



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MATE MENDES

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SOME E AS IMPLICAÇÕES
EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

BELÉM – PARÁ
MAIO 2020

DÉBORA MATE MENDES

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SOME E AS IMPLICAÇÕES
EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM – PARÁ

MAIO 2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M538j Mendes, Débora Mate

Juventude e Educação do Campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida / Débora Mate Mendes. — 2020.

208 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Representações Sociais. 2. Juventude. 3. Educação do Campo. I. Título.

CDD 370

DÉBORA MATE MENDES

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SOME E AS IMPLICAÇÕES
EM SEUS PROJETOS DE VIDA**

Aprovado em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento

Orientadora/Presidente da Banca Examinadora (PPGED/ICED/UFPA)

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Avaliador Interno (PPGED/ICED/UFPA)

Lucia Isabel da Conceição Silva

Avaliadora Interna (PPGED/ICED/UFPA)

Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Avaliadora Convidada (PPLSA/UFPA)

Arthane Menezes Figueirêdo

Avaliadora Externa(PPGED/UNIFAP)

Eliana do Socorro Brito Paixão

Avaliadora Externa (PPGED/UNIFAP)

Às mulheres da minha vida: Erci (mãe) e
Emanuele (filha),

Ao meu amor, companheiro de todas as lutas:
Marlo,

Às Juventudes do Campo, das Águas e das
Florestas que lutam pelo direito à vida digna nos
seus territórios...

AGRADECIMENTOS

*“Se é na sutileza que reside a exuberância,
Busco ressonância ...nos ideais do amor.
Liquidificaram as relações da lida, não há mais-
valia,
Há agonia, há temor.
Quem de pé ficará? Se a luta acomodar.
Diga quem nos dirá?
Quem viver, provará!
Nossa emancipação! [...]
A alça, a lança tranca, a resistência necessária
Oxidou,
A ponte, a fonte, a chance de fundir o que rachou
Difundir pra gerações.
A demanda do mundo é amar!”*

(O Teatro Mágico)

Como na letra da música d’O Teatro Mágico busco ressonância nos ideais de amor, e, apesar das agonias e do temor que esses tempos sombrios nos trazem, tenho a clareza de que estamos junt@s, ficaremos de pé! Essa clareza é possível pois se fortalece nos vínculos e afetos de tantas gentes queridas que partilham as lidas do dia-a-dia e são fonte, são ponte, são alicerces em cada dificuldade. A tod@s que seguram a minha mão, expresso meu sentimento de gratidão!

À minha família, que segurou as pontas nas ausências de cada momento desde a ponte aérea Macapá-Belém sobre o rio-mar, os longos períodos longe de casa, até os meses em que tivemos um mar-oceano entre nós no período do doutorado sanduíche. E tiveram paciência mesmo nos momentos de presença que mais pareceram ausência, pois foram tempos de

escrita. Emanuele Mate Reis e Marlo dos Reis vocês foram meu suporte e incentivo! Eu amo vocês e sou grata por todo o apoio!

Minha grande família: mãe Erci Lopes Mate, pai Homero Lair Ferreira Mendes (*in memoriam* - que partiu no período de finalização desta tese), irmãs Andréia Mate Mendes e Cristina Mate Mendes... ah! e Márcia Dalchiavon Rosa, sobrinhos Lizandra Mendes Perine, Raul Mendes Markendorf e Samuel dos Reis, sobrinhos netos Otávio Martins e Nicole Martins (coração da dinda) e afilhados Gabriel Dalchiavon Rosa Nied e Eduardo Ghisleni Figueiredo (corações da dinda também), cunhados Luiz Carlos Perine, Marcelo Markendorf, Marcelo Reis, Raquel Silva e Munir dos Reis, sogro Dionísio dos Reis e sogra Maria Eva Pereira Pinto, gratidão por toda a compreensão e ânimo nessa jornada...

Aos meus amigos e amigas... e são tantos! Os de Unifap, Mellissa Sobrinho, Flávio Costa, Galdino Xavier, demais colegas de colegiado e vizinha e companheira de mate (também unifapiana) Eliane Cabral, sou grata pelos diálogos, empurrões e por ouvirem minhas dores de cotovelo acadêmicas. No entrelugar Unifap/UFPA – Macapá/Belém o Albert Cordeiro foi presença e apoio em toda a caminhada! Gratidão às meninas da casinha 802 que me acolheram em Belém, dividiram o mesmo teto e por consequência os bolos, cafés, alegrias e angústias em cada etapa do doutorado – Suany Rodrigues, Andréa Silveira e Daybelis González, vocês foram meu lar! A las chicas – Ionara Albani, Elisângela Knoblauch, Maiara Laís Pinto e Letícia Clelis - que compartieron el techo, la vida, los artículos, las producciones escritas de la tesis y los desafíos del doctorado sandwich, me presentaron un mundo de posibilidades y me ayudaron a crecer personal y académicamente en tierras españolas, “yo estaré contigo las noches de más frío aunque haya que luchar, querida amiga mía, que te comes a besos la vida”! Aos anjos que me adotaram no último ano de doutorado e me deram muito mais que um teto, mas abrigo e aconhego, muito obrigada de coração Zenaide Teles de Oliveira e Alcifran Viana Pimenta.

À Unifap, instituição que me acolheu como docente, pelo investimento e incentivo no período de afastamento para o doutorado. Um abraço especial ao querido Emanuel Leal de Lima que colaborou nas burocracias e sempre foi presença e afeto. À Ana Cláudia Peixoto de Cristo que sempre me apoiou e desafiou, especialmente por me inserir na casinha 802 em Belém.

À minha orientadora Dra. Ivany Pinto Nascimento pela competência, força, dedicação e comprometimento que imprimiu no proceso de orientação. Gratidão por cada gesto, cada

leitura, conselho e testemunho nessa caminhada de estudo, investigação, análise e sistematização. Sua orientação foi (e é) preciosa em cada momento!

Ao PPGED – coordenação, professores, funcionários, colegas, cada um que colocou um (ou mais) tijolinho em minha construção, sou profundamente grata. À CAPES pela oportunidade de vivenciar a experiência do doutorado sanduíche (PDSE) um agradecimento e desejo que se fortaleça e possibilite alternativas como essa a outros inúmeros estudantes e pesquisadores/as. Aos colegas do Gepejurse que compartilharam conhecimentos e mundos de vida durante os quatro anos de percurso, especialmente a Dra Sônia Eli Rodrigues que junto com a profa Dra. Ivany conduziram com maestria nossas reuniões e atividades de pesquisa. Um carinho especial, também, ao Lourival Nascimento e Glauber Ranieri que seguiram por estas estradas comigo desde 2016. Ah! Glauber e Patrícia Kimura, nossas caronas que davam início e sequência aos diálogos das reuniões foram momentos profícuos de reflexão sobre nosso objeto de pesquisa.

Ao Dr. Manuel Tomás González Fernández, orientador do estágio de doutorado sanduíche, pela recepção na Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, pelos diálogos, indicações de leitura, atividades acadêmicas e de pesquisa. Agradeço a acolhida e desejo que seja uma parceria perene de diálogos e pesquisas futuras.

Aos queridos/as professores/as da banca avaliadora Arthane Figueirêdo, Eliane Brito Paixão, Georgina Kalife, Lúcia Isabel da Conceição Silva e Salomão Mufarrej Hage pela leitura cuidadosa e pelas preciosas contribuições à esta tese.

Às escolas de Ensino Médio da RESEX-CA que abriram suas portas para essa investigação. Às diretoras Sidineia Maria Sarges Ferreira e Raiane Mendonça de Oliveira, aos professores e funcionários, às lideranças das comunidades que nos acolheram em suas casas durante as atividades e compartilharam a mesa, a vida e os sonhos conosco, especialmente ao seu Francisco Antônio de Oliveira, dona Francineide Teles de Oliveira, Fábio Teles de Oliveira, Felipe Teles de Oliveira, Zeneide Teles, Yasmim Teles de Oliveira (Sofia), Enzo Gabriel Teles de Almeida e Kalebe Teles da Silva (recém chegado) pela acolhida e carinho que nos recebem sempre, me sinto em família quando estou com vocês. Aos condutores dos veículos e voadeiras que nos levaram pelas estradas e rios da Amazônia. Um abraço mais do que especial aos Jovens da RESEX-CA que compartilharam suas vivências, suas crenças, sonhos e projetos de vida, gratidão e desejo de uma Educação No e Do Campo com qualidade para todos/as os/as Jovens do Campo, das Águas e das Florestas!

Aos Movimentos Sociais por toda a luta e construção coletiva da Educação do Campo, especialmente o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), pela atuação na Amazônia e no Amapá. Meu reconhecimento ao Sr. Tomé de Souza Belo (*in Memoriam*) por seu legado e a Joaquim Belo que segue lutando pelos mesmos ideais de justiça e pelo direito dos povos e comunidades tradicionais de viver e trabalhar em harmonia com a floresta em pé.

Por fim, mas não menos importante, meu agradecimento aos parceiros do Núcleo de Agroecologia, especialmente os Jovens estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do Campus Mazagão que participaram das nossas empreitadas de extensão com as Juventudes da RESEX-CA, muito obrigada meus queridos/as Patrícia Duarte Pereira, Francisco Malheiros, Rogério Luz, Luciene Almeida, Lenize Santos, Sirlany Brandão e Janilson Moraes de Leão, que venham muitas expedições, fotos, vídeos, artigos e eventos!

Gratidão ao universo! E se “a demanda do mundo é amar” que tenhamos cada vez mais a coragem de seguir amando, construindo, resistindo, aprendendo e ensinando!

*“Quero falar de uma
Adivinha onde ela an
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que
pensamos
A folha da Juventude
É o nome certo desse amor*

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé.”*

(Coração de Estudante, Milton Nascimento)

RESUMO

O presente estudo se propõe articular a Teoria das Representações Sociais (TRS) ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a Juventude do Campo na Amazônia. Para tanto, propomos o seguinte problema de investigação: quais as representações sociais dos Jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida? A partir deste questionamento, tomamos como referência o seguinte objetivo geral: Compreender as representações sociais dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino e as implicações no seu projeto de vida. Para responder ao referido objetivo, traçamos como objetivos específicos 1) Identificar o perfil dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari matriculados no Ensino Médio Modular; 2) Caracterizar as imagens e os sentidos dos jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino; 3) Destacar as objetivações e as ancoragens que compõe as representações sociais de jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino; 4) Verificar as implicações das representações sociais nos seus projetos de vida. Constitui-se em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) em abordagem processual, articulada ao processo de escolarização de jovens no SOME. Os territórios onde nosso estudo foi realizado compreendem 2 escolas da rede estadual de ensino do Amapá que ofertam Ensino Médio por meio do SOME na Reserva Extrativista do Rio Cajari, situadas nos municípios de Mazagão e Laranjal do Jari. Os sujeitos são inicialmente 60 e no segundo momento 12 jovens estudantes do Ensino Médio nas referidas escolas. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário semiestruturado, grupos triangulares e da técnica de elaboração de desenhos. A análise dos dados tomou como referência a análise temática articulada à apreensão de ancoragens e objetivações, processos formadores das Representações Sociais. Assim, os resultados foram discutidos a partir das seguintes temáticas: educação base de tudo; preparação para o futuro; superação de obstáculos/conquista; e escola e território. Constatamos que o SOME é representado a partir de imagens e sentidos pautados no reconhecimento da importância da educação escolar no campo como via de acesso a melhores oportunidades de futuro ao possibilitar o ingresso no ensino superior e alternativas de trabalho e renda no campo e na cidade. Essas representações geram implicações em seus projetos de vida, pois permanecer ou sair do campo não se trata de uma questão simplesmente de livre arbítrio do/a jovem, mas de uma tomada de decisão em função de condições alheias ao seu desejo, de modo que o campo e a cidade com suas realidades diferentes se entrelaçam na objetividade e na subjetividade deste sujeito-jovem produzindo contradições que não cessam de se inscrever, mesmo com a mudança do sujeito de um lugar para outro.

Palavras Chave: Representações Sociais; Juventude; Educação do Campo.

ABSTRACT

This study proposes to articulate the Theory of Social Representations (TRS) with the Modular Teaching Organization System (SOME) and the Youth of the Countryside in the Amazon. Therefore, we propose the following research problem: what are the social representations of the Youth of the Rio Cajari Extractive Reserve (RESEX-CA) about their schooling in the modular teaching system (SOME) and the implications for their life project? From this questioning, we take as a reference the following general objective: To understand the social representations of young people from the Rio Cajari Extractive Reserve about their schooling in the modular teaching system and the implications for their life project. To respond to that objective, we have outlined as specific objectives 1) Identify the profile of young people from the Rio Cajari Extractive Reserve enrolled in modular high school; 2) Characterize the images and meanings of young people about their schooling in the modular teaching system; 3) Highlight the objectifications and anchorages that make up the social representations of young people about their schooling in the modular teaching system; 4) Check the implications of social representations for their life projects. It constitutes a field research, with a qualitative approach, anchored in the theoretical-methodological assumptions of the Theory of Social Representations (TRS) in a procedural approach, articulated to the process of schooling young people in SOME. The territories where our study was carried out comprise 2 schools in the state teaching network of Amapá that offer high school through SOME in the Rio Cajari Extractive Reserve, located in the municipalities of Mazagão and Laranjal do Jari. The subjects are initially 60 and in the second moment 12 young high school students in the referred schools. Data collection was carried out by means of a semi-structured questionnaire, triangular groups and the technique of make drawings. The data analysis took as a reference the thematic analysis articulated to the apprehension of anchors and objectifications, processes that form Social Representations. Thus, the results were discussed based on the following themes: Education is the basis on everything; preparation for the future, overcoming obstacles / achievement; and school and territory. We found that SOME is represented from images and meanings based on the recognition of the importance of school education in the countryside as a way of access to better opportunities for the future by enabling entry into higher education and alternative work and income in the countryside and in the city, which has implications for their life projects, since staying in or leaving the countryside is not simply a matter of the young person's free will, but of making a decision based on conditions outside their desire, so that the countryside and the city with their different realities are intertwined in the objectivity and subjectivity of this young subject, producing contradictions that never cease, even with the subject's change from one place to another.

Keywords: Social Representations; Youth; Rural Education.

RESUMEN

Este estudio propone articular la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) con el Sistema de Organización de Enseñanza Modular (SOME) y la Juventud del Campo en la Amazonía. Por lo tanto, proponemos el siguiente problema de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes de la Reserva Extractiva del Río Cajari (RESEX-CA) sobre su escolaridad en el sistema de enseñanza modular (SOME) y las implicaciones para su proyecto de vida? A partir de este cuestionamiento, tomamos como referencia el siguiente objetivo general: Comprender las representaciones sociales de los jóvenes de la Reserva Extractiva del Río Cajari sobre su escolarización en el sistema de enseñanza modular y las implicaciones para su proyecto de vida. Para responder a ese objetivo, hemos delineado como objetivos específicos 1) Identificar el perfil de los jóvenes de la Reserva Extractiva del Río Cajari inscritos en la escuela secundaria modular; 2) Caracterizar las imágenes y los significados de los jóvenes sobre su escolaridad en el sistema de enseñanza modular; 3) Destacar los objetivos y las anclas que conforman las representaciones sociales de los jóvenes sobre su escolaridad en el sistema de enseñanza modular; 4) Comprobar las implicaciones de las representaciones sociales para sus proyectos de vida. Constituye una investigación de campo, con un enfoque cualitativo, anclada en los supuestos teórico-metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) en un enfoque procesal, articulado al proceso de escolarización de los jóvenes en el SOME. Los territorios donde se realizó nuestro estudio comprenden 2 escuelas en la red de enseñanza estatal de Amapá que ofrecen la escuela secundaria a través de SOME en la Reserva Extractiva de Río Cajari, ubicada en los municipios de Mazagão y Laranjal do Jari. Los participantes son inicialmente 60 y en el segundo momento 12 jóvenes estudiantes de secundaria en las escuelas referidas. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado, grupos triangulares y la técnica de dibujos. El análisis de datos tomó como referencia el análisis temático articulado a la aprehensión de anclas y objetivaciones, procesos que forman las Representaciones Sociales. Por lo tanto, los resultados se discutieron en base a los siguientes temas: educación centro de todo; preparación para el futuro, superación de obstáculos/logros; y escuela y territorio. Descubrimos que el SOME está representado a partir de imágenes y significados basados en el reconocimiento de la importancia de la educación escolar en el medio rural como una forma de acceder a mejores oportunidades para el futuro al permitir el ingreso a la educación superior y al trabajo alternativo e ingresos en el campo y en la ciudad, lo que tiene implicaciones para sus proyectos de vida, ya que quedarse o abandonar el campo no es simplemente una cuestión de libre albedrío del joven, sino de tomar una decisión basada en condiciones fuera de su deseo, de modo que el rural y la ciudad con sus diferentes realidades se entrelazan en la objetividad y subjetividad de este joven sujeto, produciendo contradicciones que nunca dejan de inscribirse, incluso con el cambio del sujeto de un lugar a otro.

Palabras clave: Representaciones Sociales; Juventud; Educación Rural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01	Perfil dos Participantes dos Grupos Triangulares.....	56
Quadro 02	Organização dos Grupos Triangulares.....	60
Quadro 03	Distribuição por Programas de Pós-Graduação.....	65
Quadro 04	Distribuição dos Desenhos por Temas	125
Quadro 05	Temas e Subtemas que compõem as RS.....	126

TABELAS

Tabela 01	Dissertações Elencadas no Descritor Juventude.....	66
Tabela 02	Tese Elencada no Descritor Juventude.....	67
Tabela 03	Tese Elencada no Descritor Juventude e Representações Sociais.....	68
Tabela 04	Tese Elencada no Descritor Juventude e Projeto de Vida.....	69
Tabela 05	Dissertações Elencadas no Descritor Juventude e Projeto de Vida.....	70
Tabela 06	Tese Elencada no Descritor Juventude Rural.....	72
Tabela 07	Dissertações Elencadas no Descritor Juventude Rural.....	73
Tabela 08	Dissertação Elencada no Descritor Juventude e RS.....	74
Tabela 09	Síntese das Teses e Dissertações Elencadas.....	76

Tabela	10	Número	de	Jovens	por
Comunidade.....					113

GRÁFICOS

Gráfico	01	Distribuição	dos	Trabalhos	por	Região	do
País.....							77
Gráfico	02	Distribuição	das	Produções	por		
Ano.....							78
Gráfico	03	Área	de	Concentração	dos	Programas	de
Graduação.....							78
Gráfico				04			Faixa
Etária.....							114
Gráfico 05		Identidade.....					115
Gráfico 06		Auto-reconhecimento.....					117
Gráfico 07		Religião.....					117
Gráfico 08		Estado Civil.....					117
Gráfico 09		Grupo Familiar.....					118
Gráfico 10		Renda Familiar.....					119
Gráfico	11	Gestão	da	Uni			
Produtiva.....							119
Gráfico	12	Participação	em	Organizações			
Sociais.....							121
Gráfico		13		Projeto			de
Vida.....							123

FIGURAS

Figura	01	Organização	dos	Instrumentos	de
Pesquisa.....					57
Figura		02		Percurso	de
Análise.....					63
Figura	03	Funções		Básicas	da
Representação.....					85
Figura	04	Fases	do	Processo	de
Objetivação.....					86
Figura		05		Dimensões	das
RS.....					86

Figura	06	Educação	No	e	Do
Campo.....					97
Figura	07	Desafios	aos	Educadores	do
Campo.....					99
Figura	08		Objetivações		e
Ancoragens.....					174

IMAGENS

Imagem		01		Feita		de
retalhos.....						21
Imagem		02		Jovem		tirando
açaí.....						36
Imagem		03		Semente		de
castanha.....						49
Imagem		04		Paneiro		de
mandioca.....						80
Imagem		05	Vamos	Amazonizar		o
Mundo.....						109
Imagem	06	Escola	Osmundo	Valente	Barreto	– Baixo
Cajari.....						111
Imagem	07	Escola	Água	Branca	do	Cajari – Alto
Cajari.....						112
Imagem		08		Jovens		Formando
Aliança.....						181

DESENHOS

Desenho	01	A educação é a base de tudo, melhor ainda quando é ao ar					libre.....	128
Desenho		02		Buscando		no		
Futuro.....							130	
Desenho	03	Sem	minha	escola	não	sei	o que seria de mim.....	133
Desenho	04	A escola do ensino modular lugar que leva você ao seu					sonho.....	139
Desenho		05		Em		busca	do	
sonho.....							141	
Desenho	06	Meu	sonho	de	vida	poder	combater os fora da lei.....	143

Desenho 07	Minha formatura de conclusão do Ensino Médio/Em breve.....	145
Desenho 08	O momento do módulo.....	149
Desenho 09	Na hora da explicação.....	151
Desenho 10	De estudar e aprender junto com minhas amigas.....	151
Desenho 11	Na hora que chego em casa.....	152
Desenho 12	O caminho da escola.....	164
Desenho 13	Projeto de vida para minha comunidade: aulas regulares!!!.....	167
Desenho 14	O destino da minha vida.....	171

MAPAS

Mapa 01	Localização da Reserva Extrativista do Rio Cajari.....	44
Mapa 02	Localização das Escolas Pesquisadas no Território da RESEX-CA.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional das Populações Extrativistas
CSJR	Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra
DESER	Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
FEALQ/ESALQ	Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz
FETRAF-SUL/CUT	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FF	Formação de Formadores
GEPEJURSE	Grupo de Estudos em Juventude, Identidade e Representações sociais
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDMH	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENCA	Reserva Nacional do Cobre e Associados
RESEX-CA	Reserva Extrativista do Rio Cajari
RS	Representações Sociais
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SOME	Sistema Modular de Ensino
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas geras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

PRÓLOGO	21
1. SEÇÃO I: INTRODUÇÃO.....	36
1.1 NESTE TEMPO, NESTE ESPAÇO: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES.....	37
1.2 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA.....	41
2. SEÇÃO II: PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
2.1 APRESENTAÇÃO.....	50
2.2 TIPO DE PESQUISA	50
2.3 TERRITÓRIOS ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA.....	51
2.4 SUJEITOS	53
2.5 INSTRUMENTOS.....	56
2.5.1 Primeiro passo: questionário.....	57
2.5.2 Segundo passo: grupo triangular.....	58
2.5.3 Terceiro passo: desenho.....	60
2.6 ANÁLISE.....	62
2.7 ESTADO DO CONHECIMENTO	64
2.7.1 A Juventude Rural nas teses e dissertações da BDTD.....	64
2.7.2 Juventude e Representações Sociais.....	68
2.7.3 Juventude e Projeto de Vida.....	69
2.7.4 Banco de teses e dissertações da Capes.....	71
2.7.5 Juventude Rural no Banco da Capes.....	71
2.7.6 Juventude e Representações Sociais	74
3. SEÇÃO III: ELABORAÇÃO TEÓRICA.....	80
3.1 APRESENTAÇÃO.....	81
3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	81

3.2.1	Processos de formação das RS.....	84
3.3	JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL.....	87
3.3.1	Juventude, território e condição juvenil no campo.....	89
3.3.2	Juventude e educação.....	93
3.4	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	95
3.4.1	Ensino Médio no campo no Amapá.....	102
3.5	PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE.....	105
4.	SEÇÃO IV: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS/AS JOVENS SOBRE O SOME..	109
4.1	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DO ESTUDO: QUEM FALA E DE ONDE FALA?.....	110
4.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE O SOME.....	123
4.2.1	Educação base de tudo.....	126
4.2.2	Preparação para o futuro.....	136
4.2.3	Escola como superação de obstáculos/conquista.....	147
4.2.3.1	Compositor de Destinos: tempo, tempo, tempo.....	154
4.2.4	Escola e Território.....	162
4.2.5	Objetivações e Ancoragens que compõe as RS de Jovens sobre o SOME..	172
5.	SEÇÃO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICES.....	197

PRÓLOGO



Fonte: Arquivo pessoal.¹

“Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida

*que passa pela minha e que vou costurando na
alma.*

¹ A cada início de seção traremos imagens e poesias que compõe o contexto da Amazônia Amapaense e se encontram alinhavadas com as palavras ao longo do texto, representando o território simbólico de onde falamos e onde moramos como também dos jovens estudantes sujeitos da pesquisa.

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando
maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um
carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais
completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se tornando
parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à
alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me
permitem*

*engrandecer minha história com os retalhos
deixados em mim.*

*Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser parte das
suas histórias.*

E que assim, de retalho em retalho,

*possamos nos tornar, um dia,
um imenso bordado de 'nós'.*”

(Cris Pizziment)

TRAJETÓRIA PESSOAL: TECENDO MINHA COLCHA DE RETALHOS

Ao pensar a escrita da minha trajetória pessoal e o movimento de encontro com a temática de pesquisa é exatamente essa a metáfora que vislumbro. Me vejo como uma colcha de retalhos como diz Cris Pizziment. Alguns pedaços de pano tem cores intensas, vibrantes e deixaram marcas profundas na minha alma, aprendizagens imensas. Outros tem cores opacas, tons pastel, criaram um laço necessário e passaram mais ou menos rápido.

Alguns retalhos são quadriculados e me ensinaram a colocar cada coisa no seu lugar. Tem aqueles que são floridos e provocaram aprendizagens por meio do encantamento, do exemplo, do testemunho. Tem aqueles que são *petit pois*, e se espalharam com tons de alegria e delicadeza, ensinamentos cotidianos e imprescindíveis.

São multicoloridos, multitamanho, cada um a seu modo me preencheu no tempo e espaço necessários para se tornarem importantes. Alguns foram tecidos com linha fina e ponteados precisos. Aquela costura perfeita que liga um pedaço ao outro e quase não se vê, extremamente profissional. Outros foram tecidos com linha grossa e ao juntar um retalho a outro fizeram buracos doloridos. Tem aqueles que foram tecidos de maneira preciosa - e pode passar o tempo que for - estarão ligados um ao outro. E tem, também, aqueles que foram costurados de maneira aligeirada e com a pressão do tempo vão se soltando, desfazendo os vínculos.

Cada retalho costurado é parte de mim, me tornou quem eu sou hoje. Esse aprendizado da poesia de Cris Pizziment nos lança para novas tessituras, novos laços e retalhos a serem costurados. Nos acrescenta a perspectiva do inacabamento, de estar sempre em construção. Ao mesmo tempo nos remete à gratidão que cada troca possibilitou e pelas novas que virão.

Na jornada da vida, em que me constituo como educadora e pesquisadora, desejo manter sempre a necessária disposição para aprender. Sem isso, a vida se esgota em si mesma. Por isso, aceito o desafio da poesia e sigo na busca de tornar-me “[...] um imenso bordado do nós.”

Primeiros retalhos...

Minhas primeiras memórias são pedaços de pano desgastados, trazem lembranças da ruptura provocada pela separação dos meus pais. As dificuldades desse momento, para além de emocionais, se referem a materialidade da vida. Minha mãe lavava roupa e fazia faxina “para fora” e minhas duas irmãs mais velhas (um pouco) deixaram a escola para trabalhar e colocar comida na mesa. Eu, pequenina, seguia sempre agarrada à saia da minha mãe (literalmente), nas casas das diversas patroas.

Alguns anos depois, o primeiro desafio que me recorde foi o de enfrentar a escola. Me sentia abandonada em meio a pessoas estranhas. Foram anos de choro, castigos, a única surra que tomei na vida e minha mãe quase desistindo de me obrigar a estudar. Ela repete hoje em dia: “ainda bem que ouvi sua professora quando ela disse pra não desistir porque via muito potencial em você.” Depois da batalha que levou aproximadamente três anos, aprendi a gostar da escola e dizia que quando crescesse desejava ser professora.

Retalhos da adolescência e Juventude

O retalhos costurados nesse período da minha trajetória pessoal e em alguma medida da minha constituição enquanto profissional, se constituíram ao longo dos anos com duas marcas muito significativas: a Juventude e a Música. Minha relação com ambas tem início na Pastoral da Juventude da Igreja Católica na Diocese de Cruz Alta, interior do Rio Grande do Sul, por volta do ano 1996.

