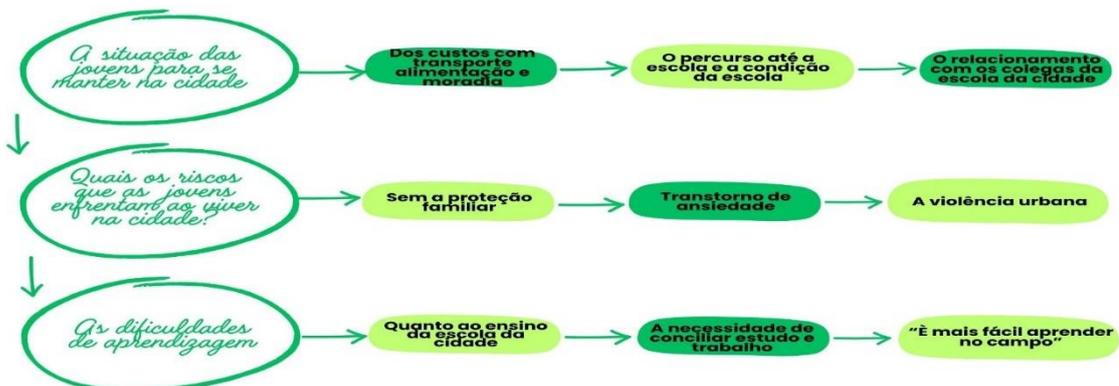
QUESTIONÁRIO:

Identificar o perfil educacional, social, econômico das (dos) jovens da comunidade Tapereira (Mapa Temático Final)

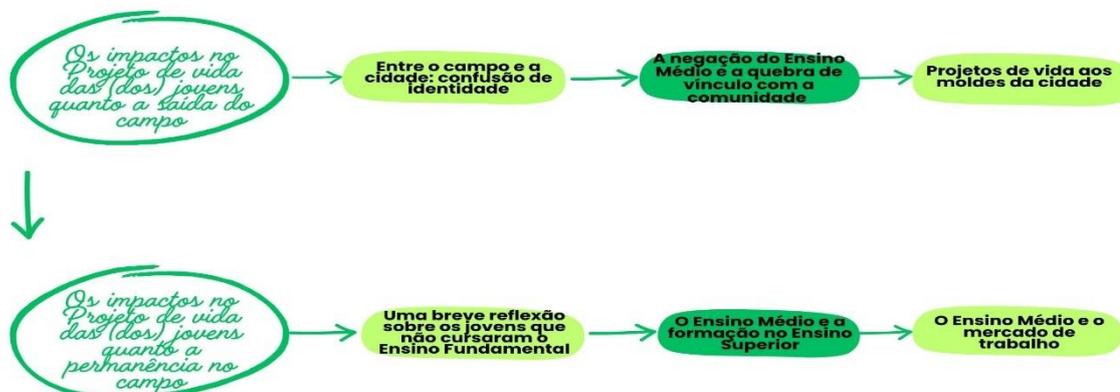


ENTREVISTAS:

Averiguar os deslocamentos dos (as) jovens para acessar o Ensino Médio (Mapa Temático Final)



Entender de que forma a negação do Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira (Mapa Temático Final)



FASE 6: PRODUZINDO O RELATÓRIO (a organização desta fase é a seção 5 da pesquisa, sendo a discussão dos dados intitulada “A negação do Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude do Tapereira” na íntegra).

APÊNDICES B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
 (Resolução nº 510/2016 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Educação no/do campo: a negação de Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira”. O objetivo deste trabalho é *compreender de que forma a negação de Ensino Médio impacta no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira*. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas e questionários, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a realidade da educação da juventude do campo. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: quebra de sigilo, como medida para minimizá-lo é garantido o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; quebra de anonimato, como medida para minimizá-lo é garantida a não identificação nominal no questionário e entrevista, nem em outros bancos de dados, a fim de garantir o seu anonimato; divulgação de dados confidenciais, como medida para minimizá-lo é garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; possibilidade de constrangimento, como medida para minimizá-lo é garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, em virtude das informações coletadas serem

utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa de imediato provocam um pensamento crítico do jovem sobre sua realidade, seus direitos civis, sociais, culturais, bem como o da sociedade. Seu potencial é visibilizar a realidade da educação da juventude da comunidade, através das falas dos próprios jovens, contribuindo para um caminhar que vem se construindo no cenário educacional brasileiro que é a luta por uma educação no campo.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 99120-8410. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Educação no/do campo: a ausência de Ensino Médio e seu impacto no projeto de vida da juventude da comunidade Tapereira”.

Macapá, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Instituição: Universidade Federal do Amapá

Cel: (96) 99120-8410

e-mail: ssolangeconceicao@gmail.com

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Instituição: Universidade Federal do Amapá

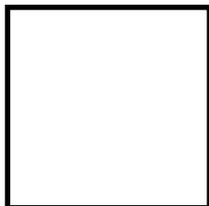
Cel: (96) 8404-1077

e-mail: deboramate@unifap.br

Assinatura do paciente

Caso o paciente esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) paciente _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

1 PERFIL SOCIAL

- 1.1 Idade: _____ Local de nascimento: _____
- 1.2 Localidade onde reside: _____
- 1.3 Estado civil: () Solteiro(a) () Separado () Divorciado(a) () Viúvo(a) () Casado(a)
- 1.4 Raça/Cor: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena (Etnia: _____)
- 1.5 Sexo: () Feminino () Masculino
- 1.6 Orientação sexual: () Heterossexual () Bissexual () Homossexual (gay/lésbica) () Não Binária () Outra () Não deseja responder
- 1.7 Você tem filho(a)? () Sim, quantos? _____ () Não
- 1.8 Se do sexo feminino:
 Nº. Gestações: Nº. _____ Partos: _____ Nº. abortos: _____
- 1.9 Onde se realizou o(s) parto(s)?

- 1.10 Como você se auto-reconhece?
 () Agricultor(a) Familiar
 () Camponês
 () Extrativista
 () Pescador
 () Ribeirinho
 () Outro. Qual? _____
- 1.11 Qual a sua religião?

- Católica
 Protestante (Evangélica)
 Espírita
 Umbanda ou Candomblé
 Sem Religião
 Outro: _____

2 PERFIL EDUCACIONAL

2.1 Qual o seu nível de escolaridade?

- Sem escolaridade
 Fundamental incompleto _____
 Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto _____
 Ensino Médio completo
 Graduação
 Pós-graduação

2.2 Onde se localizava a escola do ensino fundamental que você frequentou?

- na comunidade distante da comunidade, mas na área rural/ribeirinha na área urbana;

2.3 Qual o principal meio de deslocamento até a escola?

- A pé
 embarcação/caiaque
 lancha/barco escolar
 bicicleta
 ônibus escolar
 outro _____

2.4 Se não concluiu o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, qual o motivo de ter interrompido os estudos?

2.5 Se concluiu o Ensino Médio, qual a modalidade do curso?

- Ensino Médio Regular
 Ensino Médio EJA
 Ensino Médio Técnico em _____
 ENCCEJA
 Escola Família Agrícola ou Agroextrativista _____

2.6 Qual a escola, cidade/comunidade que você concluiu o ensino médio?

2.7 Já fez Exame Nacional de Ensino Médio- ENEM ou algum processo seletivo para o ensino superior?

- Não Sim, qual? _____

2.8 Se possui formação superior (Graduação), qual o curso?
Qual

Universidade/Faculdade? _____

Tipo: Pública Privada

Modalidade: Presencial À distância Semi-Presencial

2.9 Se não realizou graduação, existe algum interesse em realizar um curso superior. Qual?

2.10 Você realizou outro curso de aperfeiçoamento/formação profissional?

- Sim Não

Se sim, cite o(s) principal(is):

2.11 Se você fosse escolher um curso de qualificação/formação profissional, qual curso gostaria que fosse realizado na comunidade?

3 PERFIL ECONÔMICO

3.1 Situação de moradia

Próprio Financiado Alugado Arrendado Cedido Ocupação Parceria Outra

3.2 Quantas pessoas compõem o seu grupo familiar?

1 a 3

4 a 6

7 a 10

Mais de 10

3.3 Qual a renda média da sua família?

Até 1 salário mínimo

De 1 a 3 salários mínimos.

De 4 a 6 salários mínimos.

De 7 a 9 salários mínimos.

Acima de 10 salários mínimos.

3.4 A renda familiar é proveniente de quais atividades? (Pode marcar mais de uma)

Produção agricultura

Extrativismo

Pesca

Pecuária

Aposentadoria

Bolsa

Funcionalismo público

Artesanato

Agroindústria (Produtos agroalimentares artesanais como polpa de frutas, biscoitos, doces etc)

Outra. Qual? _____

3.5 Quais são os principais produtos que geram renda para a família?

3.6 Em qual(is) espaço(s) é feita a comercialização do(s) produto(s)?

Feiras

Intermediários (supermercados, hortifrutis, atravessadores etc)

Mercados institucionais (PAA, PNAE, dentre outros)

Agroindústria

Estabelecimento próprio

Outros, quais? _____

3.7 Quem toma a decisão sobre a produção e a comercialização?

Decisão do Pai

Decisão da Mãe

Decisão dos homens

Pai e mãe

Participação de toda a família nas decisões

3.8 Você contribui para a renda da família?

Não Sim

Se sim, qual a sua ocupação/trabalho?