Foi nesse momento que comecei a participar dos primeiros debates sobre o papel e a importância da Juventude nos processos de construção das pautas de transformação da realidade, sempre mais ouvi do que falei, uma característica que carrego ainda hoje. Nesse

mesmo período alguém me disse que eu sabia cantar, e a música passou a fazer parte do meu cotidiano em todos os espaços por onde eu passei.

Foi, então, na Pastoral da Juventude, que minha trajetória e minha formação política e cidadã tiveram início, com a luta na construção de pautas da Juventude, participação e defesa de organizações e movimentos sociais, um processo marcado pelos referenciais da Teologia da Libertação e uma crença na fé que só tem sentido se colocada em prática. Nesse período, as letras e melodias que nos moviam diziam “Ei Juventude! Rosto do mundo! Teu dinamismo logo encanta quem te vê. A liberdade, aposta tudo. Não perde nada na certeza de vencer!”

A caminhada pastoral e, de certo modo, minha Juventude, foram interrompidos pela gravidez não planejada, o abandono da escola e a necessidade de assumir novos papéis, de mãe, esposa, dona de casa (nesse último nunca tive muito sucesso). Um momento de intensas transformações e mudanças que me impulsionaram para novos caminhos, novas decisões: o supletivo para a conclusão do Ensino Médio e o início da militância no partido político e no movimento sindical da agricultura familiar. A voz entoava as canções de luta que diziam “Queremos que abrace essa terra, por ela quem sente paixão, quem põe com carinho a semente, pra alimentar a nação...”

A militância trouxe a oportunidade de cursar Pedagogia Anos Iniciais: Crianças Jovens e Adultos no convênio firmado entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT e a possibilidade de estudar intensificou a militância, foram encontros, congressos, acampamentos, mobilizações. Em cima do caminhão, no palco, com o microfone na mão eu ajudava na animação de agricultores e agricultoras em luta, cantando: “Agricultura Familiar mãos calejadas que alimentam o povo, semeando terra solidária, política agrária, plantando o sindicalismo novo.”

A Graduação foi um dos períodos mais importantes da minha formação, especialmente pela sua característica, visto que, a universidade abriu as portas para agricultores e agricultoras familiares vinculados ao movimento sindical e com isso permitiu um tempo diferenciado para nossa formação – as aulas ocorriam de maneira intensiva alternando uma semana ou duas a cada mês – porém, não havia uma construção curricular ou proposta de alternância pedagógica intencional por parte da instituição, de modo que os processos de organização e proposição partiam da própria turma. Foram também momentos de tensão e disputa que se materializaram em um excelente processo de construção de conhecimentos.

A característica do curso ao alternar os tempos, e da turma composta por agricultoras e agricultores familiares sindicalizados dos três estados da região sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul - geraram situações distintas das realidades acadêmicas conhecidas pelos estudantes e professores. A Federação adquiriu móveis e a turma alugava uma casa na cidade de Cruz Alta/RS, onde o curso funcionava, e nesse ambiente se partilhava tudo: o espaço, a comida, os conhecimentos, os trabalhos acadêmicos, as dificuldades, as realizações pessoais e coletivas, a vida, tudo de maneira muito intensa.

A casa se tornou um ambiente formativo em todos os sentidos, as condições em que ela passou a existir, ou seja, uma república de estudantes que se juntam para sobreviver à formação superior. Inicialmente eram quarenta e seis pessoas que não se conheciam e passaram a dividir o mesmo teto. Entre os principais aprendizados desse processo destaco os da organização, da escuta do outro, da divisão de tarefas e responsabilidades, para as quais muitas tentativas e erros foram criando alternativas que possibilitaram a convivência por quatro anos.

Entre as alternativas criadas para o funcionamento da turma/casa, criamos a eleição de representantes que chamávamos coordenação de finanças e coordenação pedagógica. A primeira tinha como função organizar as contas de aluguel, alimentação, luz, água e infraestrutura da casa, apresentar o balanço financeiro em reuniões sistemáticas e arrecadar as cotas de cada morador/aluno para efetivar os pagamentos – um aprendizado na área de gestão incorporado na necessidade cotidiana. A segunda, a qual assumi por um período, tinha o papel de fazer a relação da turma com as coordenações institucionais da Universidade e da Federação, participar de reuniões nos diferentes âmbitos levando as pautas da turma e contribuindo na construção de alternativas viáveis para a materialização dos processos formativos.

A representação estudantil (que chamávamos coordenação pedagógica) me permitiu vivenciar experiências muito significativas de proposição, construção de alternativas e mediação das pautas dos estudantes com a universidade. Entre essas vivências destaco os momentos de tensão e disputa para a organização do primeiro estágio curricular, o qual, a depender da instituição deveria ocorrer na cidade de Cruz Alta/RS, para que houvesse um acompanhamento integral da professora responsável, porém, o município não dispunha de escolas do campo em número suficiente para acolher os graduandos que, pela sua característica específica, apresentavam essa pauta como intransponível.

Foi um processo intenso de organização e construção que culminou em uma parceria com as Secretarias Municipais de Educação de Espumoso, cidade onde eu residia, e Jacuizinho, ambas no Rio Grande do Sul e relativamente próximas da cidade de Cruz Alta, que receberam e distribuíram todas/os as/os estagiárias/os nas suas escolas do campo. As famílias das comunidades que residiam no entorno das escolas hospedaram as/os estagiárias/os e participaram intensamente das atividades escolares naquele período, demonstrando que as aprendizagens construídas no estágio curricular extrapolaram os muros das escolas e trouxeram inúmeros conhecimentos e novos significados para essa experiência. A melodia que nos embalava nessa trajetória era de Milton Nascimento: “Coração de estudante, há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo, tomar conta da amizade. Alegria e muito sonho, espalhados no caminho. Verdes, planta e sentimento, folhas, coração, Juventude e fé.”

Outra memória marcante desses espaços de mediação e construção de caminhos para a turma foi a reunião que construiu as linhas de pesquisa para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que contou com a participação das coordenações institucionais da Universidade e da Fetraf-Sul/CUT e representação dos estudantes. A proposta era que os TCCs se constituíssem em iniciação à pesquisa para os acadêmicos e ao mesmo tempo possibilitassem investigações de interesse social, do movimento sindical da agricultura familiar e da Educação do Campo, a partir da inserção dos acadêmicos nos espaços de produção do conhecimento da Federação e nas escolas públicas do campo. Foram elaboradas cinco linhas de pesquisa nas quais os professores orientadores e acadêmicos se inscreveram conforme o seu campo de interesse.

Minha escolha foi pela linha denominada “o papel da escola no desenvolvimento local”. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do campo que estava implantando um curso técnico em agroecologia a partir da demanda da própria comunidade. Era uma proposta inovadora naquele momento e tinha a prerrogativa de um trabalho coletivo de construção junto com a comunidade. A ideia que levamos a cabo foi de uma pesquisa qualitativa onde entrevistamos professores, alunos e comunidade. O trabalho discutiu os temas da Educação do Campo e desenvolvimento a partir da experiência vivida pelas comunidades envolvidas. O resultado foi o trabalho intitulado “O papel da escola no desenvolvimento local: a experiência de Espumoso.”

Retalhos de uma atuação profissional e do início da caminhada como pesquisadora

Os retalhos alinhavados na minha colcha de retalhos profissional e de pesquisadora apresentam novas cores a partir do final da graduação, quando comecei a trabalhar na Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, foi um momento de retomada dos projetos de formação na Fetraf-Sul/CUT que teve início com o “Projeto Terra Solidária”, um projeto de elevação de escolaridade em nível fundamental para agricultores e agricultoras familiares na perspectiva da formação integral do sujeito tornando-o capaz de atuar como agente de desenvolvimento. O Projeto foi desenvolvido articulando “a formação fundamental e a qualificação profissional integradas nas atividades teóricas e práticas na perspectiva da ação-reflexão-ação.” (PASSOS, 2001, p.29)

Uma das características importantes a serem destacadas no Projeto é a formação permanente em serviço. A cada nova unidade de ensino² nós, os/as educadores/as, recebíamos formação sobre as temáticas a serem desenvolvidas e elaborávamos coletivamente nossos percursos formativos, ou seja, um guia com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula de maneira que fosse possível articular as disciplinas curriculares do ensino fundamental, dentro das prerrogativas do projeto, considerando o fato que desenvolvíamos as atividades por meio da unicodência – docência dos diferentes conhecimentos por um/a único/a educador/a, considerando que, na perspectiva do projeto, “não se pretende que o (a) educador (a) domine todas as áreas a serem trabalhadas, mas que ele possa identificar as relações que existem entre elas” (PASSOS, 2001, p.32).

Atuei como educadora nos primeiros módulos do Terra Solidária e em uma reorganização e ampliação dos projetos da Fetraf-Sul/CUT passei a compor a equipe de formação no cargo denominado Assistente Pedagógica. Foram aprovados dois novos projetos, um deles com foco na formação das mulheres e outro na Juventude, denominados “Projeto Mulher” e “Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra”.

A nova fase no trabalho com o movimento sindical me possibilitou ampliar a visão em relação a organização dos/as agricultores e agricultoras familiares e ao mesmo tempo estreitar os laços teóricos e práticos com a Educação do Campo e seus sujeitos. Entender as demandas dos Agricultores, das Mulheres Agricultoras e da Juventude, participar de

² O projeto foi organizado em 20 unidades de ensino (PASSOS, 2001, p.35).

assembleias, mobilizações, lutas e enfrentamentos fortaleceu vínculos e a crença na possibilidade de transformação da sociedade por meio da organização e da luta coletiva.

Na prática, minha função na equipe de formação era de elo entre os educadores/as das turmas do estado do Rio Grande do Sul com a coordenação pedagógica e política de cada projeto. Para tornar essa ligação possível realizava visitas periódicas nas diferentes turmas do estado, ouvia as turmas e os/as educadores e levava suas pautas às reuniões de trabalho da equipe.

Além disso, colaborava na preparação e organização das Formações de Formadores (FFs) e durante sua execução atuava na coordenação da elaboração dos percursos formativos. Foi uma experiência muito enriquecedora e um grande aprendizado. Me possibilitou conhecer as diferentes regiões do estado, cada uma com suas especificidades, seja na área produtiva da Agricultura Familiar ou nas formas distintas de organização, mas que juntas partilhavam seus saberes e elaboravam ricas propostas de ensino-aprendizagem.

Uma página que se tornou especial nesse processo foi a retomada das atividades com a Juventude por meio do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra (CSJR). O projeto teve duração de dezoito meses os quais foram de intensa formação, diálogo e organização da Juventude. O diferencial proposto para o seu desenvolvimento era a chamada tríade metodológica: Formação político-programática, Técnico-produtiva e atividades na Comunidade.

Na prática, o referido projeto considerava que a aprendizagem não se dá apenas no espaço da sala de aula e por isso articulava a sua metodologia em três momentos a cada módulo de formação, quais sejam: a) atividades em aula, b) práticas e intercâmbios na área técnica estudada e, c) trabalhos de campo que implicavam na inserção do educando na sua comunidade, entendendo os/as sujeitos na sua integralidade.

O trabalho no Consórcio por meio do acompanhamento das turmas do Rio Grande do Sul e a aproximação com a Juventude e suas pautas me levou a estreitar laços com o Coletivo de Jovens da Federação do Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, espaço de diálogo, participação e proposição de políticas públicas. Instância específica de organização da Juventude que mobilizou milhares de jovens na perspectiva do reconhecimento da sua identidade e construção de espaços de diálogo dessa Juventude.

Ao findar minha atuação como assistente pedagógica da Federação, quando da conclusão dos projetos, segui acompanhando o Coletivo de Jovens nos seus espaços de

formação e organização, contexto que gerou a demanda pela inserção dessa pauta no ambiente acadêmico. Participei, então, do processo seletivo no Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí com proposta de pesquisa objetivando analisar a contribuição do CSJR para a permanência dos jovens na Agricultura Familiar, seus reflexos na formação de agentes de desenvolvimento, intervenção dos mesmos nas políticas públicas, na construção de alternativas de geração de renda e no processo organizativo dessa Juventude.

A opção por investigar o tema da Juventude Rural, como podemos observar pela trajetória ora descrita, vem se construindo ao longo do tempo, inicialmente pela participação em espaços de formação e discussão do Coletivo de Jovens da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – Fetraf-Sul/CUT, no sentido de garantir as condições necessárias para a permanência de Jovens no campo e, portanto, de continuidade da Agricultura Familiar. Posteriormente, este engajamento militante resultou na pesquisa realizada no Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, vinculada à Linha de Pesquisa de Educação e Movimentos Sociais, sob a orientação da professora Anna Rosa Fontella Santiago, intitulada “Sementes na Terra: Educação, Juventude, Agricultura Familiar”.

Esse trabalho se construiu fruto da inserção nesses espaços e da percepção da importância da Agricultura Familiar e suas possibilidades de reprodução a partir das escolhas dos/as Jovens sujeitos desse processo. Nesse sentido, satisfazer o desejo de compreender os motivos que movem tais escolhas, para além das necessidades econômicas, na subjetividade, naquilo que produz sentido e nos projetos de vida desses/as Jovens. Entre as melodias entoadas nesse período, Dante Ramón Ledesma tem uma especial, chamada “A Vitória do Trigo”: “Se somos todos irmãos, se todos somos amigos, basta um pedaço de chão para a vitória do trigo.”

Retalhos de uma nova ruptura: o trabalho em Brasília

Os retalhos costurados na minha trajetória no período que vivi em Brasília foram diferentes, provocaram certa ruptura no compasso das experiências que havia construído até então. Primeiro porque significou arrancar raízes, partir para longe da família, amigos, e cenários que eu estava habituada. Foram trinta anos vivendo no Rio Grande do Sul,

convivendo com a cultura local e de repente me vejo em meio ao cerrado, em uma cidade inicialmente fria, do ponto de vista das relações, e, um trabalho completamente novo para desempenhar.

Foram três anos envolvida em processos de gestão em âmbito nacional, em programas específicos, primeiramente no Ministério de Desenvolvimento Agrário, na Secretaria de Reordenamento Agrário onde estive vinculada ao Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF e, posteriormente, no Ministério da Educação, na Secretaria de Ensino Superior, vinculada a Coordenação de Residências em Saúde.

Foram ambas tarefas desafiadoras, pela característica dos contratos de consultoria que previam a elaboração de relatórios e documentos técnicos em áreas tão específicas que demandaram estudo e aprofundamento de cada uma. No Crédito Fundiário minha atuação foi relacionada a análise, sistematização e proposição de aprimoramento dos processos de gestão e relação entre a Secretaria de Reordenamento Agrário e os Estados que executavam o Programa, análise de relatórios técnicos como a Avaliação de Impacto do Programa elaborado pela Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz (FEALQ/ESALQ), e, Programa nacional de crédito fundiário: uma avaliação Qualitativa (2003-2010) produzido pelo Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER). Outras atividades desenvolvidas nesse período estão relacionadas a elaboração de conteúdo e metodologia e sistematização de resultados de oficinas técnicas sobre o PNCF realizadas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste.

Na Coordenação de Residências em Saúde as atividades que desenvolvi estão relacionadas aos estudos analíticos de áreas de concentração dos Programas de Residência em Área Profissional da saúde nas diferentes Câmaras Técnicas existentes com foco nas nomenclaturas, perfil geral do egresso, perfil geral da área de concentração e perfil específico dos egressos por área profissional.

É importante destacar entre os aprendizados desse período a compreensão da dimensão territorial e da diversidade que compõe o Brasil. Acompanhar e estudar processos de gestão em Programas operacionalizados em âmbito nacional nos permite perceber que cada região, estado, município tem características próprias e formas distintas de resolver problemas que impactam na implementação dos referidos programas, o que torna fundamental que a relação entre os entes envolvidos possibilite o permanente diálogo e avaliação desses processos. A música que reflete um pouco essas vivências é de Milton Nascimento e seu

nome “Coração Civil”: “Quero a utopia, quero tudo e mais, quero a felicidade nos olhos de um pai. Quero a alegria, muita gente feliz, quero que a justiça reine em meu país.”

Retalhos de um retorno à Educação do Campo

Os retalhos que fizeram parte dessa tessitura de retorno à Educação do Campo, onde considero o meu lugar, se fizeram, também, desafiadores por se constituir em um novo território: A Licenciatura em Educação do Campo no Amapá, para mim, um encontro que resultou no apaixonamento pela Amazônia.

Esse processo se constituiu em continuidade à trajetória de pesquisadora, em um novo momento e novo contexto, vivenciando a experiência da docência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá, que convoca a imersão na realidade Amazônica, pois é desenvolvida por meio da Pedagogia da Alternância, que pressupõe diferentes tempos e espaços de formação, ou seja, períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, pelo Tempo Comunidade, que se constitui de períodos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de atividades pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo corpo docente do curso.

Essa vivência docente inserida nas comunidades dos acadêmicos sejam elas ribeirinhas, extrativistas, reinseriu a preocupação com a Juventude do Campo que já existia, mas ganhou novo impulso ao conhecer novas perspectivas de campo, novos sujeitos e modos de vida. Nesse período, também, nasce o nosso Grupo de Pesquisas denominado JUREMA: Juventude Rural, Educação e Movimentos Sociais na Amazônia da parceria entre docentes e pesquisadores, com a participação de acadêmicos da Ledoc.

A Licenciatura em Educação do Campo proporcionou uma importante imersão na realidade dos alunos, a possibilidade de conhecer e vivenciar momentos de intensa aprendizagem com as comunidades do campo no Amapá. As atividades em cada comunidade manifestavam suas características próprias e os saberes acumulados ao longo do tempo pelas suas lideranças.

A medida que o curso se desenvolvia, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento da formação por Alternância, nosso horizonte se expandia no sentido de conhecer e vivenciar novas formas de organização social, cultural e mesmo

curricular. A heterogeneidade presente na realidade Amazônica se fazia presente nas aprendizagens e em cada um dos cinco sentidos, na pele, no olfato, no paladar, na visão e audição, por meio do envolvimento com os sujeitos da Educação do Campo.

Entre diversas andanças pelas comunidades amapaenses, conhecer e dialogar com as comunidades da RESEX-CA nos desafiou a uma nova perspectiva de entendimento da posse e “exploração” da terra e do território, completamente distinto dos processos organizativos de onde eu vinha e conhecia. Essa especificidade provocou inquietudes e curiosidades pedagógicas, no sentido freiriano, e plantou o desejo de investigar e conhecer cada vez mais sobre esse lugar.

Nesse período a Música Popular Amapaense entra na minha vida, com toda sua riqueza de poesia e melodia. Entre muitas canções que aprendi a amar, a do amigo Zé Miguel “Meu Endereço” abriu caminho para o encantamento: “É fácil o meu endereço vá lá quando o sol se pôr, na esquina do rio mais belo com a linha do equador”.

Retalhos de Andanças com a “Juventude da Floresta”: partilhando visões, canções e modos de vida

Ao costurar os retalhos dessa memória tão significativa em minha trajetória sinto um misto de alegria, gratidão e emoção. Foram experiências extremamente importantes na minha trajetória no sentido mais amplo, seja no campo pessoal, familiar, profissional, acadêmico, enfim, em cada pedaço do meu ser.

O início se deu em conjunto, nós, os professores da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP (que nesse momento do curso éramos 4) em parceria com o Professor Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão do colegiado de ciências sociais, apresentamos proposta ao edital do CNPq e aprovamos um projeto de extensão com o objetivo de realizar processo de formação com Jovens de 15 a 29 anos matriculados regularmente no Ensino Médio da Escola Família Agroextrativista do Carvão, no município de Mazagão, Estado do Amapá. Foram desenvolvidas atividades de produção e difusão de conhecimentos, com vistas ao fortalecimento da identidade e modo de vida extrativista na perspectiva da garantia de protagonismo da Juventude, auto-organização, criação de produtos culturais e a geração de renda. Para além disso, tínhamos como prerrogativa contribuir com o desenvolvimento sustentável e com a superação das desigualdades de renda de agricultoras/es e extrativistas, um grande desafio.

Para um relato mais detalhado desse processo seriam necessárias muitas linhas, nesse sentido, farei um destaque para alguns resultados que foram: a realização de exposição de fotos itinerante que visitou o Garden Shopping em Macapá e as Escolas Famílias do Amapá; a publicação de um livro de imagens intitulado “Visões da Juventude da Floresta” e de um livro contando a experiência do projeto denominado “Juventude da Floresta: relatos de uma experiência”; a realização de um festival de músicas inéditas com gravação de CD ao vivo, chamado “Festival da Juventude da Floresta” e gravação de um documentário por nome “Juventude da Floresta em Movimento”.

Cabe destacar que cada um desses resultados foi vivenciado pela Juventude como processo de formação, sempre conduzidos de maneira participativa, por meio de módulos e oficinas que, em cada etapa proporcionaram aprendizagens nas diferentes áreas, seja na fotografia, filmagem, composição musical, roteiro, etc. Essas atividades possibilitaram aos/as jovens vivenciar situações novas que se traduziram em ricos relatos que foram apresentados a comunidade e, também, em eventos acadêmicos científicos.

As letras e músicas que marcaram esses momentos foram muitas, composições dos/as jovens participantes que falam da sua terra, do seu jeito de ser, das lutas diárias. Deixo aqui um trecho de uma letra de luta “Somos frutos dessa terra e não viemos pra brincar, a Educação do Campo nós iremos transformar, mudar, realizar, nossa vida melhorar”!

Retalhos da vivência acadêmica: o Doutorado em Educação

Falar dos retalhos costurados na caminhada do doutorado é expressar de maneira muito significativa um dos processos mais intensos e desafiadores de aprendizagem e produção de conhecimento. A participação nas disciplinas, as leituras e aprofundamentos teóricos que impõe ritmo e rotina de estudos foram ingredientes potentes e necessários em minha constituição enquanto pesquisadora.

A participação em diversos eventos acadêmico-científicos possibilitaram trocas, questionamentos, discussões teórico-metodológicas que enriqueceram as elaborações a cada nova escrita e apresentação de trabalho.

A participação no Grupo de Estudos em Juventude e Representações sociais (GEPEJURSE) foi um capítulo extremamente importante na trajetória do doutorado. O

ambiente acolhedor do grupo nos torna mais gente, nos permite diálogos e partilhas que são decisivos na tarefa cotidiana de produzir, cumprir prazos e buscar uma escrita melhor a cada nova elaboração. As contribuições acadêmico-científicas possibilitadas nas reuniões do grupo, a condução dos trabalhos, a organização das reuniões e atividades geraram aprendizagens imprescindíveis nesse processo formativo.

Outro capítulo que merece destaque foi a vivência do doutorado sanduíche na Universidad Pablo de Olavide, na Espanha. Posso traduzir em um dos maiores desafios que me propus ao longo da vida pessoal, profissional e acadêmica. Deixei família, amigos/as, colegas, meu “lugar” e parti para outro país, outra língua, outra cultura, como se me jogasse em um novo universo. As aprendizagens dessa experiência extrapolam e muito as acadêmico-científicas e se traduzem em um processo de desterritorialização e reterritorialização.

O tempo de 6 a 7 meses pareceu muito maior pela importância que tomou em cada âmbito da vida. Conhecer um novo rural, novas Juventudes, outro sistema educacional, as leituras, as aulas, os eventos, a organização da universidade, todo esse universo de situações novas que exigem adaptação e novas relações foi simplesmente brutal. Do mesmo modo retornar para casa, para a UFPA, para as relações anteriores, porém, pelo contexto, pareceu tudo novo, de novo! Reaprender as rotinas e retomar as atividades é também uma rica aprendizagem.

Entre as músicas que ecoavam com letras cantadas em outro idioma, a do grupo La Oreja de Van Gogh sem dúvida foi a mais marcante “Así que ven y mírate al espejo te presento a la chica más valiente del universo y aunque a veces tenga miedo y se esconda del reflejo ella siempre brillará dentro de ti...”

O tamanho da aprendizagem proporcionada no caminho percorrido é imensurável. Apesar da descrição hiperbólica, essa é a forma que consigo traduzir. De todo modo, cabe mencionar que, entre outras coisas, nos faz perceber que as dificuldades, os acertos, os erros, os desafios estão em todos os lugares. No âmbito pessoal, institucional, sempre há processos de construção de algo melhor e a busca pelo conhecimento e pela melhoria nas relações, nos fluxos, na organização. Estamos todos no mesmo “barco”!

SEÇÃO I
INTRODUÇÃO



Fonte: Visões da Juventude da Floresta (2016, p. 12).

A imagem acima apresenta um jovem extrativista “tirando açaf” (colheita). A fotografia fala por si, do esforço para suspender o próprio peso, cortar o cacho e deslizar com

ele até o chão para posteriormente debulhar. O fruto é conhecido na região como “ouro negro”, é ao mesmo tempo um dos alimentos mais consumidos pelas populações do campo amapaense e importante fonte de renda para as famílias dessas comunidades.

*“E tua fruta vai rolando, para os nossos
alguidares*

*Tu te entregas ao sacrifício. Fruta santa, fruta
mártir.*

*Tens o dom de seres muito, onde muitos não têm
nada*

*Uns te chamam açazeiro, outros te chamam
juçara...”*

(Sabor Açai, Nilson Chaves)

1.1 NESTE TEMPO, NESTE ESPAÇO: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES

A realidade em que estamos inseridos muda constantemente, na contemporaneidade a tecnologia avança e a chamada obsolescência programada torna objetos substituíveis rapidamente. Equipamentos considerados de última geração são descartados, pois se tornam ineficientes diante da próxima inovação. A velocidade com que as mudanças ocorrem impacta na materialidade da vida, na corrida provocada pelo consumo do novo, do inédito, mas, também, nas relações e trocas que passam a ser paradoxalmente encurtadas e distanciadas. De um lado, os meios de comunicação e informação, tais como as redes sociais, interligam pessoas distantes fisicamente, ao passo que afastam aqueles que vivem debaixo do mesmo teto.

É expressão do “novo tempo”, fundado nas novas tecnologias, intemporal e alheio a vida concreta, porém, há uma infinidade de possibilidades que ainda se apoiam no “tempo humano”, sobre o qual Manuel Castells afirma: “Todo tempo, na natureza como na sociedade, parece ser específico a um determinado contexto: o tempo é local” (1999, p. 457).

Não obstante essa realidade provocada pelo consumo e pela interconectividade, temos no Brasil um cenário de muitas incertezas e dúvidas sobre a possibilidade dos processos de trocas, partilhas e construção de conhecimentos estabelecerem redes de fortalecimento de

grupos sociais para seguirmos construindo a superação das desigualdades por meio de alternativas de melhoria na qualidade de vida das populações.

A atual conjuntura nos coloca no compromisso de “não soltar a mão de ninguém”³, principalmente quando somos parte de grupos de resistência que enfrentam a dura realidade da negação de acesso aos direitos básicos. Essa situação ocorre a partir das políticas de governo que impactam diretamente na sobrevivência, especialmente da população que mais necessita do sistema público. São tempos de retrocesso nas diversas áreas, tais como nos direitos trabalhistas, previdência social, sistema único de saúde, na educação, etc.

A educação no Brasil é tratada como mecanismo de subordinação aos interesses do capital, enquanto às elites é destinado o privilégio de uma formação completa e abrangente, às classes populares e aqui destacamos as populações do campo, das águas e das florestas, são destinadas a aprendizagem de saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho.

Esse processo de subordinação pode ser observado nas diferentes políticas em curso, como, por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe a homogeneização do currículo em um país com a extensão territorial do Brasil e com contextos e dinâmicas extremamente desiguais, sob o argumento de que a qualidade da educação depende disso. Cabe-nos problematizar: qual a noção de que qualidade da educação? Nessa lógica, a dita qualidade segundo Lopes (2018) fica “reduzida [...] a assimilação de conteúdos e ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” além do fato de que “passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

Além disso, o contexto de desestruturação das garantias sociais conquistadas à custa de muitas lutas e organização ocorre em uma sociedade globalizada, em rede, como afirma Nascimento “a comunicação e a informação assumem papel fundamental e crescente para todos” (2015, p. 45). As distancias físicas e geográficas são encurtadas pelas novas tecnologias e, dessa forma, tornam-se uma importante ferramenta de organização, porém, paralelamente, são uma forma para difusão de conteúdos questionáveis, como o caso do

³ Segundo Nassif (2018) a expressão “Ninguém solta a mão de ninguém” tem origem no período da ditadura militar, onde funcionava o curso de ciências sociais da USP em barracos improvisados. Segundo o jornalista, “De noite, quando as luzes das salas de aula eram repentinamente apagadas, os estudantes buscavam as mãos uns dos outros e se agarravam ao pilar mais próximo. Depois, quando as luzes acendiam, faziam uma chamada entre eles. Muitas vezes acontecia de um colega não responder, pois já não estava mais lá...” Desse modo, se tornou símbolo de resistência e união, sendo amplamente compartilhada nas redes sociais por pessoas ligadas a grupos e movimentos sociais em 2018, a partir da eleição do presidente Jair Bolsonaro.

grande número de “fake news⁴” espalhadas por meio de redes sociais. Falsas notícias aceitas por um grande número de pessoas sem as condições necessárias para filtrar as informações recebidas, em geral, pela falta de acesso a escolarização, bem como, pela sua inserção recente nesse espaço e, por conseguinte, inexperiência na navegação e checagem de fontes.

Apesar da recente inserção de um grande número de pessoas a esse universo, a chamada inclusão digital não chega de maneira efetiva a todas as regiões do país, principalmente quando se trata do campo brasileiro. Em inúmeras comunidades amazônicas, por exemplo, há ausência de água potável, saneamento básico e o acesso à energia elétrica durante 24 horas ainda não é uma realidade, dificultando de maneira concreta o acesso aos recursos digitais.

Nesses territórios, a oferta de energia elétrica se dá por meio de geradores movidos a combustível, mantidos por recursos públicos em algumas horas do dia (entre às 16 e 23 horas aproximadamente). Porém, durante as poucas horas do dia em que o gerador das comunidades é ligado, grupos de pessoas se aglomeram próximos ao sinal de internet disponível. São tempos em que “As trocas simbólicas se aprimoram a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e registram no aparecimento da comunicação digital da multimídia, um considerável avanço nas interações sociais” (NASCIMENTO, 2015, p. 45).

É nesse contexto que buscamos melhorar o entendimento sobre a Juventude do Campo. Pretendemos refletir essas questões a partir de leituras e reflexões entrecruzando-as com os modos de vida que se constituem nos territórios da Amazônia Amapaense, especificamente na Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA), compreendendo a Educação do Campo neste contexto como espaço de luta, organização e resistência.

Nos propomos a estudar Juventude em relação com as temáticas de educação e opção de vida no campo brasileiro, o que implica em considerar essa problemática de discussão e elaboração sobre os referidos modos de vida e, portanto, modelos de desenvolvimento, formas de luta e organizações sociais específicos. Estes diferentes modelos configuram e reconfiguram as escolhas das/os jovens em diferentes escalas, devido ao contato com um contexto plural e diverso que compõe a realidade da sociedade brasileira.

Em se tratando da Amazônia amapaense, os modos de vida dos Jovens da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, pescadores, quilombolas possuem especificidades nesse lugar onde as trocas entre esses sujeitos possibilitam a construção de sua singularidade

⁴ A tradução literal da expressão em inglês Fake News é notícias falsas.

simbólica. Esse processo de trocas e interações é apresentado com propriedade por Nascimento da seguinte forma:

A singularidade simbólica da cultura local de cada sociedade é perpassada, por um lado, por uma sinalização que se configura em uma rede de conexões interativas, e por outro lado, cada cultura ao depender de sua dinâmica histórico-social, avança em diferentes níveis por uma codificação em que a mídia participa efetivamente da legitimação deste capital simbólico (NASCIMENTO, 2015, p. 47).

Essa singularidade simbólica vivenciada pelos/as jovens amazônidas é perpassada por aspectos culturais específicos e que são repassados de geração em geração. Ao mesmo tempo essa cultura é atravessada pelas novas tecnologias, que de maneira precária, chegam a estas comunidades em alguns pontos de acesso a serviços públicos como, por exemplo, em escolas e unidades de saúde.⁵

Esse processo de construção é perpassado pela disputa do território, seja no campo simbólico a partir do discurso de modernização e desenvolvimento econômico, na perspectiva de que o “o Agro é Pop, Agro é Tech, o Agro é Tudo”⁶, seja nas formas de produzir que não incluem a floresta em pé e tensionam a ocupação desse espaço, a partir da força e das artimanhas do capital econômico e cada vez mais ganham força. Um exemplo claro dessa disputa foi, em 2017, o decreto de extinção da Reserva Nacional do Cobre e Associados (Renca) e sua posterior revogação após sua imensa repercussão.

Segundo o Censo Demográfico de 2010⁷, os/as jovens residentes no meio rural brasileiro somam um total de 7.807.627, o que corresponde a aproximadamente 5% do total da população brasileira e o equivalente a 1/3 da população rural brasileira. A preocupação com a sua permanência (ou não) no campo é alvo de debates em diferentes setores da sociedade e vem pautando pesquisas acadêmicas nas diferentes regiões do país. Cabe destacar que, se considerarmos os dados da microrregião de Mazagão⁸, onde se localiza a RESEX-CA, os jovens residentes no meio rural somam 3.333, mantendo os mesmos percentuais do total nacional, ou seja, aproximadamente 1/3 da população residente no meio rural nesta microrregião.

⁵ As comunidades do território da RESEX-CA possuem poucos pontos de acesso à internet em locais como Escolas e Unidades de Saúde. O sinal é fraco e oscila muito, tornando o acesso difícil. Além disso, a energia elétrica nessas comunidades é proveniente de geradores que são ligados durante poucas horas do dia, somente nesse período o sinal fica disponível.

⁶ Comercial de Televisão veiculado exaustivamente em horário nobre pela Rede Globo.

⁷ Dados do último censo disponíveis em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>.

⁸ Assim definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), as populações rural e urbana no Brasil apresentam uma significativa desigualdade no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Dentre os grupos analisados pelo estudo intitulado “Desenvolvimento humano para além das médias” publicado em 2017, se destacou como o grupo de maior desigualdade entre os analisados. Quando observamos os dados do estado do Amapá referentes ao IDHM calculado pelo Ipea no ano de 2015, a partir de três dimensões, quais sejam, longevidade, educação e renda, a área urbana possui um índice de 0,746, considerado alto nos parâmetros do instituto, enquanto a área rural apresentou o índice de 0,595 apontado como baixo.

As desigualdades apontadas, especialmente nos dados do IDHM rural e urbano, são resultados da negação das políticas públicas nas comunidades rurais no estado do Amapá, que acarretam inúmeros desafios enfrentados pelos/as Jovens para permanecer no campo e, ainda, construir alternativas de acesso e permanência na escola, especialmente no Ensino Médio.

Em se tratando especificamente dos dados educacionais, podemos observar no censo escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que o número de matrículas (inicial) no Ensino Médio no estado do Amapá no ano de 2018, figurou em um total de 30.533 entre parcial e integral, desse universo, 4.411 encontram-se no meio rural. Nos municípios que compõe a RESEX-CA as matrículas no meio rural em Laranjal do Jari somam um total de 84, já no município de Mazagão o quantitativo é de 912 e Vitória do Jari possui 629. Especificamente nas escolas pesquisadas, na RESEX-CA o total é de 84 no Alto Cajari e no 101 no Baixo Cajari.

Para além dos dados, é importante inferir que o lugar onde a pesquisa foi realizada possui modos de vida específicos, que se constroem nas relações entre os sujeitos e destes com o território, em uma região que possui atividades agropecuárias, e mais do que isso é também uma área protegida⁹, constituída por florestas, rios, igarapés e lagos. A partir desse contexto nos dispusemos a caminhada de construção da presente tese que se propôs seguir por estas estradas e navegar por estes rios na perspectiva de produzir e compartilhar conhecimentos.

1.2 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA: PELAS ESTRADAS, RIOS, LAGOS E IGARAPÉS

⁹ Diploma Legal de Criação: Dec. nº 99.145 de 12 de março de 1990.

“Quem nunca viu o Amazonas nunca irá entender a vida de um povo. De alma e cor brasileiras, suas conquistas ribeiras, seu ritmo novo [...] Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de tanto amor, esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui.”

(Joãozinho Gomes e Val Milhomen)

A canção Jeito Tucujú, citada acima, alimenta o coração de muita gente desta terra e destas águas e nos desafia a olhar para esse lugar não somente com os olhos da razão, mas também a partir do coração. É a forma de transbordar de amor, pois, segundo a letra, só assim é possível entender o jeito de ser do povo daqui. Estudar, pesquisar, nesse território implica entender esse Jeito Tucujú. Esse desafio, que nos insere na responsabilidade de propor e desenvolver um estudo na profundidade necessária de uma tese, também nos desperta para inúmeros questionamentos.

Definir um problema de pesquisa é ir ao encontro das curiosidades que nos movem, que nos instigam e que, ao mesmo tempo, possam incidir em algum processo e grupo social. As perguntas que se tornam importantes nesse momento, segundo GIL (2008, p.34), são: O que pesquisar? Como? Por que? Para quem?

Esses questionamentos nos seguem durante todo o processo de elaboração, desde o projeto inicial até o momento da conclusão e se ampliam: Tomei a decisão correta? Será esse o melhor caminho metodológico? Será isso que importa aos sujeitos envolvidos? Serão essas as leituras e diálogos necessários? Serão essas articulações e construções teóricas possíveis? Em cada momento e a cada linha de produção escrita e reescrita brotam novas elaborações, e com elas outras dúvidas. Para GIL (2008, p.35) a escolha do tema de pesquisa sempre indica algum tipo de comprometimento, ou seja, um constante processo de construção e reconstrução de conhecimentos que também é permeado por sentimentos e subjetividades.

Considerando esses elementos, a questão chave colocada para esse estudo é: **quais as representações sociais dos Jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida?** E, por consequência, tomamos como referência o seguinte objetivo Geral - **Compreender as representações sociais dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari**

sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino e as implicações no seu projeto de vida.

Para responder ao referido objetivo, traçamos como objetivos específicos **1) Identificar o perfil dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari matriculados no Ensino Médio modular; 2) Caracterizar as imagens e os sentidos dos jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino; 3) Destacar as objetivações e as ancoragens que compõe as representações sociais de jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino; 4) Verificar as implicações das representações sociais nos seus projetos de vida.**

Nesse sentido, a proposta de investigação em questão buscou entender os processos de inserção da Juventude na educação escolar e quais os impactos que esses processos de educação provocam em projetos de vida idealizados e/ou construídos por esses/as sujeitos Jovens.

Além disso nossa problemática surge da preocupação com a manutenção das reservas extrativistas no Amapá e o impacto que a migração dos/as Jovens pode provocar em sistemas de produção que atualmente garantem a preservação da Floresta Amazônica nessa região. Para tanto, buscamos entender as razões que contribuem para a decisão de projeto de vida dos/das Jovens como chave para entender o processo de migração.

O lugar estudado, o estado do Amapá, possui grandes dimensões territoriais, ou seja, 142.828,521 km² divididos em 16 (dezesesseis) municípios. Segundo o IBGE, a população estimada em 2018¹⁰ é de 829.494 pessoas. A imensa maioria da população se concentra nas áreas urbanas da capital Macapá, a estimativa do IBGE para 2018 é de 493.634 e do Município de Santana na região metropolitana, com uma estimativa de 119.610, somando 73,9%. Os demais municípios possuem uma pequena sede urbana e grandes extensões de território formada por comunidades camponesas e tradicionais, assentamentos, reservas extrativistas, onde os sujeitos do Campo, das Águas e Florestas vivem e produzem.

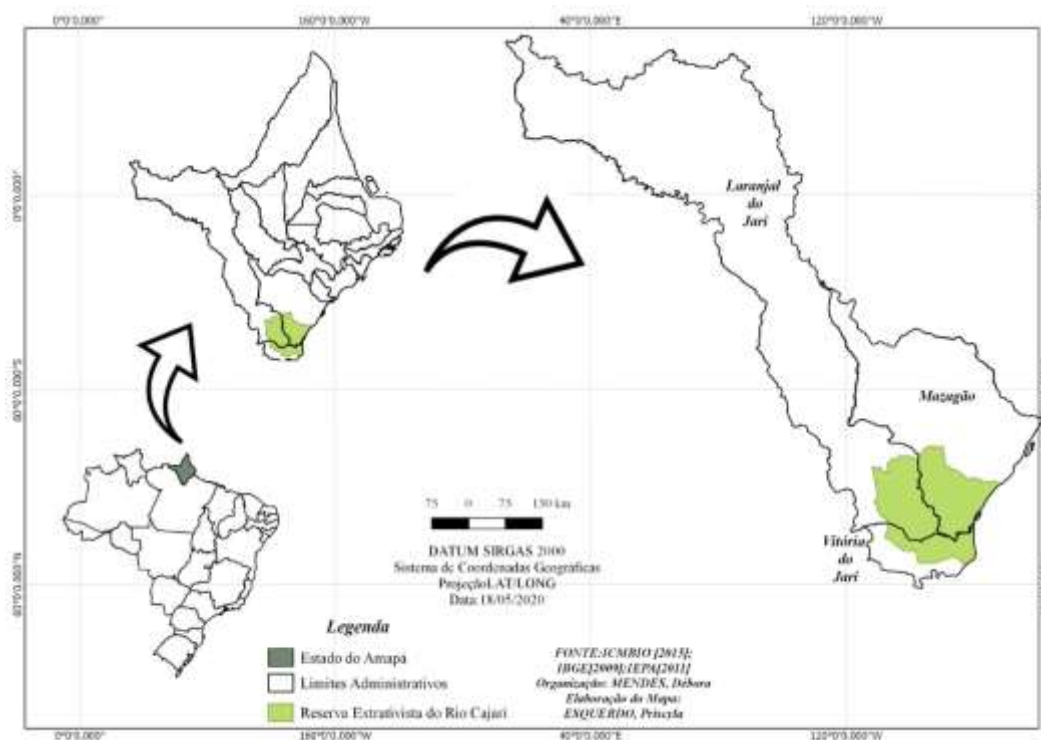
Essa característica de distribuição do espaço e a ausência de políticas específicas para organização dessas comunidades torna os acessos precários, com estradas de terra de longas distâncias em péssimas condições e, em outras comunidades em que o acesso só é possível por água. Nesse contexto, o território definido para a presente pesquisa é o da Reserva

¹⁰ Dado mais recente disponibilizado pelo IBGE: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>.

Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA), que fica localizada entre as coordenadas 01°05'10''S e 51°46'36''W. Sua área compreende parte de três municípios, a saber, Laranjal do Jari, Mazagão e Vitória do Jari no Sul do Estado do Amapá e possui aproximadamente 532.397,20 hectares e população de 4.164 habitantes (ICMbio). O mapa abaixo apresenta a localização do estado do Amapá no Brasil e por conseguinte a localização do território da RESEX-CA no Amapá.

O referido mapa utiliza a cor verde para delimitar a área onde está localizada a RESEX-CA, situando-a nos mapas do Brasil, posteriormente no estado do Amapá e na região sul do estado, compondo parte dos três municípios da referida região. As setas e o círculo na cor vermelha tem a função de indicar a sua posição em cada mapa. Cabe mencionar que a RESEX-CA, tornou-se área de proteção sob a gestão do ICMbio por meio do Diploma Legal de Criação: Dec. nº 99.145 de 12 de março de 1990.

Mapa 01: Localização da Reserva Extrativista do Rio Cajari no Brasil, Amapá e Região sul do estado.



Fonte: ICMbio (2015); IBGE (2009), elaboração ESQUERDO, Priscyla.

Segundo Filocreão (2008), acompanhando o movimento iniciado no Acre nos anos 80, as populações agroextrativistas do sul do Amapá também se organizaram politicamente para garantir o acesso aos produtos do extrativismo vegetal. Contando com o apoio de entidades

nacionais e internacionais, este processo culminou com a criação de unidades de proteção ambiental, nas quais está assegurado de forma coletiva o seu uso sustentável. Entre elas, a reserva extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA), vinculada ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), criada em 1990. No total, as áreas protegidas do Amapá ocupam aproximadamente três milhões de hectares de florestas na Amazônia exploradas de forma sustentável pelos agroextrativistas.

Ainda, segundo Filocreão (2008), a existência, no Sul do Amapá, de castanhais, seringueiras e açaiçais foi um fator decisivo na criação dessas importantes áreas protegidas. Acreditou-se nas possibilidades desses recursos naturais em garantir, às populações locais, condições de geração de ocupação, emprego e renda sem destruir a floresta como já vinha acontecendo na história regional.

Essas comunidades atuam na busca de alternativas econômicas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, com o extrativismo de produtos florestais não madeireiros, como a seringueira (*Hévea brasiliensis*), o açaí (*Euterpe oleraceae*) e a castanha do Pará (*Bertholletia excelsa*), que sempre foram considerados altamente promissores, devido ao baixo impacto ecológico dessas atividades aliado à existência de mercados potenciais ou consolidados na esfera nacional e/ou internacional (FILOCREÃO, 2008).

O acesso à Educação nesse contexto é um capítulo à parte da singularidade do modo de vida desses povos e comunidades. Como nosso foco no presente trabalho passa pelo acesso à Educação dos/as Jovens e a construção dos seus projetos de vida, nossa produção tratará do Ensino Médio, pois, em geral, é nesse momento do processo de escolarização que os sujeitos se encontram na faixa etária correspondente.

Quase 20 anos após a criação da RESEX-CA o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS) se preocupa com a manutenção do seu modo de vida “ameaçado”. Em entrevista para a Carta Capital¹¹, o Presidente do CNS, Joaquim Belo, afirma que “a luta agora é resistir para mostrar para o resto do Brasil e do mundo como os extrativistas prestam um serviço enorme para proteção do que ainda resta de Floresta Amazônica no Brasil” (CARTA CAPITAL, 2013). Ainda, segundo ele, a batalha dos extrativistas é um contraponto ao modelo de produção padronizado, um pacote tecnológico que se choca com o modo de vida extrativista que é passado de geração para geração.

¹¹ Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cnosso-modo-de-vida-esta-ameacado201d-diz-lideranca-extrativista-5344.html>.

Esse processo mantido pelos sujeitos do campo ainda hoje, em que a família transmite o conhecimento tradicional acumulado de geração em geração, se choca com as novas configurações onde o bom, o bonito, o lugar dos sujeitos toma outras referências, sejam elas a Escola, a Mídia, etc. Se considerarmos o momento histórico, podemos refletir a partir do que afirma Nascimento quando diz que “Anteriormente, este processo era mais fechado e circunscrito à família, num primeiro momento, e posteriormente ele se ampliava de acordo com o crescimento da criança” (2009, p. 31), porém, no momento vivenciado atualmente, podemos perceber de maneira mais incisiva a preocupação de Joaquim Belo pois, como afirma Nascimento: “ao pensarmos na socialização da criança nos dias atuais, constatamos que as determinações socioeconômicas aliadas à mídia se confrontam e fragilizam os operadores que as funções de mãe e de pai utilizam para o crescimento e aprendizagem infantil” (NASCIMENTO, 2009, p.31).

Além disso, se tomarmos a Escola como referência, como proposto como tema de pesquisa, na mesma entrevista Joaquim Belo faz uma reflexão acerca da educação, segundo ele, “A formação está desenhada para o jovem não enxergar a realidade dele como uma coisa importante. Está desenhada pra tirar ele da floresta porque ali ele não vai crescer, não vai ser importante, não vai ter um futuro” (CARTA CAPITAL, 2013). Para ele o olhar do governo ao criar institutos de educação no meio rural é “vesgo”, pois prepara os jovens para sair da comunidade, conseqüentemente colocando em risco os modos de vida e o futuro da floresta.

Nesse sentido, o presente trabalho reflete em que medida o processo educativo contribui com a reflexão teórico-epistemológica da relação dos educadores e educandos, a fim de qualificar a intervenção pedagógica na perspectiva de constituir uma ação reflexiva orientada para a transformação da realidade social. Ou seja, a Educação é ferramenta para inverter essa lógica de migração dos jovens da floresta para os centros urbanos? Considerando o Campo um lugar fecundo de experiências de educação, é fundamental promover um debate acerca desse tema dialogando com a especificidade da Juventude, público historicamente invisível aos olhares da academia e das políticas públicas.

Cabe mencionar que o presente estudo se insere na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade que compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades.

A referida linha entende os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de

reivindicação por educação e inclusão social, além disso, trata a educação na sua historicidade e a escola, em particular, com seus currículos e práticas pedagógicas, com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos.

Desse modo, a problemática ora proposta é pertinente, pois discute a questão da desigualdade educacional no que se refere ao acesso dos/as jovens da Amazônia a educação, que é também, a preocupação do CNS enquanto Movimento Social, bem como, com a temática da relação que se estabelece entre a educação e a definição de projeto de vida dos/as Jovens extrativistas a partir das ações e representações desses sujeitos.

Nosso estudo está vinculado ao Grupo de Estudos em Juventude, Identidade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), espaço de fomento à produção e difusão de estudos no âmbito acadêmico-científico, bem como, de aprofundamento do campo da TRS e da Juventude, onde o nosso trabalho se insere.

Para a consecução do presente estudo, partimos das seguintes questões orientadoras: Quem são os/as Jovens da RESEX-CA Cajari estudantes do Ensino Médio modular? Quais as imagens e os sentidos desses jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino? Quais as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino? Quais os projetos de vida de jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari estudantes do sistema modular de ensino?

A partir desses questionamentos a tese que defendemos é de que **a construção dos projetos de vida dos/as jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari é implicada pelas suas representações sociais sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino, incidindo nas suas escolhas relacionadas a permanência no campo, possibilidades de acesso ao ensino superior e melhorias na sua qualidade de vida.**

Para tanto, nosso estudo se ancora na Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, Ivany Pinto Nascimento entre outros importantes autores desse campo, por entender a TRS como uma teoria do conhecimento que parte do cotidiano dos sujeitos, articulada a concepção de Juventude do Campo defendida por Elisa Guaraná de Castro, Geraldo Leão, Nilson Weisheimer, entre outros, na perspectiva de entender esses sujeitos para além da faixa etária, mas percebendo-os a partir da sua vinculação com o território e das possibilidades de vivência da condição juvenil no campo.

Além disso, nos situamos na compreensão de Educação do Campo construída por autores como Roseli Salete Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina e Salomão

Mufarrej Hage no sentido do direito das populações do campo à Educação, no lugar onde vivem e pensada desde o seu lugar, vinculada a sua cultura e necessidades humanas e sociais. Nesse sentido nos propomos a realização de um estudo qualitativo, na perspectiva descritivo-analítica o qual será apresentado de maneira mais detalhada na próxima seção.

O presente estudo está organizado a partir das reflexões apresentadas no **Prólogo**, constituído pela apresentação da temática vinculada à trajetória pessoal e profissional, da importância desse estudo e sua relevância acadêmica, social e pessoal, seguida por esta **Seção I** – que inclui as perspectivas de tempo e espaço onde nos situamos no contexto atual. Foram apresentadas as inquietações que nos levaram a essa elaboração, bem como, a problemática de pesquisa seguida pelos seus objetivos e a tese que defendemos.

Na **seção II** – Percurso Metodológico, apresentaremos o percurso trilhado na realização do presente estudo, destacando o tipo de pesquisa, os territórios onde a pesquisa foi realizada, seus sujeitos, os instrumentos definidos para sua execução, bem como, a proposta de análise que seguimos para consecução desse trabalho. Para concluir a referida seção, apresentamos o estado do conhecimento por meio de levantamento de teses e dissertações que discutem nossa temática.

Na **Seção III** – Elaboração Teórica, apresentamos nossa construção a partir dos temas que envolvem o presente estudo, quais sejam: Representações Sociais, Juventude e Educação do Campo. Para tanto, percorremos o processo de construção da categoria Juventude, nas especificidades do rural, do campo e extrativista e a vinculação desses sujeitos com o território, bem como, a condição juvenil e situação juvenil no campo. Além disso, abordamos a Educação do Campo e os desdobramentos dessa no Ensino Médio, culminando com a caracterização do Sistema Modular de Ensino no Estado do Amapá.

A **Seção IV** intitulada Representações Sociais de Jovens sobre o SOME, apresenta o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, suas representações sobre o SOME e os projetos de vida da Juventude, permeados pelas análises e discussões construídas no presente estudo.

Por fim, na **Seção V**, trazemos as considerações finais, construídas com base nas nossas percepções e elaborações vivenciadas durante o processo de construção da tese, na busca por responder a problemática central proposta pelo nosso estudo de compreender as representações sociais dos jovens e as implicações nos seus projetos de vida.

SEÇÃO II

PERCURSO METODOLÓGICO



Fonte: Visões da Juventude da Floresta (2016, p. 27).

A imagem apresenta a mão de uma jovem segurando uma castanha. O fundo desfocado, coloca em evidência as unhas pintadas em vermelho e os dedos onde quase é possível observar as impressões digitais, seguram uma semente totalmente exposta, descascada. Pode ser consumida *in natura* ou como ingrediente para diversos pratos deliciosos. Na RESEX-CA a Associação das Mulheres do Alto Cajari produz e comercializa principalmente biscoitos e bombons de Castanha.

“A vida que leva essa gente é um canto plangente, no meio dos castanhais. Tem som de facão no ouriço, de castanha entre os dentes, de pele nos espinhais [...].

(Joãozinho Gomes e Val Milhomem)

2.1 APRESENTAÇÃO

Nesta seção abordaremos os caminhos teórico-metodológicos percorridos pelo presente estudo. Cabe destacar que esse percurso não se realiza de maneira linear e por diversos momentos nos encontramos e desencontramos com nosso problema de pesquisa e as definições teórico-metodológicas.

Feitas as escolhas, apresentaremos a seguir o tipo de pesquisa e a teoria que ancora a elaboração do presente estudo, posteriormente os territórios onde a pesquisa foi desenvolvida, seguido pela definição dos sujeitos.

Na sequência trazemos os instrumentos de coleta de dados e o detalhamento do processo de aplicação, seguidos pela proposta de análise definida. Por fim, apresentamos o estado do conhecimento elaborado a partir do levantamento de teses e dissertações que nos deram suporte na elaboração desta tese.

Cabe mencionar que no início de cada seção trazemos uma imagem, sua descrição e trechos de poesias e músicas com o objetivo de possibilitar ao leitor transitar pela realidade material e cultural por onde se construiu o presente estudo.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Para a consecução da presente pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa, do tipo descritiva-analítica na perspectiva apontada por Gil (2008), por considerar as características da Juventude da RESEX-CA e estabelecer relações entre as variáveis relacionadas as representações sociais desses sujeitos e as implicações em seus projetos de vida. O autor afirma que “[...] são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” (GIL, 2008, p. 28).

No que se refere ao embasamento teórico, o presente estudo se ancora na Teoria das Representações Sociais por entender que esta é como afirma Guareschi “uma teoria do conhecimento; pretende, entre outros objetivos, examinar como se formam os conhecimentos, como pensamos, com que pensamos, a partir do que pensamos” (2007, p. 30).

É, segundo Ornellas, um “conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito” (2018, p.15), para a autora, as representações sociais encontram-se atualmente ocupando a centralidade de debates interdisciplinares pela relação que estabelecem entre as construções simbólicas e a realidade social (ORNELLAS, 2018).

No mesmo sentido, Oliveira, Oliveira e Silveira observam que as RS “apresentam uma dimensão epistemológica, por se constituir em uma forma de saber prático produzido e comunicado nas relações intersubjetivas sociais e culturais cotidianas” (OLIVEIRA, OLIVEIRA e SILVEIRA, 2018, p.50). Ambas autoras reiteram que por se tratar de um conhecimento socialmente compartilhado as RS contribuem para a construção da realidade social.