3.9 Na sua comunidade/família, há opções de ocupação/trabalho que promovem a independência financeira da juventude? Se sim, quais?

4 PERFIL DE SAÚDE

4.1 Quais serviços públicos de saúde você utilizou nos últimos 12 meses?

4.2 Quando você precisa buscar serviços básicos de saúde (orientações, consultas, vacinas, curativos, etc), onde você procura?

4.3 Onde se localiza a unidade básica de saúde/posto de saúde mais próximo da sua casa?

4.5 Quanto tempo demora pra você se deslocar até lá? Como você se desloca até a Unidade de Saúde?

4.6 Como você avalia os serviços de saúde ofertados pelo seu município para você e sua comunidade?

4.7 Como você gostaria de ter acesso aos serviços de saúde?

5 CULTURA, LAZER, COMUNICAÇÃO E MOBILIDADE

5.1 Você possui acesso à internet na comunidade?

- Não
 Sim, tenho em casa
 Sim, utilizo na escola
 Sim, temos um ponto de wi-fi livre que compartilhamos na comunidade
 Outra forma de acesso. Qual _____

5.2 A internet é de boa qualidade?

- Sim.
 Sim, mas o sinal oscila às vezes
 Não, pois não abre arquivos pesados e/ou vídeos
 Depende do dia.

5.3 Que outras possibilidades de comunicação você utiliza na comunidade?

5.4 Quais as opções de lazer/diversão na sua comunidade e/ou em comunidades próximas?

- Prática esportiva (Futebol, vôlei, outras)
 Festas Comunitárias (Bingos, torneios, outras)
 Festas religiosas
 Outras opções de lazer. Descreva:

5.5 Você tem facilidade de acesso à cidade quando deseja e/ou precisa?

- Sim, minha família possui veículo próprio
 Sim, a linha de ônibus passa pela minha comunidade
 Sim, minha família possui embarcação própria
 Sim, temos uma embarcação que faz a linha na minha comunidade
 Não, minha família não possui veículo próprio e não há linha de ônibus próximo da comunidade
 Não, a linha de ônibus passa perto, mas o custo da passagem é alto.
 Não, não temos embarcação e/ou barco de linha próximo, dependemos de apoio de vizinhos
 Não, o barco de linha passa perto, mas o custo da passagem é muito alto.

6 PERFIL SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR

6.1 Qual a finalidade da produção familiar agroextrativista?

- Autoconsumo
 Comercialização de excedentes
 Ajuda / doações
 Outros _____

6.2 A produção familiar agroextrativista contempla todo o consumo familiar ou há aquisição externa de determinados alimentos? Se sim, descrever quais, a procedência e proporção. (escrever o nome dos alimentos, o local de obtenção e quantidade de consumo total familiar)

6.3 A renda obtida da produção comercializada é suficiente para a aquisição de alimentos não produzidos pela família?

- Sim.
 Não. Neste caso, quais as estratégias realizadas para garantir a aquisição dos demais alimentos não produzidos pela família?

6.4 Você ou sua família já acessou alguma dessas políticas?

- PAA (Venda para CONAB)
 PNAE (venda para merenda escolar)
 PPI
 Preparo da terra para plantio (máquinas)
 Seguro Defeso
 Bolsa Família (ou outro tipo de bolsa) _____
 PRONAF
 Outro. Qual? _____

7 QUESTÕES SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL NO CAMPO

7.1 Você participou de alguma política ou programa específico para a Juventude?

- () Amapá Jovem
 () PRONAF Jovem
 () Passe Livre
 () Identidade Jovem/Meia entrada em programações culturais
 () Outro. Qual? _____

7.2 Você participa de alguma organização social?

- () Grupo de Jovens
 () Associação
 () Cooperativa
 () Sindicato
 () Nenhuma
 () Outra. Qual? _____

APÊNDICES D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

1. Com quantos anos você iniciou e concluiu o Ensino Médio?
2. Na cidade que estudou/estuda o Ensino Médio possuía/possui casa própria?
3. Você visita seus familiares com qual frequência?
4. Você trabalha/trabalhou durante os estudos?
5. Trabalhar durante o Ensino Médio estava no seu projeto de vida?
6. Como o ensino escolar vivido/vivenciado se conecta com o modo de vida do Tapereira?
7. Estava/está no seu projeto de vida estudar fora da comunidade?
8. Porque estudar o Ensino Médio no Tapereira é importante?
9. O seu projeto de vida é/será morar na comunidade?
10. De que forma estudar fora da comunidade influencia/influenciou na sua saída/permanência na comunidade?