Nosso estudo se desenvolveu a partir da abordagem processual da TRS proposta por Jodelet (2001), a qual elabora os seguintes questionamentos: 1) Quem sabe e de onde sabe? 2) O que e como sabe? 3) Sobre o que sabe e com que efeitos? O primeiro questionamento diz respeito aos sujeitos e ao local de produção e circulação das RS; o segundo tem como base os pensamentos, ideias, imagens elaborados por determinado grupo social; enquanto o terceiro se refere a análise e interpretação dos dados coletados e organizados pela pesquisa.

2.3 TERRITÓRIO ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA

O contexto específico onde desenvolvemos a pesquisa foi a Reserva Extrativista do Rio Cajari, situada na Amazônia, no estado do Amapá, que, em seu território possui duas escolas que ofertam Ensino Médio por meio do SOME. A escolha das escolas teve como critério a oferta dessa modalidade de ensino dentro do território que compreende a RESEX-CA.

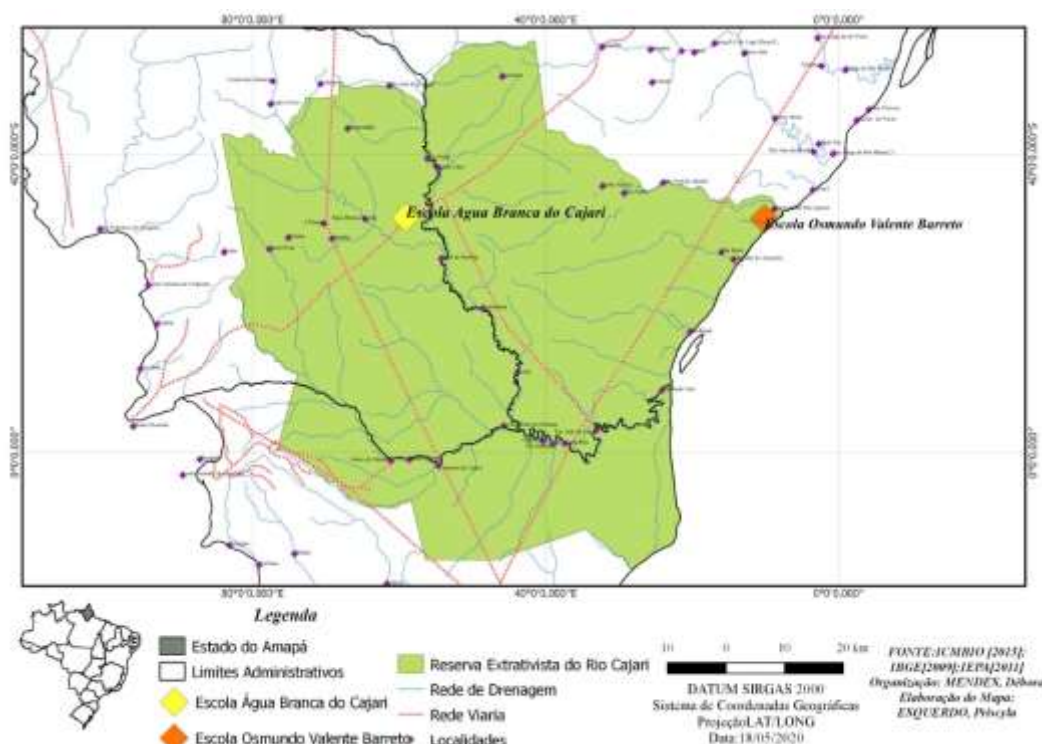
A primeira, Escola Estadual Osmundo Valente Barreto possui em média 120 alunos matriculados e está localizada no Rio Amazonas, próximo à foz do Rio Ajuruxi, na região do Baixo Cajari, município de Mazagão. A escola atende alunos dos rios Ajuruxi, Ariramba, Mulato, Capitão, Chato, Carneiro (todos afluentes do Rio Amazonas pela margem esquerda) e alunos do Rio Arirambinha (afluente do Rio Ariramba). Além de alunos do Rio Curuçá, no Projeto de Assentamento Maracá.

A segunda é a Escola Estadual Água Branca do Cajari com, em média, 100 alunos matriculados segundo informações da SEED, localizada no Município de Laranjal do Jari, região do Alto Cajari, às margens da BR 156 que liga o município a capital, Macapá. A escola atende alunos das comunidades Água Branca do Cajari, Açaizal, Martins, Santarém do Cajari, Itaboca, Boca do Braço, São Pedro, Dona Maria e Poção.

O Mapa a seguir apresenta a Reserva Extrativista do Rio Cajari e dentro dela a localização das duas escolas. Cabe retomar que o território da RESEX-CA compreende aproximadamente 532.397,20 hectares e população de 4.164 habitantes e possui oferta de Ensino Médio somente em duas unidades escolares com atendimento de menos de 200 estudantes.

É possível observar no referido mapa a dimensão do território da RESEX-CA e a localização das duas escolas, demonstrando a imensa área que fica sem cobertura pelo sistema educacional. Além disso, é possível perceber as diferenças entre as escolas, uma delas, em terra firme e situada às margens da rodovia, enquanto a outra na margem direta do mapa, localizada na foz do rio Ajuruxi, próxima ao estuário do rio Amazonas.

Mapa 02: Localização das escolas pesquisadas no território da RESEX-CA.



Fontes: ICMbio (2015), IBGE (2009), IEPA (2011), elaboração ESQUERDO, Priscyla.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os jovens dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio das escolas Água Branca do Cajari e Osmundo Barreto Valente que foram considerados na pesquisa somam um total de 60, ou seja, todos/as os/as jovens que estão matriculados atualmente e que estavam presentes nas atividades escolares na data em que a pesquisa foi realizada foram convidados e se dispuseram a participar.

Entre esses sujeitos, 34 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino, com idade entre 15 e 27 anos, provenientes de 24 comunidades da RESEX-CA. Dentre eles/as foram selecionados 2 grupos triangulares¹² em cada escola (somando um total de 12 sujeitos) por meio dos seguintes critérios: a) um grupo jovens do sexo feminino e outro do sexo masculino; b) em cada grupo foram mescladas as séries, a participação em instituições e permanência no campo.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, os participantes selecionados a partir dos critérios especificados que se dispuseram a participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra em anexo, bem como, no caso dos menores de idade o referido termo foi enviado e assinado pelos pais ou responsáveis. Além disso, os nomes dos participantes serão preservados, para tanto, utilizaremos pseudônimos.

Para substituir os nomes dos/as sujeitos consideramos o contexto da RESEX-CA e escolhemos pseudônimos a partir dos produtos da sociobiodiversidade amazônica que tenham importância para essa região, seja pelo impacto econômico, pelos saberes e/ou sabores que tenham algum significado para a comunidade e para o/a entrevistado. Houve um diálogo com os/as sujeitos da pesquisa sobre a escolha dos codinomes e os mesmos consideraram interessantes e se manifestaram favoráveis à escolha.

Buscamos selecionar produtos do gênero masculino e feminino de acordo com o/a respectivo participante. No alto Cajari foram entrevistadas as Jovens Castanha, Pupunha e Bacaba, além dos Jovens Piquiá, Uxi e Cupuaçu. No baixo Cajari as jovens Mandioca, Sapucaia e Pitomba, e os jovens, Buriti, Tucumã e o Açaí. A seguir, apresentamos as características dos produtos e sua importância para a região:

¹² Os grupos triangulares e sua organização serão apresentados posteriormente entre os instrumentos da pesquisa.

- ✓ **Castanha:** está entre os principais produtos do Alto Cajari, segundo Jesus, Firmino e Guedes (2013) muitas famílias trabalham na agricultura, porém, a atividade que gera maior renda é o extrativismo da castanha. Para os autores, “Além da importância econômica e ambiental, o extrativismo da castanha também é determinante no modo de vida dos castanheiros” (2013, p.01).
- ✓ **Pupunha:** fruto da pupunheira, uma palmeira nativa da Amazônia, de grande importância socioeconômica. “Dela, também é possível se extrair vários produtos, como: o fruto cozido para consumo humano direto, fruto para farinha, fruto para alimentação animal e o palmito” (Bergo, 2014).
- ✓ **Bacaba:** O consumo é semelhante ao do açaí, extraído da polpa do fruto quando maduro, sua importância se dá pelo fato de ser muito apreciado pelas comunidades indígenas e caboclas da Amazônia (Vasconcelos, Lopes e Araújo, 2019).
- ✓ **Piquiá:** É encontrado em toda a Amazônia, com maior concentração na terra firme da região do Rio Amazonas. Segundo Shanley, Galvão e Cymeys, “o fruto do piquizeiro é comestível depois do cozimento e é bastante apreciado pela população tradicional da Amazônia que se delicia com o sabor e cheiro incomuns da polpa” (p. 127). Além disso, sua madeira é de qualidade, com fibras entrelaçadas, o que faz com que possua grande resistência, de modo que é utilizada na indústria naval (SHANLEY; GALVÃO; CYMEYS).
- ✓ **Uxi:** É, segundo FILHO (2018) uma “espécie frutífera amplamente utilizada para consumo e comercialização, mas que vem diminuindo em função de queimadas e desmatamento”. Além disso, foi amplamente utilizada pelos antepassados da localidade e atualmente é rara ou está em processo de diminuição populacional (FILHO, 2018).
- ✓ **Cupuaçu:** O cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum*, Schum) é uma planta tipicamente amazônica e uma das frutíferas mais atrativas da região em virtude das excelentes características de aroma e sabor de sua polpa. Além disso, é um produto de fácil industrialização que vêm despertando grande interesse não só do mercado regional, como nacional e internacional. Possui inúmeras possibilidades de consumo entre os quais destacam-se os sucos, sorvetes, licores, compotas, cremes e doces de incomparável sabor. Outra característica que merece destaque está em sua semente, já que dela obtêm-se produto semelhante ao chocolate. Segundo Ribeiro (2000) é “de

finíssima qualidade, caseiro ou industrial, que no caso de ser fabricado com sementes de cupuaçu recebe o nome de cupulate” (RIBEIRO, 2000, p. 07).

- ✓ **Mandioca:** Entre os alimentos produzidos nas roças das populações agroextrativistas da Amazônia destacamos a Mandioca. Sua importância é caracterizada por apresentar dupla finalidade: subsistência e comercialização. Segundo estudos de Castro e Oliveira (2015), “a mandioca é beneficiada por estas populações, transformando-se em farinha, cujas características nutricionais garantem [...] grande valor energético” (CASTRO; OLIVEIRA, 2015, p. 02).
- ✓ **Sapucaia:** Encontrada em estado nativo na região amazônica, possui fruto arredondado, com casca rígida e espessa, de coloração castanha, suas sementes (castanhas) são comestíveis e saborosas. Segundo o guia da ANS, “as sapucaias [...] já eram bastante conhecidas e aproveitadas pelas populações que habitavam o Brasil na época da chegada dos primeiros europeus, no século XVI” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2015, p. 303).
- ✓ **Pitomba:** Segundo publicação do Ministério da Saúde (2015), “a fruta possui casca dura, porém fácil de ser aberta, fina polpa suculenta e doce, além de um caroço que ocupa a maior parte do conteúdo” (2015, p.144). Seu fruto pode ser consumido *in natura* ou beneficiado na fabricação de licores ou polpa. Uma curiosidade sobre seu nome de origem tupi é o significado que seria sopapo, bofetada ou chute forte (BRASIL, Ministério da Saúde, 2015).
- ✓ **Buriti:** O buritizeiro é uma das maiores palmeiras da Amazônia e possui um fruto bastante nutritivo e relevante para as populações e também para os animais da região. Segundo Cymerys, Fernandes e Rigamonte-Azevedo (2005), “essa palmeira prefere áreas alagadas, igapós, beira de igarapés e rios, onde é encontrada em grandes concentrações. Os frutos, folhas, óleo, pecíolo e tronco são utilizados para muitos fins” (CYMERYYS, FERNANDES E RIGAMONTE-AZEVEDO, 2005, p.187).
- ✓ **Tucumã:** É o fruto de uma palmeira de caule simples (solitário). Possui grande importância socioeconômica para as populações amazônicas. Esta palmeira, segundo o Ministério da Saúde (2015) “Produz cachos com numerosos frutos de formato ovoide. Estando maduro, o fruto tem cor alaranjada e polpa grudenta e fibrosa” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2015).

- ✓ **Açaí:** Possui grande importância na economia e na dinâmica sociocultural da região amazônica. Para Souza et al. (2015) o açaí “compõe parte do patrimônio tangível e intangível desses grupos amazônicos [...]” (2015, p. 03) o que torna fundamental reconhecer e valorizar esse patrimônio material e imaterial.

Para a participação dos/as sujeitos nos grupos triangulares foram apresentados os critérios aos participantes e aqueles que se enquadravam no perfil puderam manifestar o desejo de contribuir com a pesquisa. Abaixo apresentaremos um quadro com as características de cada jovem que se voluntariou e participou dos referidos grupos.

Quadro 01: Perfil dos/as participantes dos grupos triangulares.

Jovem	Perfil
Castanha	Alto Cajari – 16 anos – 3º ano – sexo feminino – Extrativista – não participa de organização social – deseja estudar e retornar para o campo.
Bacaba	Alto Cajari – 18 anos - 2º ano – sexo feminino – Agricultora Familiar – não participa de nenhuma organização social – deseja estudar e mudar para a cidade
Pupunha	Alto Cajari – 16 anos – 1º ano – sexo feminino – Agroextrativista – não participa de organização social – deseja mudar e trabalhar na cidade.
Piquiá	Alto Cajari - 19 anos - 2º ano - sexo masculino - Agricultor Familiar - participa de associação - deseja estudar e retornar para a comunidade.
Uxi	Alto Cajari – 18 anos - 3º ano – Sexo masculino – Extrativista – participa de associação, deseja estudar e retornar para o campo.
Cupuaçu	Alto Cajari – 18 anos – 2º ano – sexo masculino – Extrativista – Não participa em nenhuma organização social – deseja estudar e retornar para o campo.
Mandioca	Baixo Cajari – 3º ano – 18 anos – sexo feminino – não participa de organização social – deseja mudar para a cidade.
Sapucaia	Baixo Cajari, 2º ano, 17 anos - sexo feminino – participa do sindicato – deseja estudar e retornar para o campo.
Pitomba	Baixo Cajari, 2º ano, 15 anos – sexo feminino – não participa de organização social – deseja mudar para a cidade.
Buriti	Baixo Cajari - 18 anos - 3º ano - sexo masculino - não participa de organização social – deseja mudar para a cidade e manter vínculo com o campo.
Tucumã	Baixo Cajari, - 19 anos – 3º ano – sexo masculino - não participa de organização social – deseja estudar e retornar para o campo.
Açaí	Baixo Cajari, 17 anos, 2º ano, sexo masculino, Agricultor Familiar, participa de grupo de jovens, deseja estudar e retornar para o campo.

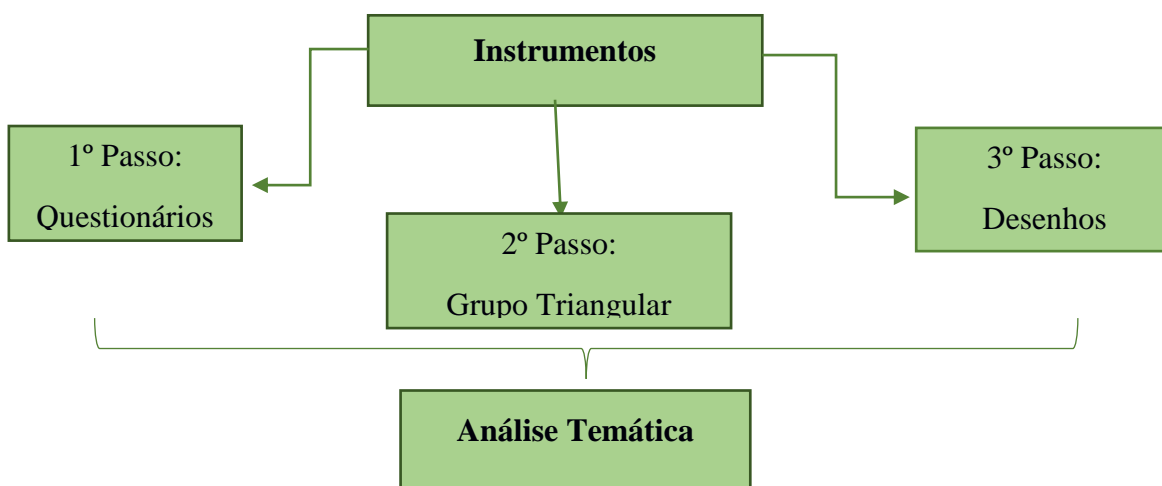
Fonte: Corpus da pesquisa.

2.5 INSTRUMENTOS

O presente estudo se utilizou de um conjunto de técnicas e instrumentos aplicados de maneira articulada com a finalidade de responder aos objetivos propostos. São eles: o

questionário, o grupo triangular e o desenho, conforme disposto no diagrama abaixo. A seguir, apresentaremos cada técnica individualmente, bem como, o processo de aplicação por meio do detalhamento da realização da pesquisa.

Figura 01: Organização dos instrumentos de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A figura acima demonstra a maneira como as técnicas de investigação foram articuladas, sendo o primeiro, o segundo e o terceiro passos levados a cabo conforme descrição a seguir e desembocando na proposta de análise definida para o presente estudo.

2.5.1 Primeiro passo: questionário

Considerando os objetivos da pesquisa, bem como, a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais, o primeiro instrumento utilizado em nosso estudo foi o questionário, entendido por GIL (2008) “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (p. 121).

Com o propósito de identificar o perfil dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari matriculados no Ensino Médio modular, e desse modo responder ao primeiro eixo da abordagem processual da TRS proposto por Jodelet (2001) - Quem sabe e de onde sabe? – foi

elaborado um questionário com 20 perguntas dentre as quais 15 fechadas e 5 abertas o qual encontra-se anexo.

O questionário conforme proposto por GIL (2008) aborda questões relacionadas aos “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (2008, p.121), no caso do presente estudo, o instrumento foi dividido em três partes, a primeira delas referente ao perfil socioeconômico dos sujeitos participantes da pesquisa, a segunda parte faz questionamentos sobre a permanência no campo e, por fim, a terceira parte busca introduzir um questionamento sobre os projetos de vida desses sujeitos.

A escolha desse instrumento teve como um dos seus requisitos alcançar o maior número possível de sujeitos. Na Escola Água Branca do Cajari responderam ao questionário um total de 42 estudantes, entre os quais 12 concluíram o Ensino Médio em 2018 e não serão considerados nesse estudo. Já na Escola Osmundo Valente Barreto obtivemos um total de 41 sujeitos, dos quais 11 concluíram. Somados os questionários a serem considerados para o nosso estudo totalizam 60 Jovens estudantes do Ensino Médio da RESEX-CA. Foram considerados os questionários dos jovens que permaneceriam no Ensino Médio durante todo o período de realização da pesquisa, ou seja, aqueles que no momento da aplicação do questionário cursavam o 1º e 2º anos e poderiam participar das próximas etapas as quais foram realizadas no ano seguinte.

2.5.2 Segundo Passo: grupo triangular

O segundo passo da abordagem processual se propõe a buscar respostas ao questionamento: O que e como sabe? (JODELET, 2001), ou seja, levantar pensamentos, imagens, opiniões, ideias, processo e estados das RS elaborados por um determinado grupo social. No caso desse estudo foram jovens estudantes do Sistema de Organização Modular na Reserva Extrativista do Rio Cajari. Cabe destacar que a técnica dos grupos triangulares foi uma das aprendizagens do doutorado sanduíche, a qual foi escolhida para realização das atividades de pesquisa realizadas no período do estágio.

Desse modo, nossa escolha foi pela execução do grupo triangular ou personalizado o qual, segundo Ruiz (2012) se constitui em “una dinámica grupal más abierta e interactiva, que

permite explorar la génesis y producción discursiva además de la representación, y que propicia la emergencia de un discurso con una mayor cercanía a su referente, esto es, más vivencial (2012, p. 142).

Para Ruiz (2012), o grupo triangular pode ser comparado a outras técnicas qualitativas como, por exemplo, o grupo de discussão e a entrevista, porém se apresenta como intermediária entre as duas. Para o autor, tanto a produção discursiva quanto a análise e interpretação dos dados é semelhante em ambas as técnicas.

O que caracteriza a posição intermediária do grupo triangular é a sua constituição que se dá mediante três participantes e um moderador/a, de modo que não se pode compreendê-lo somente como grupo pois mantém uma forte incidência do individual e pessoal devido ao seu tamanho. Ruiz (2012) afirma que

Por un lado, en el grupo triangular sus participantes están más expuestos como individuos que en el grupo de discusión. Al ser un grupo muy reducido, sus participantes están más obligados desde el principio a actuar desde posicionamientos individuales para mantener la dinámica. Por otro lado, lo reducido del grupo hace que el discurso grupal tenga menos fuerza o menos peso (RUIZ, 2012, p. 146).

Para Ruano (2016) estas duas características diferenciais do grupo triangular, fazem com que sua dinâmica esteja caracterizada por uma tensão intensa e permanente entre os discursos individuais de cada participante por um lado e por outro, um incipiente discurso grupal que não chega a adquirir solidez suficiente ou consistência para resolver as diferenças individuais. A autora afirma ainda que:

El elemento de la tensión constituye un punto clave, en la medida en que facilita expresar más ampliamente las diferencias personales y sociales que, en cambio, muestran mayores dificultades de que se produzcan y desarrollen en las dinámicas que tradicionalmente tienen lugar en los grupos de discusión cuando se tratan fenómenos sociales con tendencia a ser estereotipados (RUANO, 2016, p. 20).

O que poderia ser considerado como fragilidade do discurso grupal para Ruiz (2012) não se configura como uma limitação, mas torna-se uma de suas principais potencialidades. Essa foi nossa motivação na escolha dessa técnica, pois, ao permitir que os discursos grupal e individual se apresentem de maneira simultânea, podemos atentar para as visões individuais expressas ao grupo pelas vivências de cada um, ao passo que temos também a confrontação de diferentes experiências. Para Ruiz (2012), é possível entender “cómo se producen y se

reproduzem socialmente, en base a la confrontación entre experiencias y puntos de vista particulares y entre estos y los tópicos sociales” (2012, p. 149).

No que se refere aos aspectos metodológicos, Ruano (2016) observa que são muito similares aos utilizados em entrevistas grupais ou individuais em relação a organização das sessões, contato com participantes, local, roteiro, tipo e sequência de perguntas, etc.

Para a autora, a tarefa consiste em identificar subgrupos que compõe a população estudada e definir quais devem ser incluídos no estudo em função de critérios que correspondam com características que marquem diferenças na maneira de viver, sentir e opinar sobre o tema de interesse.

Para a autora, é importante organizar os grupos combinando critérios de homogeneidade e heterogeneidade. Significa que nos aspectos que podem dificultar a comunicação deve-se manter o grupo homogêneo, enquanto nas características que podem variar o discurso é fundamental considerar a heterogeneidade dos participantes.

Desse modo, nosso estudo definiu pela realização de 4 grupos triangulares organizados a partir do perfil previamente levantado pela aplicação dos questionários, sendo 2 grupos triangulares em cada escola da RESEX-CA, conforme quadro a seguir.

Quadro 02: Organização dos grupos triangulares.

Grupos Triangulares			
Características		Homogêneas	Heterogêneas
Escola 1	G1	3 jovens do sexo feminino com idade entre (15 a 26), estudantes do Ensino Médio.	50% 2º ano e 50% 3º ano; 50% participante organização social; 50% deseja permanecer no campo.
	G2	3 jovens do sexo masculino com idade entre (15 a 20), estudantes do Ensino Médio.	50% 2º ano e 50% 3º ano; 50% participante organização social; 50% deseja permanecer no campo.
Escola 2	G1	3 jovens do sexo feminino com idade entre (15 a 18), estudantes do Ensino Médio.	50% 2º ano e 50% 3º ano; 50% participante organização social; 50% deseja permanecer no campo.
	G2	3 jovens do sexo masculino com idade entre (15 a 23), estudantes do Ensino Médio.	50% 2º ano e 50% 3º ano; 50% participante organização social; 50% deseja permanecer no campo.

Fonte: Elaboração própria.

2.5.3 Terceiro Passo: desenho

O desenho foi outra técnica utilizada para o levantamento dos dados necessários para a consecução dos objetivos da pesquisa. Essa técnica possibilita ao sujeito da investigação uma alternativa de expressar as representações sociais e atribuir sentido à sua elaboração.

Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) apresentam a técnica do desenho como um significativo suporte metodológico nas pesquisas em educação. Segundo as autoras, “os desenhos nas pesquisas analisadas sobre educação apresentam diferentes formas e significados simbólicos. Expressam situações existenciais, sociais e culturais da vida cotidiana, formas de pensar, saberes e experiências” (p. 50).

Nesse sentido, destacamos a importância da utilização dessa técnica no sentido de extrair os sentidos atribuídos ao cotidiano pelos/as Jovens inseridos/as no SOME por meio das imagens produzidas por eles/as. Tomamos como exemplo o dito popular “entendeu ou quer que desenhe” como perspectiva de como essa técnica pode ser útil no processo de comunicação entre entrevistador/a e entrevistado/a.

Desse modo seguimos o proposto por Silveira (2011) em relação ao planejamento da produção dos desenhos. Segundo a autora é necessário esclarecer ao entrevistado “a finalidade dos mesmos, bem como organizar a disponibilização de materiais adequados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas e papel em branco, dentre outros” (p. 44).

Cabe informar que a análise dos dados foi realizada a partir das falas dos/as sujeitos sobre os seus desenhos conforme orienta Oliveira; Oliveira e Silveira:

[...] O pesquisador solicita ao entrevistado que desenhe suas Representações Sociais sobre alguém ou alguma coisa e em seguida explique seu desenho, dando por fim, um nome à figura desenhada. O pesquisador analisa, então, os desenhos a partir das explicações e dos dizeres dos entrevistados. As imagens obtidas no desenho referem-se as suas representações (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 25).

A produção das imagens no presente trabalho foi realizada pelos/as mesmos/as sujeitos que participaram dos grupos triangulares. Porém, nessa fase da coleta de dados os/as participantes realizaram a atividade individualmente, tanto a elaboração dos desenhos quanto as falas explicativas sobre sua produção. Os sujeitos foram convidados a representar por meio de desenhos o Sistema de Organização Modular de Ensino e, posteriormente, falar sobre o

que desenharam. As informações foram gravadas e transcritas e compõem o presente estudo na seção que apresenta as análises.

Foram um total de 14 desenhos elaborados por 12 sujeitos definidos previamente como participantes dos grupos triangulares, com base em critérios antes expostos. É importante mencionar que o conjunto de técnicas utilizadas na presente pesquisa não foram realizadas de forma estanque, mas, articuladas entre si, com a finalidade de responder, da melhor forma, aos objetivos propostos em nosso estudo.

2.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

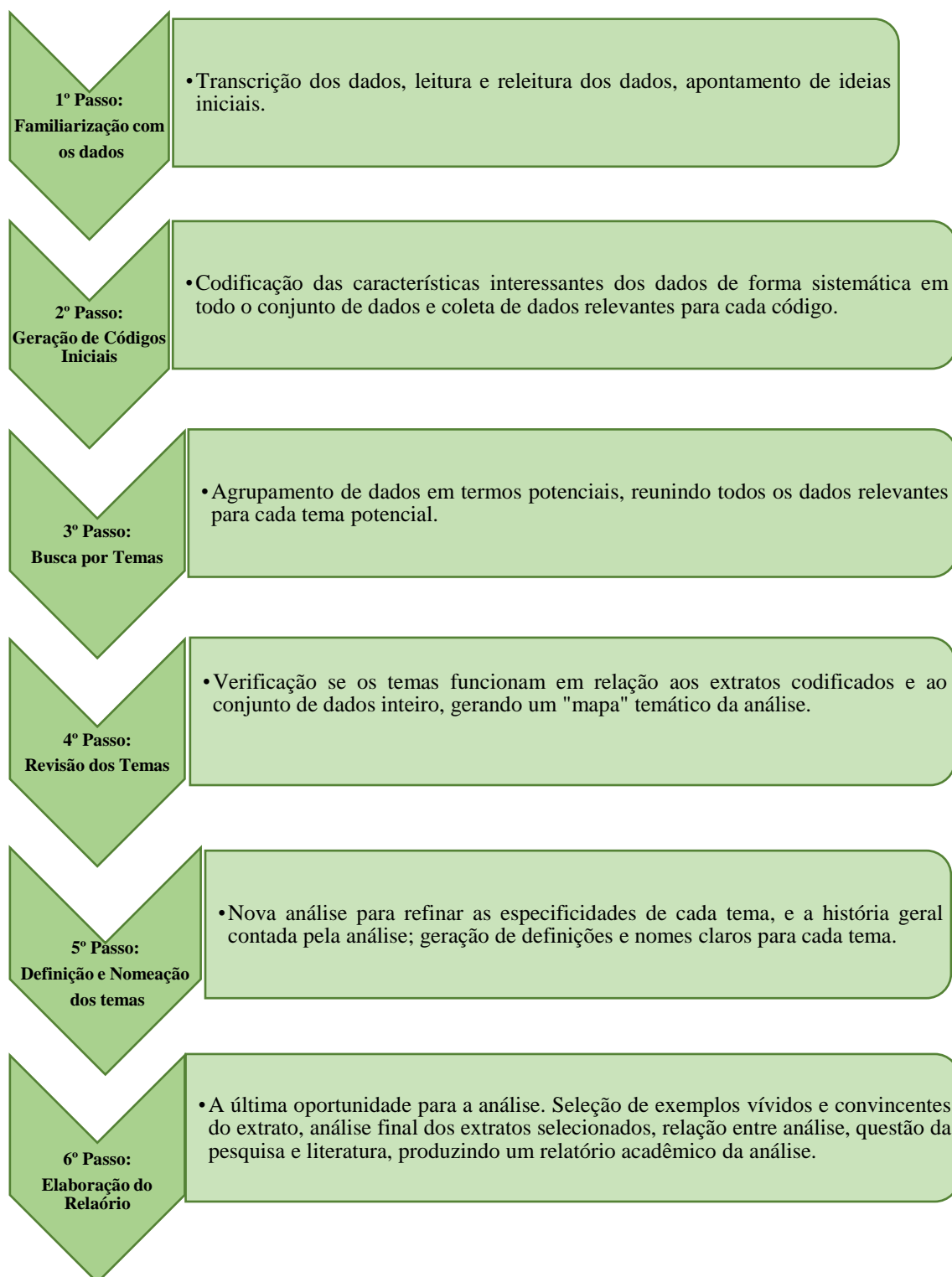
O processo de análise foi realizado na perspectiva temática conforme Braun e Clarke (2006). Para as autoras, “a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (2006, p. 05).

Esse procedimento é defendido pelas autoras como uma importante ferramenta de análise em pesquisas qualitativas entre outros motivos pela sua liberdade teórica, por ser uma ferramenta de pesquisa flexível e pela sua utilidade, visto que possibilita o levantamento de um conjunto detalhado, ainda que complexo, de dados.

Para Braun e Clarke (2006) a análise temática “envolve a busca através de um conjunto de dados - seja em uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos - para encontrar padrões repetidos de significado” (2006, p. 13), sendo que se entende como conjunto de dados todos os dados do *corpus* que estão sendo usados em uma análise particular. É importante destacar que, segundo as autoras, “[...] a análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, pelos extratos codificados que você está analisando, e pela análise deles que você está produzindo” (2006, p. 13).

Nesse movimento de idas e vindas, seguimos os procedimentos propostos pelas autoras (2006, p. 14) no seguinte percurso:

Figura 02: Percurso de análise.



Fonte: Elaboração própria a partir do texto de Braun e Clarke.

A partir da execução de cada etapa do percurso apresentado acima, dentro de cada conjunto de dados – grupos triangulares e desenhos - foram agrupados os temas que respondem ao objetivo do presente estudo, ou seja, foram destacadas as imagens e sentidos

que compõe as Representações Sociais dos sujeitos envolvidos, bem como, suas objetivações e ancoragens. A partir dessas RS foi possível apresentar inferências sobre as implicações nos projetos de vida dos/as jovens.

2.7 ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta subseção tem por objetivo apresentar o estado do conhecimento produzido pelo nosso estudo com o intuito de situar nosso problema de pesquisa no âmbito da academia no sentido de justificar a sua importância e a sua contribuição enquanto produção acadêmica e social na realidade em que o mesmo se insere.

Definimos como caminho o levantamento das teses e dissertações produzidas entre os anos de 2012 e 2016, que corresponde ao quinquênio exigido ao se fazer o estado de conhecimento de um tema.

Sua construção teve como foco nossa proposta de tese com o tema “representações sociais dos/as jovens da reserva extrativista do Rio Cajari sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida”, elegemos três descritores principais: Juventude rural, Juventude e representações sociais, e Juventude e Projeto de vida.

Os bancos de dados definidos para a pesquisa foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e o Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o lapso temporal delimitado foi o período de 2012 a 2016.

2.7.1 A Juventude Rural nas dissertações e teses da BDTD

A busca na BDTD pelo descritor Juventude rural localizou um total de 178 trabalhos dos quais 143 são dissertações e 35 teses. Nesse universo, podem ser observadas as mais diversas temáticas discutidas em torno da categoria Juventude. Para organizar as informações, foram utilizados alguns filtros (de assunto) separando o grupo de teses do grupo de

dissertações. Na apresentação, informamos as questões que se destacam em cada filtro utilizado.

Quando utilizamos o filtro de assunto – Juventude – localizamos um total de 19 teses, das quais três tratam especificamente sobre Juventude Rural, entre elas, duas discutem permanência no campo e dialogam com nosso tema enquanto uma trata de representações sobre Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Com o mesmo filtro foram encontradas cinco dissertações, sendo que apenas uma trata de Juventude rural e discute a relação campo-cidade na produção de sentidos.

No caso do filtro assunto – Juventude Rural – nossa busca localizou um total de 20 teses e duas dissertações. Um dado que nos chamou atenção, especificamente nesse filtro, foi a distribuição desses estudos pois se concentra principalmente na região sudeste e se sobressai em algumas instituições, conforme pode ser observado no quadro abaixo. Em geral esses Programas de Pós-Graduação são mais antigos, o que reflete na quantidade de produções.

Quadro 03: Distribuição por programas de pós-graduação.

Região	Universidade	Número	Tipo
Sudeste	UFV	5	T
	UNESP	2	T
	UFMG	1	T
	USP	1	D
Sul	UNIOESTE	2	T
	UFSC	2	T + D
	UNISINOS	1	T
Nordeste	UFC	1	T
	UFRPE	1	T
Norte	UFPA	1	T

Fonte: elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Nossa pesquisa utilizou outros três filtros de assunto – Agroecologia – que localizou 13 teses, porém, nenhuma delas tratava especificamente sobre Juventude e, - Agricultura familiar – onde localizamos 10 teses, entre elas três tratam sobre o tema Juventude, das quais apenas uma diferente daquelas localizadas com os filtros anteriores e uma dissertação que também foi localizada em outro filtro. Por fim, com o filtro - Políticas Públicas - foram encontradas oito teses, destas, apenas uma sobre Juventude rural. Nesse filtro não foram encontradas dissertações.

Abstraindo os filtros e o grande número de trabalhos localizados, cabe informar que há uma grande variedade de tematizações, metodologias, áreas do conhecimento, categorias que perpassam pelo descritor Juventude, mais especificamente Juventude Rural. Ao aprofundar as aproximações e distanciamentos da temática proposta para investigação, filtramos inicialmente 17 dissertações que dialogam em alguma medida com nosso objeto. Entre essas 17, optamos por trazer três para dialogar com nosso trabalho, pois abordam diretamente questões relacionadas à permanência/ficar ou sair do campo/fatores subjetivos de valorização do campo. Esses estudos trazem elementos importantes para aprofundar a discussão acerca do nosso objeto e apontar possibilidades de análise a partir destas categorias. A tabela a seguir apresenta os referidos trabalhos, autores, ano de defesa e instituição, além de breves aproximações e distanciamentos em relação a nossa proposta de estudo.

Autor	Título	Ano	Instituição
Aline Barasuol	Juventude rural e emoções: fatores subjetivos de valorização do campo	2016	UFV
Rodrigo Kummer	Juventude rural, entre ficar e partir: a dinâmica dos jovens rurais da comunidade de Cerro Azul, Palma Sola/SC	2013	UNIOESTE
Zenicleia Angelita Deggerone	A permanência dos jovens nas unidades de produção familiares na região Alto Uruguai, Rio Grande do Sul	2013	UNIVATES

Tabela 01: Dissertações elencadas no descritor Juventude.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Na busca de aproximações e distanciamentos, trazemos os trabalhos individualmente, na perspectiva de compreender esses delineamentos e o lugar que nossa proposta ocupa nesse campo de pesquisa.

Barasuol (2016) apresenta aspectos subjetivos do projeto de vida de jovens a partir de valorações e emoções positivas sobre o rural. A autora constrói seu trabalho a partir da Teoria das Representações Sociais e possui um referencial muito próximo do que nos propomos construir, além disso, nos aproximamos na temática da Juventude rural. Porém, nosso foco está nas representações sociais sobre o SOME, o que nos distancia dos resultados construídos no referido trabalho.

Kummer (2013) aborda os aspectos e condições sociais da decisão entre ficar e sair do campo, analisando as dinâmicas da Juventude de Palma Sola no estado de Santa Catarina. Constrói sua pesquisa por meio de etnografia e coleta dados com a aplicação de questionários. Nossa pesquisa se aproxima do trabalho de Kummer por considerar que os projetos de vida dos/as Jovens levam em consideração as condições sociais em que estão inseridos/as, porém, se distancia por colocar o foco nas representações sobre SOME e suas implicações no projeto de vida.

Deggerone (2013) discute a preocupação com um modo de vida, com a reprodução social de uma identidade cultural que perpassa gerações, da produção de alimentos, da preservação da biodiversidade, pela manutenção da paisagem rural, uma identidade que pode se perder se não houver processos de sucessão na Agricultura Familiar. Desenvolve seu trabalho na região Alto Uruguai, no estado do Rio Grande do Sul por meio de pesquisa quantiqualitativa com aplicação de questionários e entrevistas. Nossa aproximação com a pesquisa de Deggerone está no entendimento de que se os projetos de vida dos/as jovens pesquisados incluírem permanecer no campo, haverá como consequência a manutenção de um modo de vida, preservação da biodiversidade no local de realização da pesquisa. Nos distanciamos à medida que para além da sucessão, nosso olhar tem como foco a educação no SOME.

Seguindo a mesma lógica de aproximação, encontramos seis teses que dialogam com temas semelhantes ao da nossa proposta. Algumas serão discutidas em outros descritores, pois estão diretamente ligadas àquelas tematizações. Nesse sentido, restou para discussão nesse momento do trabalho apenas uma tese que reflete justamente os dilemas e desafios da Juventude em relação à permanência ou não no campo. Segue abaixo a tabela apresentando os principais pontos da referida tese e seus desdobramentos.

Tabela 02: Tese elencada no descritor Juventude.

Autor	Título	Ano	Instituição
Patrícia Fracarolli Canholi	Dilemas e desafios da Juventude rural: um olhar sobre o Alto da Serra de São Pedro-SP	2014	USP

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Canholi (2014) discute os dilemas e desafios colocados para os jovens que resultam nos processos de êxodo rural. A autora parte da reflexão acerca dos impactos da economia

global sobre a Agricultura Familiar para lançar um olhar crítico às motivações da Juventude do interior do município de São Pedro, no estado de São Paulo, acerca do destino das migrações. Sua análise das motivações dos/as jovens se deu à luz de pressupostos interdisciplinares para entender porque é ínfima a parcela de jovens que se destinam às atividades agroalimentares familiares nas propriedades da região.

Nossa proposta se aproxima da reflexão construída por Canholi na medida em que pensamos processos migratórios campo-cidade nos projetos de vida dos/as jovens pesquisados, mas se distancia no sentido de que em nosso *locus* de pesquisa há um movimento inverso, o de permanência nas comunidades rurais, além disso, nosso foco principal está na educação.

2.7.2 Juventude e Representações Sociais

A busca pelo descritor “Juventude e Representações Sociais” localizou um total de 136 trabalhos, dos quais 98 teses e 38 dissertações. Entre as discussões propostas nos referidos trabalhos, foram encontradas quatro dissertações com as quais podemos estabelecer algum diálogo. Uma delas discute Juventude e Representações Sociais de maneira mais geral, não especificamente com jovens rurais, outra trata dos fatores subjetivos de valorização do campo (a qual já foi apresentada no descritor Juventude Rural). Outra aborda as migrações de jovens rurais com foco específico no ensino superior e, a última, que embora pesquise Juventude Rural, tem como foco as representações sobre a AIDS. Como as aproximações não são tão estreitas optamos por não trazer nenhum dos textos para aprofundamento.

A tese localizada nesse descritor na BDTD discute as representações sociais sobre a condição juvenil no campo, ela aparece também no descritor de Juventude Rural e é a única representante da região norte nessa temática, fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, orientada pela Dra. Ivany Pinto Nascimento.

Tabela 03: Tese elencada no descritor Juventude e Representações Sociais.

Autor	Título	Ano	Instituição
Joana d'Arc de Vasconcelos	Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo	2014	UFPA

Neves			
-------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Neves (2014) desenvolve seu trabalho com jovens egressos de um programa de inclusão - PROJOVEM Campo Saberes da Terra no município de Bragança, no estado do Pará. Seu enfoque está nas representações desses jovens sobre a sua condição juvenil no campo. Nossa aproximação se dá na abordagem por meio da Teoria das Representações Sociais e dos sujeitos – jovens rurais, porém o foco da representação discutida por Neves (2014) está na condição juvenil, enquanto nossa proposta tem como foco as representações sociais dos jovens sobre o SOME enquanto processo de escolarização.

2.7.3 Juventude e Projeto de vida

Quando realizamos a pesquisa partindo do descritor “Juventude e projeto de vida”, localizamos em números gerais, um total de 252 trabalhos, sendo que destes, 189 são dissertações e 62 são teses. Dentre as teses, observamos três com temáticas que nos permitem estabelecer algum parâmetro. Uma discute a reprodução social de um assentamento a partir da pluriatividade, outra aborda o futuro entre o rural e o urbano em um estudo de caso, e a última dialoga com os projetos de jovens produtores de tabaco. Optamos por trazer para a discussão, a tese que reflete sobre os significados da tensão rural-urbano entre jovens rurais conforme pode-se observar na tabela a seguir.

Tabela 04: Tese elencada no descritor Juventude e projeto de vida.

Autor	Título	Ano	Instituição
Adeline Araújo Carneiro Farias	Os significados da tensão rural – urbano entre jovens rurais: identificações e projetos de vida	2016	UNISSINOS

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Farias (2016) desenvolve seu trabalho com foco na tensão rural-urbano e suas implicações na construção identitária e nos projetos de vida da Juventude. Considerou questões como a localização fronteiriça onde a pesquisa foi desenvolvida no estado de Roraima e o impacto das migrações. Sua pesquisa foi desenvolvida por meio de grupos focais

e entrevistas individuais para a coleta de dados e posterior análise de conteúdo. Visualizamos aproximações no trabalho de Farias (2016) no que concerne as questões identitárias de jovens que constituem seus projetos de vida considerando a tensão rural-urbano ao passo que percebemos distanciamentos na realidade fronteiriça.

Entre as dissertações encontradas, observamos um número maior de trabalhos que dialogam com projeto de vida de jovens rurais/camponeses, em um total de 10 trabalhos. Desses, dois discutem questões diretamente relacionadas a educação, três analisam questões vinculadas ao trabalho e organização em movimento e cooperativas, dois refletem a partir de questões identitárias, outros dois investigam quais são os fatores de permanência no campo, e um analisa a relação trabalho e educação nos processos de migração sazonal de jovens rurais. Trazemos para análise por entendermos serem mais próximos da nossa reflexão, um sobre educação e outro sobre migração.

Tabela 05: Dissertações elencadas no descritor Juventude e Projeto de vida.

Autor	Título	Ano	Instituição
Conceição Aparecida Luciano	Entre o "cá" e o "lá": educação e trabalho na vida dos jovens migrantes do Alto Jequitinhonha, MG	2013	UFMG
Kamila Costa de Sousa	Percurso e projetos de vida das Juventudes egressas da Escola do Campo	2016	UFC

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Luciano (2013) discute a relação trabalho-educação na vida dos jovens com jovens migrantes do Alto Jequitinhonha que se deslocam em busca de trabalho. Para a autora, esses sujeitos fazem parte de um grande contingente de reserva de mão de obra que, fragilizados política e socialmente, disputam os postos de trabalho mais precários do setor de serviços com migrantes de outras regiões.

Os resultados da sua pesquisa apontam que os jovens rurais migrantes não incluem a escola em seus projetos profissionais de futuro e acreditam ser o trabalho a única possibilidade de ascensão social. Sua metodologia consistiu na observação de dados predominantemente quantitativos e entrevista semiestruturada, por considerar a relação dialógica entre entrevistado e pesquisador. O tratamento dos dados se deu por meio de análise de conteúdo.

Nessa direção, entendemos o foco de Luciano (2013) no tema da educação e seus sujeitos – os/as jovens – como aproximações com nossa proposta de pesquisa, porém, o contexto de inserção do público pesquisado é totalmente distinto e espera-se produzirá um resultado distinto do encontrado pela pesquisadora.

Souza (2016) investigou a forma como a educação repercute nos percursos e projetos de vida iniciados pelos jovens, para tanto, realizou sua pesquisa com egressos de uma escola que possui uma concepção de Educação do Campo, por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Para a autora, essas Juventudes redesenham a relação campo-cidade e produzem outros sentidos para o “ficar ou sair” do campo. No caso da pesquisa de Souza (2016), nossas aproximações se dão pelos sujeitos e na temática da educação, porém, sua pesquisa especifica a concepção de educação presente na escola estudada, enquanto, em nosso contexto, o SOME está mais próximo de uma concepção de educação rural, distinta da Escola João Sem Terra, *locus* da pesquisa de Souza.

2.7.4 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No banco de teses e dissertações da CAPES a pesquisa seguiu o mesmo padrão utilizado na BDTD, utilizando os mesmos descritores e estabelecendo alguns filtros. O lapso temporal delimitado também foi o mesmo, ou seja, 2012-2016.

2.7.5 Juventude Rural no Banco de Teses e Dissertações da Capes

O primeiro descritor pesquisado foi Juventude Rural com os seguintes filtros - grande área ciências humanas, área do conhecimento educação, separando o grupo de teses que localizou um total de 351 trabalhos, enquanto no grupo de dissertações 1.111. Cabe mencionar que a maioria dos trabalhos encontrados nas buscas desses descritores não discute diretamente essas temáticas o que dificulta em grande medida a pesquisa.

A partir do levantamento das 351 teses passamos à leitura dos títulos e selecionamos aquelas com temáticas afins. Inicialmente, de maneira mais geral, selecionamos oito trabalhos. As tematizações em torno do descritor Juventude Rural articulam suas reflexões em categorias como Condição Juvenil (aparece em dois trabalhos). Quando a questão é o

contexto, aparecem temas como continuidades e permanências, projetos de vida, passaporte para o futuro; quando tratam de questões relacionadas à identidade temos ser jovem camponês, e ser jovem agricultor. As pesquisas foram realizadas em diferentes contextos, em escolas de formação por alternância (Escola Família Agrícola e Casa Escola da Pesca), em Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), em um Centro Estadual Integrado de Educação Rural, em assentamentos e comunidades ribeirinhas.

Entre todos os trabalhos levantados, destacamos duas teses que dialogam com nossa temática, uma delas, Neves (2014) já foi apresentada em outro filtro, restando o trabalho apresentado na tabela a seguir.

Tabela 06: Tese elencada no descritor Juventude rural.

Autor	Título	Ano	Instituição
Maria Zenaide Alves	Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG	2013	UFMG

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco da CAPES.

Alves (2013) investiga a condição juvenil e os projetos de vida de jovens em município rural marcado pelo transnacionalismo e pela cultura da migração, que segundo a autora são marcas que afastam a cultura local. Segundo ela, os resultados apresentam tensões entre projetos individuais e familiares. Sua elaboração se deu por meio de etnografia, observação participante, questionários e entrevistas com jovens do Ensino Médio, que foram analisados a luz de um referencial multidisciplinar. Nossa aproximação com Alves está especificamente na temática de projeto de vida de jovens do Ensino Médio, porém, seu contexto, foco e referencial são distintos.

No que se refere às dissertações com temáticas aproximadas, localizamos um total de 18 trabalhos, dentre estes, três discutem especificamente projetos de vida, outros quatro discutem variações dessa temática, como destinos escolares e sociais, permanência no campo, contenção do êxodo rural e esvaziamento do campo. O tema da formação da Juventude aparece em três trabalhos, enquanto os processos de escolarização em seis dissertações. Nesses últimos, destacamos dois trabalhos que abordam especificamente o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), um deles na ótica dos Jovens egressos e o outro faz uma avaliação do trabalho pedagógico. Por fim, uma dissertação discute as representações

sobre campo/rural e outra a formação da identidade pescadora dos Jovens. Na tabela a seguir

Autor	Título	Ano	Instituição
Karla de Freitas Alves Pinto	Jovens Rurais do Ensino Médio: Experiências Escolares e Expectativas Juvenis	2016	São João Del Rey
Joao Marcelino Pantoja Rodrigues	No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará	2016	UFPA
Autor	Título	Ano	Instituição
Karla de Freitas Alves Pinto	Jovens Rurais do Ensino Médio: Experiências Escolares e Expectativas Juvenis	2016	São João Del Rey
Joao Marcelino Pantoja Rodrigues	No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará	2016	UFPA

destacamos dois trabalhos que possuem temática mais próxima da nossa proposta de pesquisa.

Tabela 07: Dissertações elencadas no descritor Juventude rural.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco da CAPES.

Pinto (2016) analisa o processo de escolarização de jovens rurais no Ensino Médio, suas experiências escolares e expectativas de futuro a partir dos sentidos atribuídos às vivências em escola rural. Observa as dificuldades, ganhos e possibilidades oferecidas pela escola e entende o aluno como parceiro fundamental na compreensão dos processos de escolarização. Para a realização da pesquisa, utilizou as técnicas de observação de estabelecimento, questionários e análise de documentos escolares. O trabalho de Pinto (2016) é o que mais se aproxima da nossa proposta, pelos sujeitos – jovens do Ensino Médio, o contexto – em escola rural, no foco - as expectativas de futuro, o que distancia é a o fato de ser uma escola “regular”, diferente do nosso propósito que é SOME e a abordagem, pois o referido trabalho não considera a Teoria das Representações Sociais.

Rodrigues (2016) investigou as percepções de alunos egressos do Ensino Médio no município de Breves, no interior do estado do Pará, com foco nas contribuições e limitações do SOME na formação dos jovens no meio rural perante suas necessidades e expectativas. Realizou uma pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada e posterior análise de conteúdo, partindo de referencial epistemológico do materialismo histórico dialético,

especialmente nas categorias contradição, totalidade e historicidade. Nos aproximamos da pesquisa de Rodrigues (2016) por tratar especificamente do SOME e investigar Jovens, porém, o autor pesquisou egressos a partir de referencial e abordagem distintos, visto que não considera as RS.

2.7.6 Juventude e Representações Sociais

A busca no banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor Juventude e Representações Sociais apresentou alguns resultados duplicados em relação às buscas por outros descritores, não havendo nenhuma tese encontrada nos parâmetros da nossa pesquisa. Destacamos, porém, uma dissertação apresentada na tabela a seguir.

Tabela 08: Dissertação elencada no descritor Juventude e Representações Sociais.

Autor	Título	Ano	Instituição
Lucivaldo Maia Pontes	Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida.	2012	UEPA

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco da CAPES.

Pontes (2012) discute as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais nos deslocamentos colônia (meio rural) – cidade, por meio de um olhar para as implicações dessas relações no âmbito das dinâmicas escolares. Desenvolve uma pesquisa a partir do método dialético com enfoque crítico e abordagem quantitativa, utiliza ainda observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. Ao observar o trabalho de Pontes (2012), percebemos aproximações, pois a pesquisa foi desenvolvida com jovens rurais, porém, nos distanciamos, pois o mesmo opta pelo método dialético e seu foco é especificamente nos deslocamentos que jovens rurais fazem para estudar na cidade.

Cabe informar que a busca pelo descritor Juventude e Projeto de vida apresentou resultados muito semelhantes, não havendo nesse levantamento nenhum destaque. O levantamento das produções de dissertações e teses possibilita observar um panorama das pesquisas construídas acerca da nossa temática no país. Ao mesmo tempo em que constatamos o grande número de trabalhos que possuem a Juventude Rural/Camponesa como foco, podemos observar o que de diferente nossa proposta pode construir.

Encontramos uma heterogeneidade de entrecruzamentos teóricos, metodológicos e mesmo de objetos de análise, em contextos ainda mais diversos, onde as Juventudes rurais, camponesas, ribeirinhas, colonas, entre tantas, constroem suas identidades e seus projetos de vida.

Os trabalhos que destacamos apresentam uma riqueza de análises e resultados que nos permitem melhor delinear nosso objeto e construir nossa pesquisa. Nesse sentido, seguimos na proposta de estabelecer aproximações e distanciamentos com os trabalhos elencados em nossa busca nos bancos de dados.

A planilha a seguir apresenta um consolidado sobre os trabalhos elencados considerando autor, tipo (dissertação-D ou tese-T), ano, programa e universidade.

Tabela 09: Síntese das teses e dissertações elencadas.

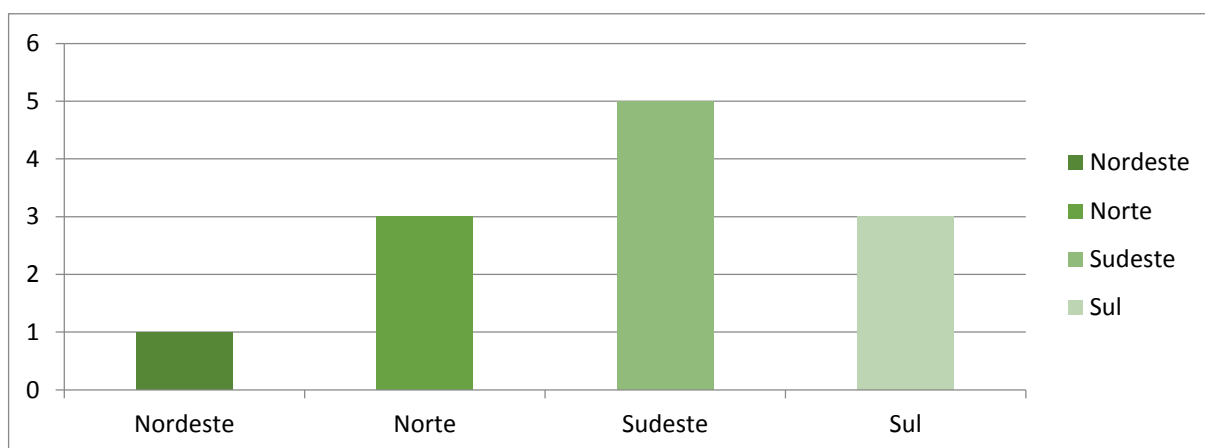
Título	Autor	Tipo	Ano	Programa	Universidade
Juventude rural e emoções: fatores subjetivos de valorização do campo	Aline Barasuol.	D	2016	PPG em Extensão Rural	UFV
Juventude rural, entre ficar e partir: a dinâmica dos jovens rurais da comunidade de Cerro Azul, Palma Sola/SC	Rodrigo Kummer	D	2013	PPG em Ciências Sociais	UNIOESTE
A permanência dos jovens nas unidades de produção familiares na região Alto Uruguai, Rio Grande do Sul	Zenicleia Angelita Deggerone	D	2013	PPGAD (Ambiente e Desenvolvimento)	UNIVATES
Dilemas e desafios da juventude rural: um olhar sobre o Alto da Serra de São Pedro-SP	Patrícia Fracarolli Canholi	T	2014	PPG em Ecologia e Agroecossistemas	USP
Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo	Joana d'Arc de VasconcelosNeves	T	2014	PPGED (Educação)	UFPA
Os significados da tensão rural – urbano entre jovens rurais: identificações e projetos de vida	Adeline Araújo Carneiro Farias	T	2016	PPG em Ciências Sociais	UNISSINOS
Entre o "cá" e o "lá": educação e trabalho na vida dos jovens migrantes do Alto Jequitinhonha, MG	Conceicao Aparecida Luciano	D	2013	PPG em Educação	UFMG
Percursos e projetos de vida das juvenidades egressas da escola do campo	Kamila Costa de SOUSA	D	2016	PPGEB (Educação Brasileira)	UFC
Jovens Rurais do Ensino Médio: Experiências Escolares e Expectativas Juvenis	Karla de Freitas Alves Pinto	D	2016	PPG em Processos socioeducativos e Práticas Escolares	São João Del Rey
NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE "SOME"? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará	João Marcelino Pantoja Rodrigues	D	2016	PPGED (Educação)	UFPA
Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG'	Maria Zenaide Alves	T	2013	PPG em Educação	UFMG
Alunos (as) da colônia: Cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida.	Lucivaldo Maia Pontes	D	2012	PPG em Educação	UEPA

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da BDTD e Plataforma de teses e dissertações Capes.

Nosso levantamento elencou um total de 12 trabalhos para aproximações e distanciamentos, entre os quais, oito são dissertações e quatro teses. São trabalhos que aprofundam questões próximas da nossa temática, mas cada um reflete a partir de contextos distintos. Todos os trabalhos elencados possuem em comum os sujeitos – a Juventude Rural, porém, cada pesquisa apresenta espaços diferentes de inserção desses/as jovens, metodologias e abordagens distintas, entrecruzamento com as temáticas da educação e projeto de vida diferentes da nossa proposta.

Se observarmos o panorama dos trabalhos, podemos destacar algumas questões como a distribuição geográfica dos mesmos. Nesse quesito se destaca a região sudeste, seguida pelas regiões sul e norte na mesma proporção (cabe destacar que todos os trabalhos da região norte foram realizados no estado do Pará). Nordeste tem um número menor e centro-oeste não aparece no levantamento. Abaixo o gráfico ilustrativo da distribuição geográfica.

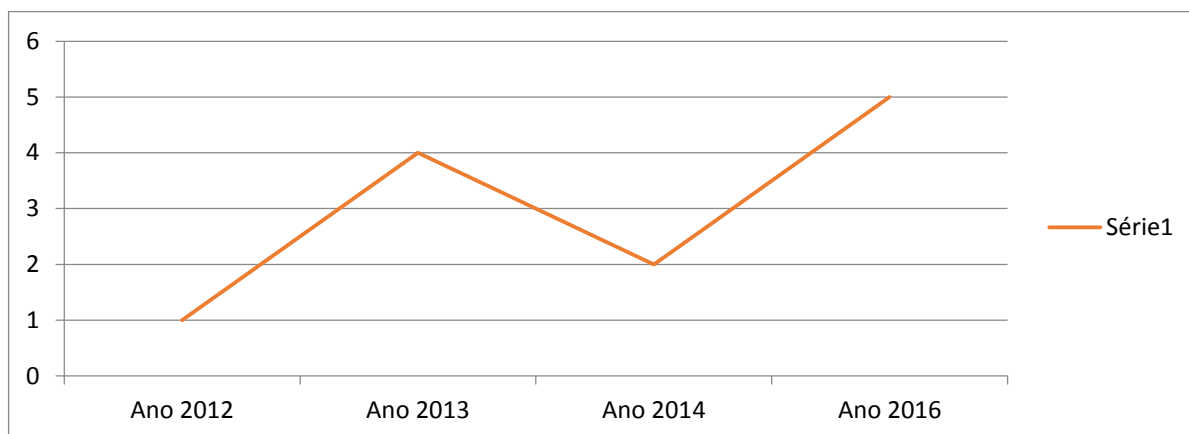
Gráfico 01: Distribuição dos trabalhos por região do país.



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado nas bases de dados.

Outro dado que merece destaque é a distribuição dessas produções ao longo dos anos dentro do lapso temporal delimitado (2012-2016), sendo que o ano com maior número de trabalhos foi 2016 com um total de cinco, em seguida 2013 com quatro, 2014 com dois, e 2012 com apenas um, conforme representação gráfica a seguir.

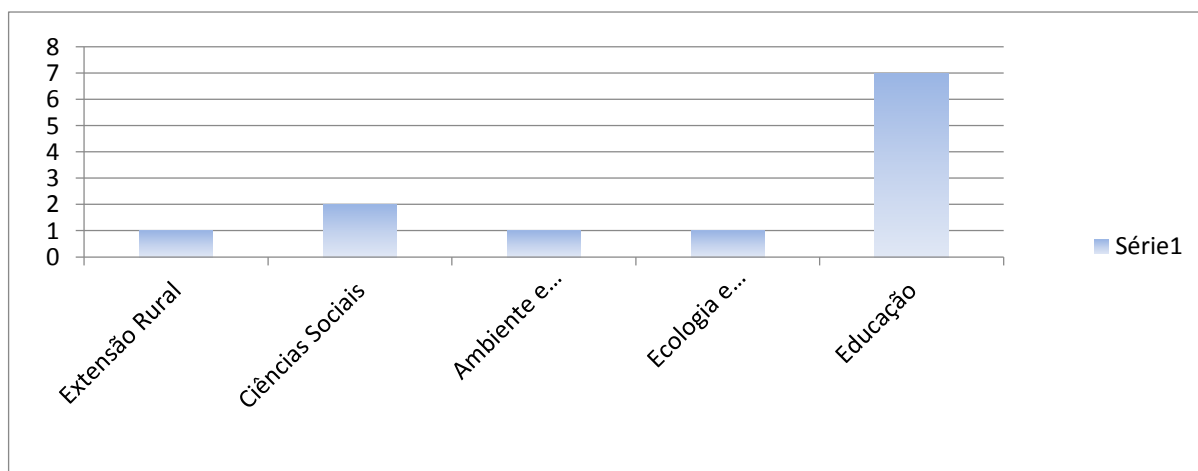
Gráfico 02: Distribuição das produções por ano.



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado nas bases de dados.

No que se refere aos programas em que as pesquisas se distribuem, temos a maioria na Educação, em um total de sete. Nas ciências sociais localizamos dois e nos demais programas – extensão rural, ambiente e desenvolvimento, ecologia e ecossistemas – com apenas um em cada, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 03: Área de Concentração dos Programas de Pós-graduação.



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado nas bases de dados.

O exercício de levantar a produção de teses e dissertações nos possibilita confrontar nosso objeto e buscar seu lugar. O que constatamos nesse processo é que a proposta de estudar “as representações sociais dos/as jovens sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida”, no contexto de uma área protegida que é a Reserva Extrativista do Rio Cajari – RESEX-CA, é pertinente visto seu ineditismo e condições de produzir pesquisa com essa Juventude da Amazônia, em grande medida ainda invisibilizada.

SEÇÃO III
ELABORAÇÃO TEÓRICA



Fonte: Visões da Juventude da Floresta, 2016, p. 20.

A imagem acima é de um paneiro cheio de mandioca descascada e lavada, pronta para ser triturada, prensada e posteriormente peneirada e torrada para se tornar farinha. Em outras regiões o paneiro pode ser conhecido como cesto e o produto dentro dele conhecido como mandioca brava. A produção de farinha é uma das principais atividades produtivas na região onde se situa a RESEX-CA e fonte de renda para inúmeras famílias de modo que esse trabalho é desempenhado por um grande quantitativo de Jovens dessas comunidades.

“Da velha casa de farinha [...]

Várias mulheres no chão com a mandioca a raspar.

Um forno com farinha assando e outra ali já peneirando

Para poder ensacar.”

(Armando Morais)

3.1 APRESENTAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar o referencial que orienta a escrita dessa tese. Para tanto, partimos da apresentação da Teoria das Representações Sociais que embasa nosso estudo por tratar-se de uma ferramenta teórico-metodológica para a compreensão dos conhecimentos produzidos pelos grupos sociais. Para Nascimento, “essa teoria é uma ferramenta teórico-metodológica importante para se compreender este jogo de peças de encaixe que é a construção do conhecimento que emerge dos grupos para dar sentido e orientação a suas vidas” (2004, p. 90).

Nesse sentido, situaremos a TRS no contexto de nosso estudo entrecruzando-a aos conceitos de Juventude, Educação do Campo e Projeto de Vida os quais dão suporte para a elaboração do presente estudo. Desse modo, apresentaremos na primeira subseção a TRS, suas abordagens, especialmente a processual, pois trata-se da utilizada em nosso estudo, além de como se organizam as RS, as imagens, sentidos, ancoragens e objetivações.

Posteriormente, apresentaremos a discussão em torno da construção da categoria Juventude com ênfase na Juventude do Campo e sua articulação com o território, bem como, a perspectiva da condição e situação juvenil no campo. Na sequência nos debruçaremos sobre o tema da Educação do Campo, especialmente o Ensino Médio e seus impactos na vida da Juventude. Por fim, abordaremos como se dá a construção dos projetos de vida da Juventude.

3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais originou-se em 1961, na Europa, a partir dos estudos de Serge Moscovici. Para o autor, “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 46). A contribuição da TRS se dá inicialmente no campo da psicologia social, porém, vem se estabelecendo em diversos campos, entre eles o da sociologia, da antropologia e da educação (SOUZA, 2008).

Nessa construção, Denise Jodelet aparece como principal colaboradora de Moscovici e desempenha a tarefa de sistematização do campo. Com isso, possui uma grande contribuição no aprofundamento teórico e no sentido de esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Desse modo, Jodelet situa as RS na história, bem como seu processo de construção observando que estas sofrem mudanças de acordo com o contexto de sua produção, já que se constituem a partir das experiências de determinado grupo social, segundo a autora:

As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos (JODELET, 2017, p. 27).

Nesse sentido, Moscovici destaca que as Representações Sociais ao compreender e comunicar o que sabemos, “ocupam, [...] uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (2007, p. 46).

Cabe mencionar que as Representações Sociais são simbolizações de algo para alguém, de modo que são produzidas nas interações. Para Placco e Souza (2012), “[...] sujeito e objeto se fundem e se reinterpretam nas interações sociais. O sujeito está individualmente inteiro na interação, ao mesmo tempo em que representa a cultura e o grupo social que pertence” (2012, p. 24). Nesse sentido, as RS são entendidas como conhecimento do senso comum, pois concebem o pensar e a linguagem como capturados no discurso cotidiano.

Ao partir do senso comum, as RS se forjam dos saberes, das crenças, do conhecimento produzido por meio do diálogo dos grupos sociais. São, portanto, organizadas a partir de informações que estão baseadas no passado, na cultura, na tradição e na linguagem. Para Guareschi (2007), as Representações Sociais “são, pois, entidades concretas, realidades em si

mesmas, conjuntos de saberes e práticas que constituem e ocupam um espaço vital e simbólico, no qual nos movemos, pensamos, falamos e somos levados a agir” (GUARESCHI, 2007, p. 34).

Para Jodelet (2017), o estudo das Representações Sociais está situado nos processos de interação entre indivíduos, indivíduos e grupos ou entre grupos. Segundo a autora, as RS:

[...] como forma de saber prático implicam duplamente uma relação indissociável entre um sujeito, que é sempre social: por sua inserção social e por sua ligação com o outro, e um objeto que, simbolizado pela representação, é construído e interpretado pelo sujeito ao se referir a ele (JODELET, 2017, p. 31).

Alves-Mazzotti (2008) caracteriza o surgimento das RS como a criação de “universos conceituais”, onde estas são produzidas e comunicadas. Para a autora, as RS extrapolam as simples opiniões e tornam-se “teorias” do senso comum. Trata-se de “[...] construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21). Ainda, para Moscovici “As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (p. 52).

Esse processo ocorre por meio das imagens e opiniões criadas pelos sujeitos a partir de sua realidade social ou universo de conhecimento, visto que, segundo Moscovici “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (2007, p.54).

Jodelet destaca alguns consensos sobre as representações sociais, são eles:

- quanto à pertinência social e cultural dos fenômenos simbólicos que a noção permite identificar e estudar;
- quanto à sua estrutura: conjunto complexo e ordenado compreendendo elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões, imagens, atitudes, etc.;
- quanto ao processo de sua constituição como modalidade de conhecimento (...) (JODELET, 2017, p. 39).

A partir dos consensos apresentados por Jodelet (2017) e compreendendo a relevância das RS enquanto modalidade de conhecimento tomamos esta teoria como referência para o presente estudo. A seguir, apresentaremos os processos de constituição das RS.

3.2.1 Processos de formação das RS: Ancoragem e Objetivação

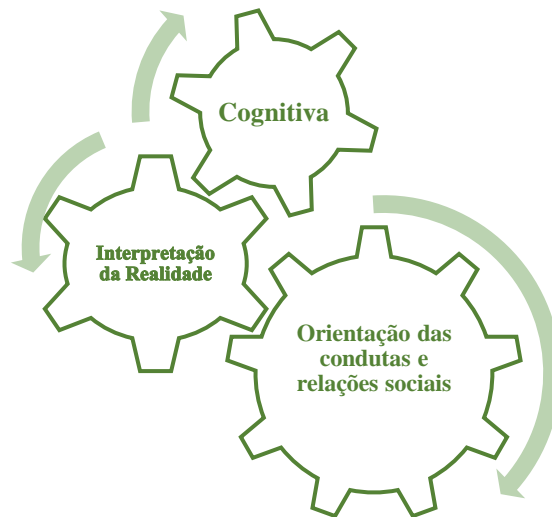
Os processos de formação das representações sociais são denominados de Ancoragem e Objetivação. Para Braz, “o primeiro gira em torno de classificação e nomeação e o segundo se refere a transfiguração do que é abstrato para o concreto, por imagens” (BRAZ, 2011, p. 60). Nesse sentido, Moscovici explica que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e produzi-los no mundo exterior para fazer coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p.78).

A ancoragem é o processo pelo qual os indivíduos tornam o desconhecido em algo familiar por meio de sua nomeação. Para Placco, Bôas e Souza, “do ponto de vista cognitivo, a ancoragem consiste na integração do objeto a um sistema de pensamento já existente, enraizando-o ali, por meio da memória” (PLACCO; BÔAS; SOUZA, 2012, p. 24). Isso é explicado por Moscovici (2007), como sendo “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (2007, p. 61).

Alves-Mazzotti (2008) observa que “o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação as três funções básicas da representação” (2008, p.30) as quais ilustramos por meio do diagrama abaixo:

Figura 03: Funções básicas da representação.



Fonte: Elaboração própria.

A objetivação é o processo pelo qual transformamos os conceitos e ideias em imagens concretas, é, por assim dizer, a forma como atribuímos sentidos às palavras e ideias que passam a circular na sociedade em dado momento histórico, ou seja, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p.71-72).

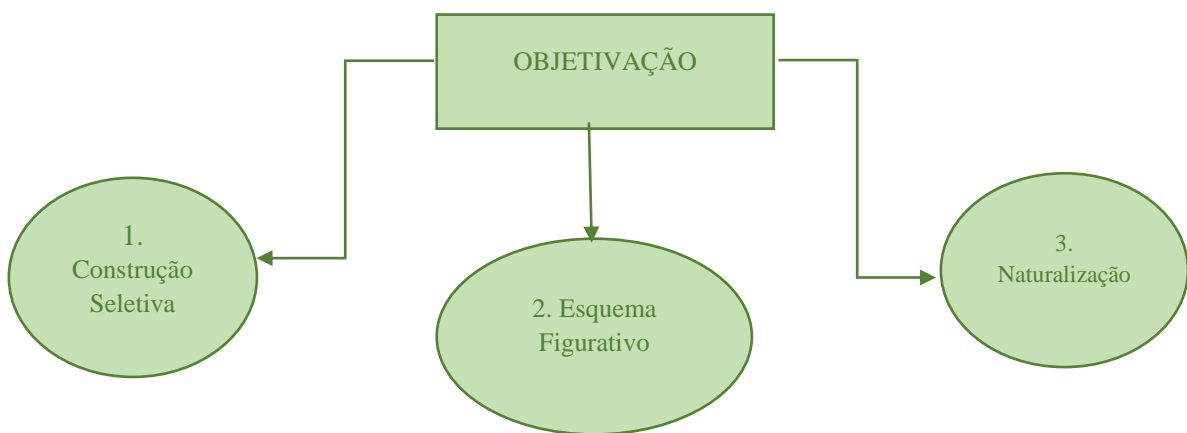
Segundo Placco, Bôas e Souza, “Na objetivação, a intervenção social assume duas funções: a primeira, de organizar o conhecimento e, a segunda, de dar forma a esse conhecimento” (2012 p. 24-25). Desse modo, a objetivação possui a tarefa de “concretização”, ou seja, ela facilita a visualização do novo conceito por meio de formas, ou materialização do mesmo (PLACCO; BÔAS; SOUZA, 2012).

O processo de objetivação ocorre em três fases, na primeira denominada construção seletiva o sujeito se apropria das informações sobre algo ou alguém, durante o processo de apropriação ocorre uma filtragem em função de questões culturais e critérios normativos, por fim ficarão retidas as informações que estão de acordo com os valores do seu grupo social. A segunda fase corresponde a esquematização, momento em que se produz uma forma visível e

facilmente comunicável do objeto da representação. Esse processo permite a apreensão do mesmo ao sujeito, seja individualmente ou nas suas relações (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Por fim, a terceira fase compreende o resultado dessa organização e é denominado de naturalização. Nesse momento as novas informações sobre algo ou sobre uma teoria se transformam em representações, ou seja, em realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008). As fases do processo de objetivação estão apresentadas no diagrama abaixo:

Figura 04: Fases do processo de objetivação.



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Placco, Bôas e Souza (2012) o processo “contínuo e simultâneo de ancoragem e objetivação é carregado de valores e possibilita ao sujeito sua adesão e seu reconhecimento nos grupos sociais, auxiliando, assim, seu processo de inserção social [...]” (2012, p. 25).

Nascimento (2004, p. 25) apresenta três dimensões que fornecem conteúdo e coerência ao conteúdo e sentido das representações sociais, são elas:

Figura 05: Dimensões das RS.



Fonte: Elaboração própria.

A autora descreve cada uma das dimensões da seguinte forma:

- A) Configura-se como uma dimensão em que a representação social fornece a orientação global para a ação, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação;
- B) Corresponde à sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto;
- C) É a ideia ou imagem associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre o objeto, fornecendo-lhe uma unidade (NASCIMENTO, 2004, p.83-84).

Por fim, nos propomos navegar nas águas da reflexão proposta por Alves-Mazzotti (2008) ao defender que as RS possuem como diferencial em relação a outras abordagens uma dupla questão: O social interfere na elaboração psicológica e esta interfere no social, ou seja, o pensamento social como aspecto constituído (produto) e aspecto constituinte (a objetivação e ancoragem).

Segundo a autora, ao estudá-las como produto buscamos “apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.” (2008, p.34), ao passo que ao estudarmos como processo “estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induzem e justificam” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34).

3.3 JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL

Para pensar Juventude do campo e seus projetos de vida enlaçados aos processos de escolarização é necessário observar como esses conceitos vêm emergindo ao longo do tempo e como ocorre o processo de construção de identidade considerando que, conforme aponta Castro, apesar do avanço nas produções a respeito da Juventude do campo, ainda há uma produção frágil se compararmos aos estudos sobre outras Juventudes (CASTRO, 2015).

Cabe destacar que o conceito de Juventude perpassou por definições vinculadas a diferentes paradigmas. Segundo ABRAMO, essas definições “coexistem e, por vezes, competem entre si nos diferentes campos que compõem a arena múltipla de ações dirigidas à

Juventude” (2005, p. 20) quais sejam, a Juventude como período preparatório, a Juventude como etapa problemática, o Jovem como ator estratégico do desenvolvimento, Juventude cidadã como sujeito de direitos.

Nesta mesma perspectiva, Castro (2009), observa que Juventude “[...] é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social” (CASTRO, 2009, p. 03).

A autora discute as definições de Juventude enquanto “revolucionária/transformadora” ou “problema”, nesses casos tratada segundo uma definição hierárquica de seu papel social e, ainda, como “transitoriedade do ciclo-de-vida” ou “biológico”, entendida como sem experiência, em formação, que precisam ser encaminhados (CASTRO, 2009).

Alves e Durand (2015) situam sua reflexão a partir da perspectiva de que “Histórica e socialmente, a Juventude vem sendo unanimemente compreendida como fase da vida, que é construída social e culturalmente e, portanto, modifica-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural” (2015, p. 72). Para as autoras, não é possível consideramos uma única Juventude, mas Juventudes, dado a sua condição plural e diversificada.

Ainda sobre a construção da categoria “Juventude”, Castro afirma que: “Juventude é uma categoria permeada de definições genéricas, que constantemente tende a ser substantivada, adjetivada, sem que se busque a auto-percepção e formação de identidades daqueles que são definidos como “jovens”” (CASTRO, 2005, p. 06).

Essa multiplicidade de definições e entendimentos acerca do conceito de Juventude também é evidente quando a situamos no contexto do Rural, do Campo, e/ou da Floresta. Os estudos realizados sobre esse público se apresentam, também de maneira dinâmica e passam por mudanças de interpretação ao longo do tempo e do espaço.

Nesse sentido, Castro (2005) aponta para a necessidade de buscarmos um olhar para as diferentes formas de construção da identidade, sejam elas: “jovem rural”, “jovem da roça”, “jovem do campo” e acrescentamos aqui “jovem ribeirinho”, “jovem extrativista”, “jovem da floresta”, no sentido de “[...] desubstancializar estas categorias e procurar compreendê-las em seus múltiplos significados” (2005, p. 06).

Essa preocupação apontada por Castro (2005) traz elementos importantes para nossa construção no sentido de não limitar ou aprisionar a(s) Juventude(s), mas compreender seus

múltiplos significados, a partir dos seus territórios e da construção de suas identidades e da sua auto-percepção.

Outra autora, que dialoga com esses campos, Jaqueline Freire (2009) utiliza o termo Juventude Camponesa a partir do entendimento destes como categoria sociológica. Segundo a autora, é “expressão de processos dinâmicos e multidimensionais no contexto amazônico – histórico, econômico, social, cultural, ambiental –, superando assim o reducionismo do recorte etário ou a naturalizada denominação de jovens rurais” (FREIRE, 2009, p. 26).

A autora defende que a categoria Campesinato abarca todas as múltiplas e diversas identidades presentes no contexto da Amazônia, o qual ela denomina “vastidão de suas matas e águas”. Ela afirma, ainda, que ao longo das suas reflexões, apresenta citações que se utilizam do termo Juventude Rural ou Juventude do Campo, porém, na sua interpretação as diferentes nomenclaturas não significam antagonismos conceituais com perspectivas analíticas diferentes, o contrário, por exemplo, do que ocorre com Educação Rural e Educação do Campo que carregam campos antagônicos de construção teórica.

Os autores Leão e Antunes-Rocha (2015), ao apresentar essas categorias observam que a categoria Juventude Rural foi muito útil no sentido de enfrentar a invisibilidade do debate no início dos anos 2000. Para os autores, isso se dá pelo processo de aproximação e articulação de uma grande diversidade de jovens em que essa categoria se forjou (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015).

Esses diferentes paradigmas dão conta da complexidade existente na conceituação de Juventude, porém, no presente estudo vamos ao encontro de Durand e Alves (2015) pelo entendimento de que essa construção é histórica e social e difere de acordo com questões geográficas, de visões de mundo colocando o termo Juventude(s) no plural.

Nesse sentido, Abramo coloca duas tarefas importantes, uma histórica de “definir o que constitui a condição Juventude e Adolescência no Brasil [...], o que a singulariza, quais são os elementos que a constituem e quais são os desafios postos” e a outra política que “é a de definir que direitos garantem a vivência dessa condição de uma forma digna e satisfatória, que sinalizem políticas que objetivem, universalmente, o cumprimento desses direitos” (2005, p. 34).

Desse modo, no esforço de articular essas questões e buscar compreendê-las, o presente estudo segue na direção de vislumbrar o que singulariza a Juventude que compõe o

nosso estudo. Para tanto, nossa discussão abordará no próximo tópico como ponto de partida o tema Juventude, território e condição juvenil.

3.3.1 Juventude, Território e Condição Juvenil

Ao considerarmos a heterogeneidade e as trajetórias dos sujeitos que compõe a diversidade de Juventude(s) amazônicas, suas origens, seus modos de vida, os modos de produção e convivência com a terra, as águas e a floresta surgem preocupações. Entre elas, as questões ligadas à preservação destes modos de vida, e o impacto que a migração desses/as Jovens pode provocar em sistemas de produção que atualmente garantem a preservação da Floresta Amazônica nessa região.

Dessa forma, partimos da premissa de que essas construções se deram historicamente a partir de disputas e relações de poder. Quando falamos do território amazônico, vislumbramos muito além do espaço amazônico, visto que conforme afirma Raffestin o “Espaço e território não são equivalentes. [...] território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (2011, p. 128).

É nesse contexto que se forjam as identidades dos/as Jovens e, portanto, há uma diversidade tamanha de Juventude(s) que se constituem a partir dos seus territórios específicos. Nesse espaço em que se planta, extrai, pesca, e, para além disso, produz cultura, se constrói um território. Bonnemaïson afirma que “É pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica existente entre uma cultura e o espaço” (2012, p. 288).

Milton Santos em sua obra “Por uma outra globalização” (2008), traz uma definição de território, para este autor:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população (SANTOS, 2008, p. 96-97).

Nesse sentido, pensar o território a partir da produção material e simbólica da Juventude nos leva ao que Haesbaert (2004) propõe, visto que, o autor afirma que “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”” (HAESBAERT, 2004, p.03).

Desse modo se evidencia a importância de conhecer os territórios em que os jovens vivem no sentido de entendermos os próprios jovens, bem como, seus modos de ser e estar no mundo (ALVES; OLIVEIRA, 2014), além das relações que se estabelecem, as trocas, bem como, as formas de organização possibilitadas nesses territórios.

Nessa perspectiva observamos que a vinculação dos/as jovens com o território é um aspecto que se apresenta de maneira recorrente nas produções de diferentes autores. Esse aspecto aparece como constitutivo a partir do entendimento de que é nesse lugar que esses sujeitos constroem suas identidades e estes são atravessados pelos modos de vida e pelas relações sociais e de produção estabelecidas nesse contexto que possibilitam, em diferentes medidas, a vivência e a construção da condição juvenil.

É possível observar essa afirmação nos estudos de Durand e Alves (2015) sobre a busca de escolarização/qualificação de jovens do estado de Santa Catarina, participantes do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra ao evidenciarem que a construção do ser jovem está ligada a questões regionais e locais dos grupos em que estão inseridos.

O estudo de Alves (2015) sobre a condição juvenil em contexto rural a partir das especificidades de um município rural mineiro revela que: “A questão territorial é um fator significativo na constituição identitária e na condução e elaboração dos projetos de vida dos jovens” (ALVES, 2015, p. 87).

Pensar o tema territórios e Juventudes para Alves e Oliveira (2014) implica considerar a forma como os jovens constroem e dão significados aos espaços, isso se dá por meio dos locais que frequentam, dos modos de vida, da produção de culturas juvenis, das possibilidades de consumo, bem como, das relações e da sociabilidade. Para esses autores é necessário, ainda, “pensar de que forma os espaços vividos, construídos e (re)significados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus modos de vida” (2014, p. 18).

Ao partir desse olhar, ficam evidenciadas as desigualdades que recaem sobre os territórios brasileiros. Podemos observar pelo viés campo-cidade, conforme dados apresentados anteriormente no presente estudo, ou pelo viés das diferentes regiões do país. Se

a perspectiva for de renda ou de acesso a políticas públicas, em qualquer recorte de análise encontraremos evidências da desigualdade vivenciada no Brasil.

Essas desigualdades e diferenças produzem marcas que acabam por estigmatizar e inferiorizar os moradores do campo perante os outros grupos territoriais. Essa situação repercute de forma acentuada nas visões e interpretações dos/as Jovens sobre si e sobre os seus territórios.

Desse modo, os grandes desafios que se constituem estão nas possibilidades de permanência desses sujeitos nos seus territórios, visto que não há o suporte necessário por meio das políticas para que possam vivenciar os diversos elementos constituintes da condição juvenil (IPEA, 2015, p. 08).

Nesse sentido, torna-se fundamental observar que, para além da vinculação com o território, outro aspecto chave para entendermos a Juventude do campo é a condição Juvenil. Isto porque os jovens do campo aparecem ora como vítimas, ora como culpados dos processos de continuidade e reprodução do campo (DURAND; ALVES, 2015), e isso ocorre em grande medida desconsiderando as desigualdades impostas a esses sujeitos na vivência da condição juvenil.

Nessa direção, compartilhamos a reflexão proposta por Leão e Antunes-Rocha que ao pensar os sujeitos em seu tempo histórico a partir da compreensão de Condição Juvenil, no sentido de reconhecer que são atribuídos valores à Juventude considerando não somente a questão geracional, como também, que existem condicionantes sociais impostas. A afirmação de Leão & Antunes-Rocha apresenta essa questão com propriedade:

[...] esse termo reconhece que toda sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores a Juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir de condicionantes de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p.19).

Ao partir desse entendimento, podemos constatar que é impossível conceber a existência de uma Juventude universal ou um tipo ideal de Jovem, mas é fundamental considerar as múltiplas Juventudes e seus contextos de vida. Essas Juventudes possuem para além das dimensões de classe, gênero e pertencimento étnico-racial, especificidades simbólicas e culturais e possibilidades de viver (ou não) a condição juvenil, conforme abordam Leão e Antunes Rocha: “dimensões simbólicas e culturais, como também [...]

situações materiais que definem limites e possibilidades de viver a condição juvenil” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 19).

Nesse sentido, nossa reflexão assume como referência a Juventude do campo da Reserva Extrativista do Rio Cajari, sujeitos que para além da faixa etária, pertencem a grupos sociais que possuem modos de vida específicos e que se constituem a partir de dimensões múltiplas que vão desde elementos técnicos do seu processo de trabalho até questões simbólicas e ritos próprios da sua cultura. É esta Juventude do campo, nesse tempo histórico, que reafirma sua identidade por meio de diferentes linguagens e busca a concretização e materialização de seus projetos de vida.

Diante do exposto, torna-se imprescindível pensar os/as Jovens do campo como sujeitos que possuem a capacidade de intervir na realidade e transformá-la. Ou seja, é necessário romper com a ideia de que os/as jovens não pensam por si e incorporam de maneira passiva modelos culturais preestabelecidos e difundidos pelos meios de comunicação, para vislumbrá-los como sujeitos que dialogam, se organizam e constroem sua trajetória pessoal e coletiva. Leão e Antunes-Rocha complementam, atentando para a necessidade de:

[...] romper com o círculo vicioso dos saberes que afirmam imagens e sentidos de jovens que desistem de suas identidades como uma trajetória inexorável para ir ao encontro de sujeitos que se movimentam em torno da luta pelo direito de existir reafirmando suas identidades, seja no campo e/ou na cidade (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 26).

Trata-se de romper com a ideia de que é necessário fixar os jovens no campo. Diferente disso, existe a necessidade de criar condições para que esses sujeitos possam ter opção de escolha. Isso implica a elaboração e efetivação de políticas permanentes para os/as jovens do campo pois, para que os/as jovens possam escolher permanecer no campo, é fundamental que eles/as tenham acesso à serviços públicos de qualidade, dentre os quais, destacamos o acesso à escolarização, saúde, lazer, entre outros, ou seja, implica construir possibilidades para que esta Juventude possa viver a condição juvenil em seus territórios.

3.3.2 Juventude e educação

Ao se discutir a relação entre educação e Juventude, não se pode omitir que a educação é ao mesmo tempo um direito e uma exigência. Direito garantido pela legislação brasileira mas que nem sempre é efetivado e exigência para que os jovens possam compreender as mudanças impostas pela sociedade em que vivem e para que tenham a formação necessária para exercerem uma profissão. Porém, uma parte da Juventude brasileira ainda não consegue chegar ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, as condições de acesso diferem de acordo com a renda, a classe social e com o lugar onde vivem (MESQUITA; JUNIOR; SIMÕES, 2012, p. 01).

Se consideramos a educação no contexto do campo, os desafios enfrentados pelos jovens são objeto de estudo de vários autores, como, por exemplo, Marinho (2016), ela observa que em diferentes medidas os jovens são afetados por desafios sociais, culturais, produtivos e tecnológicos, os quais dificultam e até podem inviabilizar a sua permanência no campo em algumas circunstâncias (MARINHO, 2016, p. 59).

As inúmeras dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo implicam nas suas representações sobre o campo e conseqüentemente nos seus projetos de vida, sejam eles, permanecer ou buscar espaço na cidade. Para fins desse estudo e em consonância com a literatura disponível, podemos afirmar que um dos principais e mais significativos desafios estão ligados ao acesso e permanência na escola. Ou seja, a Educação pode ser considerada – a depender da oferta e dos condicionantes – fator de permanência no campo ou migração.

Podemos observar, no estudo de Galindo (2015) que os desafios para acessar e permanecer na escola emergem como bandeira de luta nas ações coletivas da Juventude. Essa pauta, que não é exclusiva de uma região, impacta diferentes territórios do campo brasileiro, conforme afirma a autora: “As adversidades relacionadas ao acesso e permanência na escola permeiam memórias e relatos, ponto de onde emerge uma importante bandeira de luta que orienta a ação coletiva das Juventudes organizadas” (GALINDO, 2015, p. 107).

Apesar dos desafios apresentados estes sujeitos buscam de todas as maneiras enfrentar os obstáculos, pois há uma crença na escola como via de acesso para uma vida melhor. É possível observar nos estudos de autores como Alves (2015), a autora afirma que: “Apesar das dificuldades enfrentadas para acessar e permanecer na escola, esses jovens acreditavam nos estudos e evidenciavam uma forte crença na escola como caminho para uma vida melhor” (ALVES, 2015, p. 91-92).

Os processos de escolarização, no que diz respeito aos desafios enfrentados para acesso e permanência, bem como os aspectos de continuidade e qualidade, tornam-se fatores de saída do campo de maneira similar ao que aparece em estudos como no de Leão e Antunes-Rocha (2015). Os autores afirmam que “em grande parte, esse movimento de saída é resultado das condições desfavoráveis de educação” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 23).

A visão que os/as jovens manifestam sobre os processos de escolarização, a penosidade enfrentada para garantir o acesso e permanência, bem como, a preocupação com a qualidade dos processos formativos ficaram evidenciados na discussão apresentada por Marinho (2016) que observa a problemática da ausência e má qualidade das escolas localizadas no campo, além da descontextualização do currículo em relação a realidade dos/as educandos/as. Para a autora esses fatores contribuem para a expulsão de um grande número de jovens do campo em busca de melhores perspectivas.

Para a autora, “[...] a permanência do jovem no campo se torna mais ameaçada principalmente quando o mesmo almeja um nível de ensino em descompasso com o ofertado na comunidade” (MARINHO, 2016, p. 59-60). Essa problemática reafirma que migrar nem sempre é uma escolha do/a jovem, mas uma condição imposta pela ausência de políticas públicas que possibilitem a permanência no campo.

Alcançar seus projetos implica, na maioria dos casos, em acessar maiores níveis de formação, o desejado curso superior, porém, sem abandonar sua identidade de jovem do campo. Essa problemática é apresentada no estudo realizado por Oliveira & Feliciano. Os referidos autores afirmam que: “[...] a vontade de permanecer choca-se com a necessidade da saída do campo, [...] consolidando um movimento contraditório de busca, construção e desconstrução e resistência de jovens camponeses e camponesas” (OLIVEIRA; FELICIANO, 2016, p. 224).

Na literatura disponível sobre esse tema fica evidente que a decisão sobre permanecer (ou não) no campo não é uma decisão fácil. É um processo difícil, tenso e contraditório, onde como afirma Marinho (2016) estão imbricados os laços cultivados pelos jovens com suas culturas e, ao mesmo tempo a possibilidade de construir seus projetos de vida na cidade permeados pela crença em algo melhor para si e para suas famílias que em geral está associado a estruturas sociais de educação, saúde, lazer entre outros.

Desse modo, podemos dizer em consonância com a reflexão proposta por Durand e Alves (2015) que essa discussão é reveladora no sentido de que a educação escolar sozinha

não tem o poder de definir a permanência do jovem no campo, nem tampouco de ser o único condicionante responsável pelo êxodo rural. Ao contrário disso é fundamental considerar “as condições sociais da Juventude no campo, para se entender o alcance e os limites dos projetos educativos” (DURAND; ALVES, 2015, p. 83).

3.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando tratamos da educação no contexto do campo nosso ponto de partida passa a ser as possibilidades de vivenciar e conhecer experiências diversas e heterogêneas. Dessa forma é necessário que a nossa abordagem compreenda a educação em seus distintos processos formativos, sejam eles, na escola, na família, no trabalho, nas organizações sociais, enfim, na vida.

A Educação do Campo é fruto da luta e organização dos movimentos sociais do campo. Esse processo se constituiu ao longo da sua trajetória por meio de embates, debates, discussões e proposições teóricas e práticas construídas dentro e fora das escolas. Sua identidade está expressa na legislação, por meio da RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no parágrafo único do artigo 2º, conforme segue:

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Desse modo, pensar Educação do Campo implica conhecer sua realidade e a partir dela possibilitar a construção do conhecimento considerando propostas, projetos, soluções que possam ampliar a qualidade de vida nas comunidades e organizações do campo. Significa ter como parâmetro os princípios da Educação do Campo expressos no artigo 2º do decreto 7352/2010:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

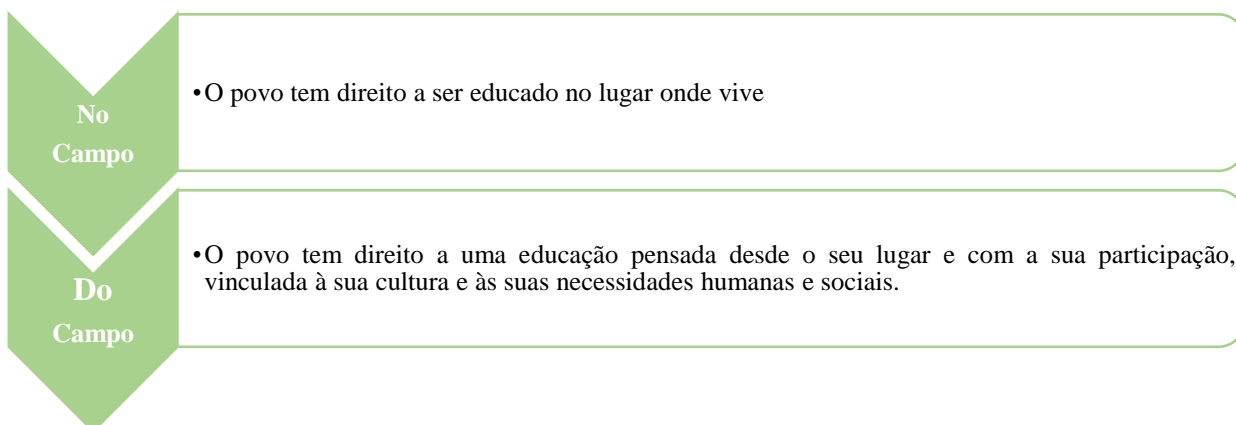
IV - valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo provoca a educação escolar a realizar um processo de reflexão, pois o que se espera é que a escola cumpra seu papel no sentido de que "a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola" (ARROYO, 2004, p. 78).

Esse processo de reflexão nos leva a uma análise do sistema educacional que está ao alcance dos/as Jovens do campo e suas possibilidades de vincular os saberes próprios das populações do campo, à cultura, aos valores, a vida desses/as sujeitos. O questionamento levantado seria: A escola que está no campo é do campo? Essa discussão é proposta por Roseli Caldart no texto em que debate a identidade da Educação do Campo. A autora expressa a definição de “no campo e do Campo” na compreensão de “no” enquanto lugar e “do” na perspectiva da participação dos povos do campo no seu processo de construção. O diagrama abaixo ilustra a discussão proposta por Caldart (2002).

Figura 06: Educação No e Do Campo.



Fonte: Elaboração própria.

É importante nessa discussão observar de maneira clara que os problemas e questionamentos levantados não pretendem colocar toda a responsabilidade nos ombros da escola. Sabemos que os processos educativos reproduzidos nas escolas são construídos a partir de questões que ultrapassam seus muros e são permeadas por relações de poder. É nessas entrelinhas que se disseminam as visões e os discursos que normatizam o cotidiano dos sujeitos do campo e, também, os procedimentos escolares.

Arroyo reflete que "A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos" (2004, p. 79). São essas visões que nas disputas e relações de poder são concretizadas e excluem do cotidiano escolar a relação com os saberes do campo, nesse sentido, "Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva" (ARROYO, 2004, p. 80).

Na contramão da lógica homogeneizadora da educação, Salomão Hage afirma que "a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a "heterogeneidade", que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam" (2005, p. 61). Essas características produzem uma riqueza tamanha e ao mesmo tempo complexa. Desse modo, torna-se fundamental que esta seja "valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região" (2005, p. 67).

O autor reflete, ainda, que toda essa riqueza exuberante deveria estar incluída e referenciar a formulação de políticas públicas visto que "essa é uma condição necessária

quando nos pautamos pela intencionalidade de valorizar e afirmar as identidades culturais das populações da Amazônia” (HAGE, 2005, p. 67). Para além disso, deve se considerar que “é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região” (HAGE, 2005, p. 67).

A realidade segue no rumo inverso ao proposto pelo autor, em um processo de precarização dos processos educativos no que diz respeito a infraestrutura e principalmente no que tange as questões da política educacional e da organização curricular que afetam as escolas em geral. Esta situação é ainda mais dura quando se trata do contexto do campo, pois justifica-se nos custos impostos pelas distancias geográficas e no número de alunos/as nas comunidades nas faixas etárias correspondentes a cada série. Se consideramos o contexto amazônico, as dificuldades e justificativas da precarização se ampliam ainda mais.

Cabe ressaltar que o abandono e a precarização não são necessariamente descuido, mas em grande medida possuem como intencionalidade a defesa de modelos econômicos distintos, que, para se manter, precisam de uma parcela significativa da população domesticada e dependente das migalhas oferecidas pelo sistema. Para Roseli Caldart, “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19).

Esse é o contexto de desumanização denunciado pela Educação do Campo, mas com a clareza de que é preciso ir além da denúncia, pois é na luta e na construção de alternativas de transformação que o processo educativo se faz verdadeiramente, como afirma Caldart:

Discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (2002, p. 21).

No ano de 2002 Mônica Molina falou e escreveu desafios aos educadores do campo. Passados quase 20 anos do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, vivenciamos muita história e conquistas importantes, porém, os desafios propostos pela autora ainda são extremamente atuais. É importante ressaltar que nos últimos anos temos acompanhado retrocessos significativos que nos recolocam na urgência de uma forte agenda de lutas por

uma educação de qualidade em todos os âmbitos, especialmente no Campo. A figura a seguir, retoma os desafios propostos por Molina (2002).

Figura 7: Desafios aos educadores do campo.

Estudar sempre e muito	Transformar o conhecimento em ação	Transformar ação em conhecimento	Estar na luta pela Educação do Campo nas e para além das escolas
Criar e consolidar articulações regionais e estaduais de educação do campo	Inserção nos Planos Municipais e Estaduais de Educação	Consolidar um espaço permanente de debate	Enraizar a Educação do Campo nos sistemas federais de ensino e na agenda de pesquisa
Criar e consolidar articulações municipais de Educação do Campo	Fortalecer a Educação do Campo como área do conhecimento	A luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas públicos	Criar e consolidar setores específicos de Educação nos Movimentos Sociais

Fonte: Elaboração Própria com base no texto “Desafios aos educadores do campo” (MOLINA 2002).

Os desafios aos educadores do campo propostos por Molina (2002) abrangem uma série de ações necessárias para o fortalecimento da Educação do Campo. São tarefas permanentes que se impõe no processo de construção e consolidação da Educação do Campo nos diferentes níveis e espaços. Para o nosso estudo, destacamos o foco na luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino público, especialmente no que tange ao Ensino Médio por considerar o contexto onde se insere a presente pesquisa.

Nesse sentido, concordamos com a discussão proposta por Roseli Caldart em relação aos porquês da luta em defesa da escola, para a autora:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo (CALDART, 2002, p. 24).

A partir dessa compreensão, torna-se necessário pensar os processos de escolarização, ou seja, a inserção dos/as Jovens do campo nos sistemas públicos de ensino. Desse modo, vislumbramos como um caminho a busca por compreender os desafios enfrentados pelos/as jovens na escola e a relação com seus projetos de vida, conforme afirma Dayrell: “É preciso, portanto, compreender as expectativas dos jovens estudantes a respeito de sua formação escolar e a avaliação que eles fazem dessa” (2009, p. 07).

Na atualidade, há uma certa naturalização dos processos de escolarização, dos/as jovens enquanto alunos e dos papéis atribuídos a eles/as. Porém, como afirma Penatieri “[...] a escola nem sempre existiu, trata-se de uma instituição situada no(s) tempo(s) e espaço(s), por isso a importância do olhar histórico” (PENATIERI, 2012 p. 03). Se considerarmos especificamente o Ensino Médio, a expansão e o acesso ainda são conquistas recentes e até mesmo um desafio para os/as jovens do campo.

Muito embora o Ensino Médio tenha passado por um processo recente de expansão¹³, para Penatieri (2012), esse momento da escolarização se constitui como um espaço importante de sentido. No seu bojo se evidenciam desigualdades e oportunidades distintas nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira as quais produzem marcas na Juventude. Ao mesmo tempo pode ser considerado um espaço de construção e luta por direitos desses/as sujeitos.

Em geral, a noção de escolarização está associada ao conceito de educação, porém, a forma como a escola está organizada atualmente é um processo de construção recente e sua implantação não ocorreu de maneira uniforme nos diferentes lugares e regiões (CAMPOS; RODRIGUES & VITKOWSKI, 2012). Essa situação é descrita pelos autores da seguinte forma: “[...] a rigor, a educação escolar está associada a um conjunto de elementos que a caracterizam de modo distinto de todas as outras experiências educativas estabelecidas anteriormente [...]” (CAMPOS; RODRIGUES; VITKOWSKI, 2012).

Ao observarmos essa realidade a partir de dados quantitativos de diferentes fontes, as desigualdades se mostram evidentes. Nossa consulta se deu em diferentes documentos os quais abordam os dados de maneira distinta, ora com referência à idade e ora a partir do número de matrículas independente de faixa etária.

¹³LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Segundo os números apresentados pelo INEP no Panorama da Educação: Destaques do Education at a Glance¹⁴ (2018), no Brasil, o percentual da população que frequenta a escola, por idade, é de 85% entre os jovens de 16 anos; 74% entre os de 17 anos; 49% entre os de 18 anos; 42% entre os de 19 anos; e 35% entre os de 20 anos. Esse dado demonstra que a medida que a idade dos jovens avança diminui o número de estudantes. Segundo o estudo, esses percentuais são baixos em comparação com os outros países, os quais apresentam, em sua maioria, percentuais superiores a 90% para a população de 16 e 17 anos. A média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para a população de 18 anos é 76%, para a população de 19 anos 64% e para a população de 20 anos 56%.

O mesmo estudo afirma, ainda, que o perfil do estudante do Ensino Médio brasileiro é semelhante ao dos estudantes que cursam as séries finais do ensino fundamental. Eles tem, em média, 18 anos e o percentual de alunos na rede pública de ensino é o mesmo: 86%.

Outro dado apresentado que pode ser considerado preocupante diz respeito ao fato de que menos de 60% dos estudantes brasileiros concluem o Ensino Médio antes dos 25 anos, enquanto em outros países da OCDE esse número se amplia para mais de 80%. Esse dado reflete a dificuldade no acesso e permanência dos Jovens brasileiros ao Ensino Médio que possui diversas e distintas causas entre as quais podemos destacar a necessidade de inserção no mundo do trabalho nessa faixa etária, bem como, a falta de escolas próximas a sua residência, esse último, com ênfase para a realidade das comunidades do campo.

A planilha da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 disponibilizada para consulta pelo INEP permite a filtragem de dados de matrículas no Ensino Médio sem considerar a faixa etária, nesse caso, o Brasil aparece com um total de 7.125.365 matrículas no Ensino Médio regular e 505.791 no Ensino Médio Técnico, enquanto no Amapá os números do regular são de 35.427 e no técnico 9.250.

Quando filtramos os dados por faixa etária, a sinopse não informa a qual nível de escolaridade as matrículas se referem. Nesse caso, as matrículas de jovens de 15 a 17 anos são um total de 8.281.372 no Brasil e 42.249 no Amapá; entre os jovens de 18 e 19 anos o Brasil possui um total de 1.979.448 matrículas e o Amapá 12.912; na faixa etária de 20 a 24 anos o número é de 1.393.843 no Brasil e 8.926 no Amapá; por fim, no intervalo entre 25 e 29 anos temos 612.041 no Brasil e 3.469 no Amapá.

¹⁴ Education at Glance: Educação num relance.

É nesse contexto que nos situamos, os dados apresentados revelam numericamente as condições em que se encontram jovens e, considerando essa realidade, buscamos compreender a forma como se relacionam com a escola, as suas demandas e necessidades próprias.

3.4.1 Ensino Médio no Campo no Amapá

Os processos de escolarização no Ensino Médio das comunidades do campo no Amapá ocorrem de três formas distintas. A primeira é a modalidade denominada regular na legislação estadual que é ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) em escolas de distritos e comunidades mais populosas, a segunda é o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), também ofertada pela SEED em escolas de comunidades mais distantes, de difícil acesso e mais dispersas territorialmente. A terceira é ofertada pelas Escolas Famílias Agroextrativistas e Agrícolas que promovem Educação do Campo por meio da Pedagogia da Alternância e são geridas por associações¹⁵ próprias que acessam recursos públicos de convênios com o Governo do Estado, além de outras fontes de financiamento.

As unidades escolares onde o presente estudo foi realizado desenvolvem suas atividades por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), conhecido popularmente na região como “módulo”, modalidade em que o professor de cada disciplina permanece na escola por um período determinado (50 dias) para ministrar todas as aulas da sua disciplina em bloco e retorna para a cidade para posteriormente se dirigir a outra escola.

A Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado nº 3668, de 23.12.2005 que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual, apresenta em seu artigo 59 a possibilidade de implantação do Sistema Modular de Ensino:

¹⁵ As Escolas Famílias possuem associações mantenedoras próprias que são responsáveis pela gestão das Escolas. São compostas por uma diretoria executiva, conselho fiscal e conselho administrativo que são responsáveis pela administração da escola. O conselho administrativo é composto por representantes de pais, professores, alunos, membros das igrejas e órgãos de assistência técnica existentes nas localidades que juntamente com a diretoria executiva fazem a gestão e administração de cada EFA. O órgão soberano de cada associação é a assembleia geral de pais e mestres.

Art. 59 - Nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação da existência de, pelo menos, 20 (vinte) alunos por série;

II - disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores;

III - existência de infraestrutura física compatível com o ambiente escolar (AMAPÁ, 2005).

Segundo informações da Unidade do Ensino Médio Modular (UEMOD) da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), o SOME foi implantado em caráter experimental, com a prerrogativa de levar séries finais do ensino fundamental e Ensino Médio para as localidades do Estado onde não é possível estruturar o ensino regular.

Esse processo teve início na década de 80 com foco na formação de professores (1982) nos municípios de Amapá, Calçoene, Mazagão e Oiapoque com a oferta de cursos de formação de Professores de 1ª a 4ª série (Magistério). Posteriormente em 1983 houve a expansão do curso de Magistério para os municípios de Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio e Laranjal do Jari. Em 1984 na sede Alexandre Vaz Tavares ocorreu a implantação do Curso Básico de 2º grau para atender os município de Porto Grande, Laranjal do Jari, Vitória do Jari e Ferreira Gomes.

Em 1989 houve uma avaliação do processo, diálogo com a comunidade e proposta de cessação. Em 1996 houve a reativação das modalidades de formação de professores e do curso básico de 2º grau, porém, em 2002 foi extinta a modalidade de formação de professores.

Atualmente, segundo dados fornecidos pela Unidade do Ensino Médio Modular (UEMOD), 12 (doze) municípios são atendidos pelo SOME, são eles, Calçoene, Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Tartarugalzinho e Vitória do Jari, distribuídas em 33 (trinta e três) escolas e localidades com um alcance de 257 comunidades. No total foram 1.587 alunos/as atendidos em 2017 e 1.463 no ano de 2018, e um total de 137 professores distribuídos nas 12 disciplinas da Matriz Curricular obrigatória.

O SOME estabelece o trabalho em 04 (quatro) módulos com duração de 50 (cinquenta) dias letivos cada um, a semana letiva é de 06 (seis) dias, garantindo assim os 200 dias letivos previstos na legislação vigente. Em cada módulo são ofertadas 2 a 3 disciplinas.

Essa é a realidade de um grande número de jovens estudantes que vivem no campo amapaense. O acesso e permanência nessas escolas aliado a problemática dos transportes escolares tornam a vida escolar desses sujeitos um grande desafio.

Ao pensar os processos educativos no estado do Amapá e seus rumos para os próximos anos, observamos o previsto na LEI Nº 1.907, DE 24 DE JUNHO DE 2015, publicada no Diário Oficial do Estado pelo Poder Executivo que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. No que tange ao Ensino Médio, a referida lei propõe a meta 4, enquanto especificamente sobre o SOME a meta 4.12, explicitamente sobre a Educação do Campo as metas 4.13 e a meta 11 que trata da Juventude do campo, conforme segue:

Meta 4: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

4.12) Fortalecer o SOME e o SOMEI para garantir o acesso ao Ensino Médio às comunidades onde não seja possível a oferta dessa etapa educacional em sistema regular.

4.13) Promover o acesso e a permanência dos educandos na Escola do Campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo.

Meta 11: Elevar, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, a escolaridade média das pessoas de dezoito a vinte e nove anos de idade, de modo que especialmente as populações do campo, do Município com menor nível de escolaridade, e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres do Estado, concluam pelo menos o Ensino Médio, além de diminuir a discrepância de escolaridade entre as diversas culturas étnicas declaradas ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (AMAPÁ, 2015).

O Plano Estadual de Educação prevê o fortalecimento do SOME (e SOMEI¹⁶) e a promoção do acesso e permanência dos Jovens na Escola do Campo, e ainda, a diminuição da discrepância de escolaridade entre as diferentes culturas. Há uma sinalização no sentido de qualificar os espaços da Educação do Campo. Cabe garantir a efetivação o que só será realidade por meio da participação das comunidades e movimentos sociais por meio de luta, organização e disputa permanente.

3.5 PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE

¹⁶ SOMEI: Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena.

Compreender os projetos de vida dos/as jovens passa por vislumbrar os desafios e os fatores que influenciam na decisão de permanecer (ou não) no campo, tomando como referência a ideia de projeto de vida como um plano de ação que possui um lapso temporal mais ou menos longo. Leão; Dayrell & Batista Dos Reis apresentam essa definição da seguinte forma: “A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo” (LEÃO; DAYRELL; BATISTA DOS REIS, 2011, p. 1.071).

Tardeli (2010) corrobora com a ideia de que o Projeto de Vida se caracteriza por sua temporalidade. Para a autora, este se constitui em uma “relação entre a concepção e o emprego do tempo presente com as expectativas do emprego do tempo futuro” (2010, p. 65). A autora reflete, ainda, que o tempo é uma questão fundamental na organização dos projetos de vida, de modo que a forma como os jovens colocam suas pretensões para o futuro denotam seus “estilos de vida e seus significados, bem como as condições de vida concretas na sociedade em que vivem” (2010, p. 65).

Cabe destacar que esse processo de elaboração ocorre nas trocas entre sujeitos e destes com a sociedade, conforme podemos observar na afirmação de Nascimento: “A ideia de que o Projeto de Vida se delineia na relação do sujeito com o mundo nos remete à constituição do sujeito com a sociedade. As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

O contexto onde as relações se concretizam, seja no que diz respeito à situação material, cultural ou simbólica, está intrinsecamente articulado às elaborações de projeto de vida. Para Leão; Dayrel & Batista dos Reis: “[...] tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (LEÃO; DAYRELL; BATISTA DOS REIS, 2001, p. 1.071).

Desse modo, a escola – do Ensino Médio – é entendida nesse estudo como espaço de trocas e partilhas onde os/as jovens encontram uns/mas nos/as outros/as a possibilidade de presença do/a outro/a que também se constrói e possui expectativas e desejos. Nascimento afirma que: “A presença do outro reenvia a ideia de partilha necessária tanto às particularidades da vida de cada sujeito como para a vida na relação com o outro” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

A escola está inserida na realidade social dos/as jovens, de modo que atua também como espaço de construção da subjetividade e, portanto, é fundamental enquanto local para construção do projeto de vida, de maneira especial no Ensino Médio. Afinal, esse nível de escolaridade constitui a fase da vida em que se acentua o processo de definições relacionadas ao mundo do trabalho, entre outras questões (MARCELINO, CATÃO; LIMA, 2009).

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, possibilitam esses vínculos relacionais que se constroem, tanto objetiva como subjetivamente, individual e coletivamente, conforme afirma Nascimento: “[...] o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre estas partes” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

Esse espaço de convivência diária permite intercambiar visões de mundo, dificuldades e aspirações, situações concretas do cotidiano, bem como, aspectos simbólicos, culturais que são importantes na constituição dos sujeitos, conforme salienta Nascimento: “O Projeto de Vida emerge nessa trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

Esse processo de busca de identidade imerso nas possibilidades de vivência e inserção social, amplificam a posição da sociabilidade nesta etapa de vivência da Juventude. Ou seja, nesse espaço é possível vivenciar novas experiências, criar identificações e laços de solidariedade. Para Tardeli (2010) essas são formas particularmente juvenis de buscar respostas indispensáveis para a construção das suas identidades e projetos de vida. Segundo a autora, são formas de “responder às perguntas: Quem eu sou? Quem eu quero ser? O que eu quero para mim e para a sociedade?” (2010, p. 63).

Na visão de Furlani e Bonfim, 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. Porém, para os/as jovens torna-se um grande desafio. Para as autoras:

O jovem, que comumente é um ser questionador, traz em si um grande potencial para ser o grande autor de sua vida. No entanto, as dificuldades pelas quais passa, sejam elas de cunho individual (crises existenciais, alterações de humor, modificações hormonais etc.) ou de cunho social (situação socioeconômica, desigualdades sociais, crise de valores etc.), podem influenciar na atuação

consciente e planejada desse jovem em sua própria vida (FURLANI; BONFIM, 2010, p. 57).

Essas características dão conta de que os projetos de vida são carregados de valores, sejam eles individuais ou dos grupos sociais em que nos inserimos e partilhamos experiências e vivências. Para Alves (2015) mais do que isso, é “um processo de aprendizagem que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como as condições objetivas e subjetivas” (2015, p. 87), tudo isso compõe a individualidade de um sujeito.

Situar o conceito de projeto de vida é fundamental para o nosso estudo no sentido de caminhar na direção de compreender como os/as Jovens do Campo constroem, apreendem e organizam suas vivências e desse modo planejam seus projetos de vida. Autores como Marinho (2016) observam algumas questões que impactam nesse processo em se tratando de jovens do campo, para a autora:

Os Jovens do campo em sua maioria vivem um constante antagonismo, divididos entre a possibilidade de trilharem projetos mais individualizados na cidade, expresso na vontade de “melhorar a qualidade de vida sua e da família”, de “ser alguém na vida” e a vontade de continuar residindo no local de origem, principalmente pela relação com a família e o sentimento de pertencimento com a localidade, já que sua família é o espaço privilegiado de sociabilidade (MARINHO, 2016, p. 60).

Desse modo, considerando as reflexões produzidas e apresentadas nesta seção, nos propomos a buscar respostas aos objetivos do presente estudo por meio da análise dos dados levantados pela pesquisa em diálogo com a elaboração teórica ora explicitada. Nesse sentido, a próxima seção abordará as representações dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino e as implicações no seu projeto de vida.

SEÇÃO IV

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS/AS JOVENS SOBRE O SOME



Fonte: Visões da Juventude da Floresta (2016, p. 07).

A imagem apresenta um jovem de costas pilotando uma voadeira – embarcação de pequeno porte com motor potente - pelas águas do rio Amazonas. Sob um céu azul e nuvens brancas, navega nas águas de tonalidade marrom, onde ao longe se pode observar sinais de verde e terra das ilhas marajoaras. O Jovem veste uma camiseta branca com a frase “Vamos Amazonizar o mundo”.

*Cantamos pra celebrar e proteger a nossa
Aldeia.*

Nas noites sob o luar, quando o dia clareia.

Esse é um canto de amor, passarinho que semeia.

Pólen, pólen, amor em flor.

Amazônia na Veia.

(Zé Miguel)

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO: QUEM FALA E DE ONDE FALA?

Esta subseção tem como objeto a caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo. Trata-se dos/as Jovens estudantes do Ensino Médio, especificamente 2º e 3º anos nas duas Escolas da Reserva Extrativista do Rio Cajari, na Amazônia Amapaense, que ofertam Sistema Modular de Ensino, conforme apresentado em seção anterior.

A presente caracterização baseou-se nos dados levantados por meio da aplicação de questionário semiestruturado envolvendo questões relacionadas as características socioeconômicas, sobre a permanência no campo e sobre projeto de vida do Jovem. Participaram do levantamento 60 (sessenta) jovens, das duas escolas que ofertam a modalidade no território da RESEX-CA, quais sejam, no Alto Cajari – Escola Água Branca do Cajari (Imagem 07) e no Baixo Cajari – Escola Osmundo Barreto Valente (imagem 06), entre os quais 34 do sexo masculino, (totalizando 56%) e 26 do sexo feminino (44%).

A escola Osmundo Barreto Valente está situada no Baixo Cajari, no Braço do Ajuruxi, na comunidade Maranata, próximo a Foz do rio Ajuruxi no rio Amazonas. É uma escola ribeirinha que recebe alunos de diversas comunidades próximas e atende desde as séries iniciais (em um anexo) do ensino fundamental até o Ensino Médio. Funciona nos turnos matutino e vespertino e possui 04 salas de aulas e outras 4 estão em construção, sala de professores, cozinha, biblioteca, banheiros, despensa, pátio coberto (onde os alunos/as recebem a merenda), pátio descoberto. A diretora da escola é da própria comunidade, bem como, a secretária, e os/as funcionários/as responsáveis pela merenda, limpeza e organização dos espaços.

O prédio é construído em madeira e suas janelas possuem venezianas com pequenas aberturas por onde entra a única luz do ambiente visto que a comunidade não possui fornecimento de energia 24h, a mesma é proveniente de gerador mantido com combustível e é ligado por volta das 20 horas permanecendo até por volta de 23 horas.

A imagem a seguir (06) apresenta a fachada da escola com o nome em destaque na cor verde, fixado na cobertura do corredor principal de acesso às suas dependências. É possível observar na imagem o corredor de acesso às salas de aula e parte do pátio externo, bem como, as copas de alguns açaizeiros presentes no seu entorno.

Imagem 06: Escola Osmundo Valente Barreto - Baixo Cajari.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A escola Água Branca do Cajari está situada no Alto Cajari, na BR 156 que liga a capital Macapá ao município de Laranjal do Jari, na comunidade (de mesmo nome) Água Branca do Cajari. É uma escola em terra firme que recebe alunos de diversas comunidades próximas e atende desde as séries iniciais do ensino fundamental até o Ensino Médio. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, possui 8 salas de aulas (não são todas utilizadas), sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiros, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, pátio coberto e pátio descoberto.

A diretora da escola não é da própria comunidade, não possui secretária, apenas voluntariado e/ou arranjo eventual da direção com membro da comunidade, já os/as funcionários/as responsáveis pela merenda, limpeza e organização dos espaços residem na comunidade.

O prédio é todo construído em alvenaria. A comunidade não possui fornecimento de energia 24h, a mesma é proveniente de gerador mantido com combustível e é ligado por volta das 16 horas permanecendo até por volta de 23 horas.

A imagem a seguir (07) apresenta a fachada (parcial) da escola com a placa do nome pouco visível, fixado na cobertura do corredor principal de acesso às suas dependências. É possível observar na imagem o corredor de acesso à algumas salas de aula e parte do pátio externo, bem como, da secretaria e o telhado da quadra coberta, além dos muros e grades do prédio.

Imagem 07: Escola Água Branca do Cajari - Alto Cajari.



Foto: Zenaide Teles de Oliveira, janeiro/2020.

Cabe mencionar que no Médio Cajari não há oferta de Ensino Médio. Essa é uma problemática que não está na centralidade do nosso estudo mas que merece atenção pela sua importância. Não é uma realidade apenas das comunidades Amazônicas, Molina e Freitas apresentam essa discussão em seu estudo sobre os avanços e desafios da Educação do Campo. As autoras afirmam que a insuficiente oferta educacional no meio rural é um dos maiores problemas da Educação do Campo, segundo elas, há uma desproporção no número de vagas que manifesta um “afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território” (2011, p. 19). O referido tema aparece nas falas dos sujeitos participantes dos grupos triangulares da seguinte forma:

O módulo é muito importante, tanto que eu não morava aqui, eu morava pra Ilha do Pará, aí só que lá eu terminei o Ensino Fundamental e não tinha o Ensino Médio, aí minha irmã morava aqui e eu vim morar aqui com ela porque tem o módulo. Aí eu preferi vir pra cá no caso, porque se tivesse lá, era mais fácil, né? É importante ter assim, nos interiores pra melhorar, porque tem muitas pessoas que não têm condição de vir pra Santana estudar, estudar depois pra ir pra faculdade que é mais fácil (Jovem Mandioca).

Conforme mencionado em seção anterior, a RESEX-CA possui uma ampla extensão territorial e apenas duas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio. Dessa forma, os sujeitos envolvidos no presente estudo são provenientes de diversas comunidades situadas nesse território. A Tabela abaixo apresenta as referidas comunidades e o número de estudantes de cada uma que compõe o corpus da pesquisa.

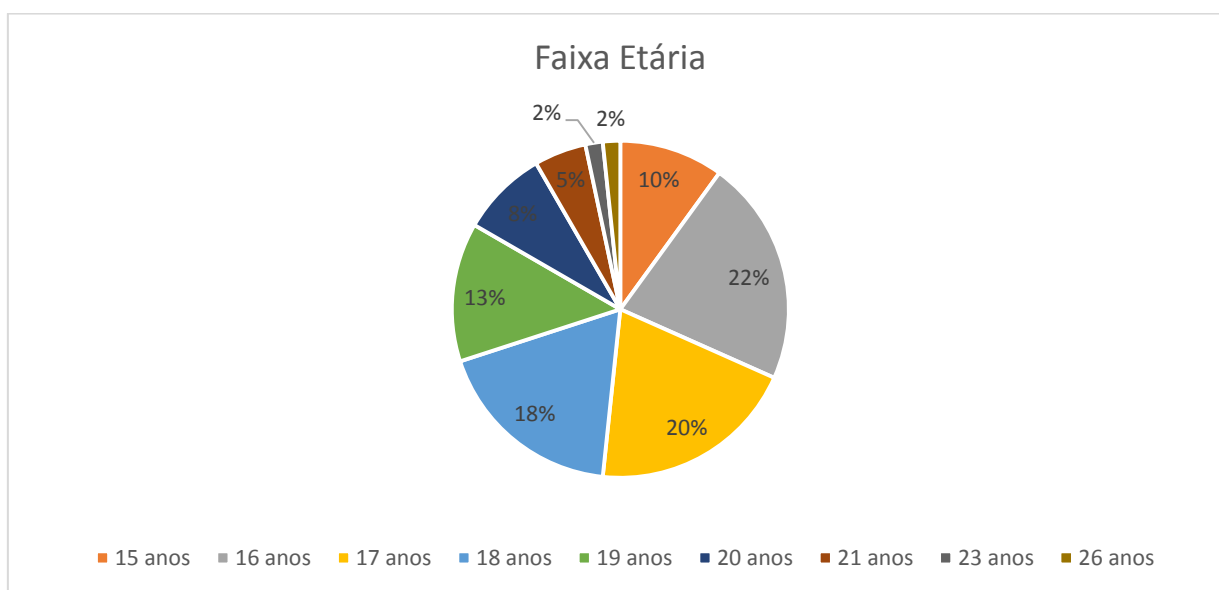
Tabela 10: Número de jovens por comunidade.

COMUNIDADES	JOVENS
Água Branca do Cajari	11
Santa Maria do Rio Curuçá	8
Martins	6
Dona Maria	4
Marinho do Cajari	3
Bom Jesus	2
Furo do Maracá	2
Maranata	2
N. S. do Perpétuo Socorro do Rio Capitão	2
Rio Ajuruxi	2
Rio Arraia	2
Rio Capitão	2
Rio Curuçá	2
Santarém do Cajari	2
Boca do Braço	1
Santo Antônio da Foz do Ajuruxi	1
BR 156 entre São Pedro e Água Branca	1
Carneiro	1
Poção	1
Santa Maria	1
Santa Maria do Maracá	1
São Bernado	1
Vila Betel	1
Vila Canaã	1

Fonte: Corpus da Pesquisa.

Os Jovens participantes da pesquisa possuem entre 15 (quinze) e 26 (vinte e seis) anos, sendo que a maioria dos sujeitos (60%) tem entre 15 e 18 anos e estão na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, enquanto os demais (40%) estão em distorção idade x série com faixa etária entre 19 e 26 anos. Cabe mencionar que apenas 9% possuem mais de 20 anos. Em geral esse dado nos permitiria inferir que os estudantes das escolas do campo possuem pouca distorção idade x série, porém, as escolas estudadas não ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e não acessamos os dados de evasão escolar e/ou do quantitativo de jovens ou adultos que não concluíram o Ensino Médio e estão fora da escola (visto que não está na centralidade de nosso estudo) de modo que uma inferência sobre essa situação seria imprudente. No gráfico abaixo podemos observar a distribuição do quantitativo de alunos por faixa etária.

Gráfico 04: Faixa Etária.

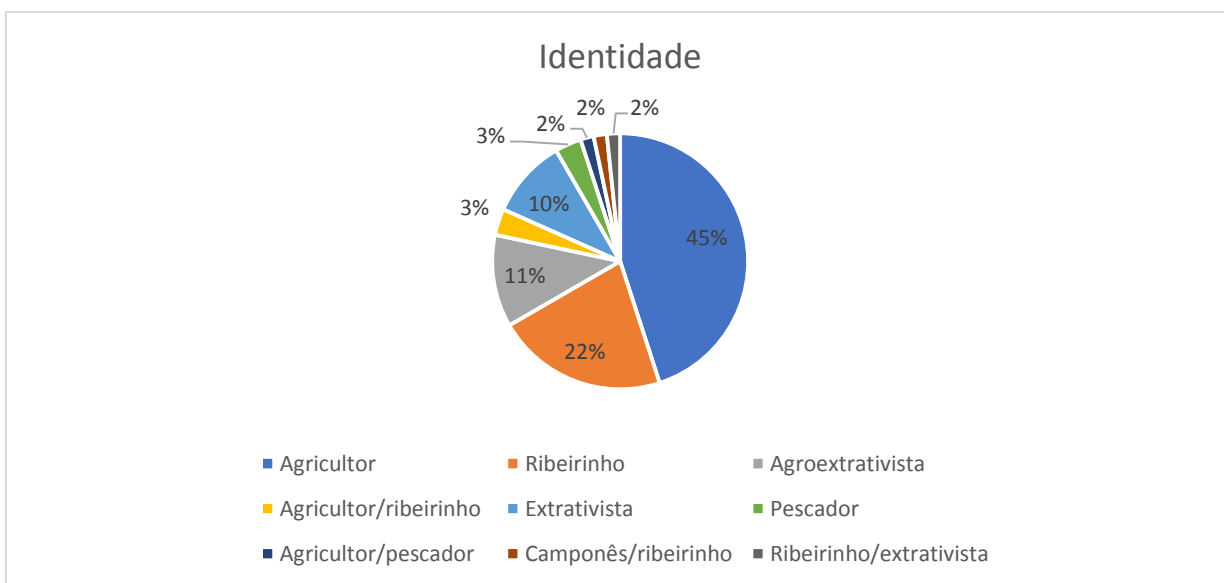


Fonte: *Corpus da pesquisa.*

No que se refere a identidade, a grande maioria dos/as jovens participantes da pesquisa se reconhecem como Agricultores/as totalizando 45%, outros 22% se identificam como Ribeirinhos/as, Agroextrativistas e Extrativistas possuem 11% e 10% respectivamente, enquanto as demais denominações aparecem timidamente. É importante destacar que ao analisarmos em separado os dados por escola, foi possível perceber que há uma diferença marcante nas identidades do Alto e do Baixo Cajari, especialmente no que tange ao

reconhecimento como Extrativista e Agroextrativista, ou seja, 100% dos/as Jovens que se reconhecem dessa maneira são do Alto Cajari, enquanto aqueles que se reconhecem como pescadores são todos/as do Baixo Cajari. Já entre os que se identificam como Agricultores/as 50% são da região do Alto e 50% do Baixo. O gráfico a seguir apresenta as identidades definidas pelos sujeitos.

Gráfico 05: Identidade.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

As diferenças demonstradas nessas características dizem respeito a relação estabelecida pelos/as sujeitos com o trabalho, já que no Alto Cajari as atividades que geram renda são basicamente o extrativismo da castanha e o cultivo de mandioca e macaxeira, enquanto no Baixo a renda provém do açaí, camarão e da pesca. Essa questão aparece nas falas dos sujeitos sobre as atividades desenvolvidas nas suas unidades produtivas:

Da Pesca e açaí, e a agricultura, né... Porque tem uma certa parte que tem a pesca e daí é curto o período, daí quando não tem a pesca tem o açaí e quando não tem o açaí tem a pesca e daí e assim vai... (Jovem Buriti – Baixo Cajari)

É mais a Castanha, e de verão é mais a agricultura [...] É que aqui na parte do alto, que tem o alto, né... O médio e o baixo. Então aqui nós vivemos mais da extração da castanha e da agricultura, na parte do médio eles vivem mais da parte da pecuária e da agricultura disponível (Jovem Uxi – Alto Cajari).

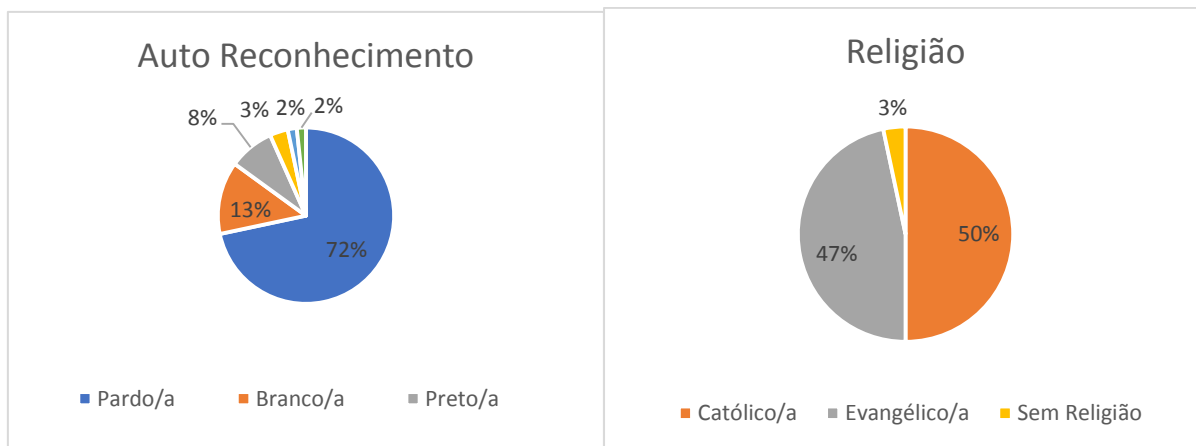
O estudo de Reis (2018) apresenta a forma como a identidade extrativista se constrói no contexto da RESEX-CA, o autor afirma que no decorrer de sua pesquisa as categorias “trabalhador” e “camponês” deram lugar a expressão “extrativista”, segundo ele, as falas dos sujeitos de seu estudo são explícitas “quando defendem sua identidade relacionada com seu modo de vida fundamentado na forma de trabalhar e viver preservando a floresta em pé” (REIS, 2018, p. 24).

Para Reis (2018), a questão identitária se materializou entre os extrativistas na luta em defesa do seu território, bem como, do seu modo de vida. Segundo o autor:

Os extrativistas se perceberam e se afirmaram como classe social ao lutar contra os coronéis, empresas e patrões na defesa do seu território, sua autonomia e garantia de manutenção de seu modo de ser e de viver e de trabalhar. Seringueiros e castanheiros, perceberam na floresta em pé um marco comum na construção da categoria social identitária: Extrativistas. Trabalhadores extrativistas. Camponeses extrativistas. Juventude extrativista. Mulheres extrativistas (REIS, 2018, p. 111).

Em relação ao auto reconhecimento, os/as Jovens da RESEX-CA em sua ampla maioria (72%) se percebem como pardos, seguidos por 13% de brancos, 8% de pretos, enquanto 2% se reconhecem como indígenas e 2% não declaram. O tema religião apresentou uma divisão clara entre duas posições, sendo 50% de católicos e 47% evangélicos, os demais 3% se declararam sem religião. Os gráficos a seguir apresentam os números:

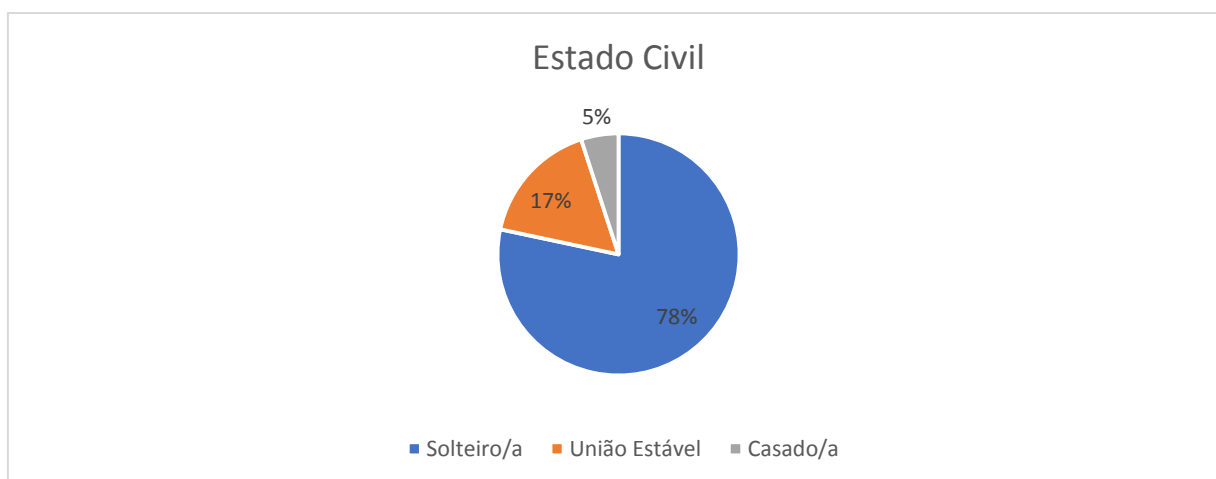
Gráfico 06: Auto-Reconhecimento e Gráfico 07 – Religião.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

No que se refere ao estado civil, a grande maioria dos/as participantes é solteiro somando um total de 78%, o que possui relação com a faixa etária, já que trata-se de um público bastante jovem. Os demais, 17% vivem em regime de união estável e 5% são casados. Um dado interessante nesse aspecto é o fato de que quase a totalidade dos/as jovens que vivem em regime de união estável e casados/as vivem no Alto Cajari, e somente 1 vive na região do baixo Cajari. O gráfico a seguir, apresenta os percentuais ora descritos:

Gráfico 08: Estado Civil.

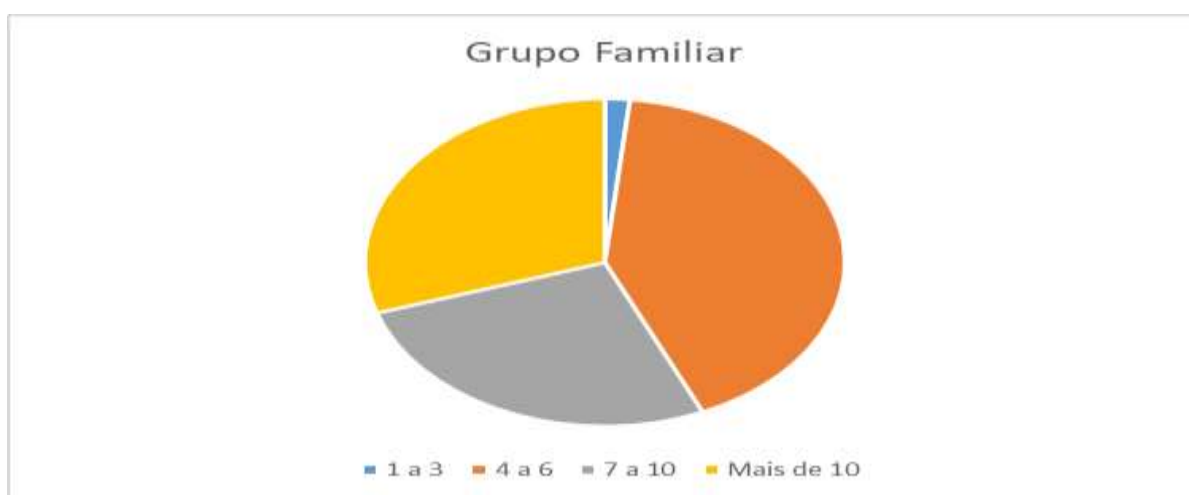


Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A composição do grupo familiar em comunidades do campo em geral apresenta uma conformação ampla em que cabem, além de pai, mãe e filhos, um número maior de pessoas, sejam avós, tios, primos, etc. Em alguns casos, há uma casa grande que comporta muitas

peças residindo nela, em outros, dentro da unidade produtiva são construídas habitações menores nas quais os núcleos familiares se distribuem dentro daquele território. Essa característica é evidenciada pelos números levantados em nosso instrumento de pesquisa que aponta para famílias bastante numerosas, ou seja, em apenas 2% dos casos o grupo familiar é composto por 1 a 3 pessoas, enquanto em 29% é composto por mais de 10 pessoas. Temos ainda uma frequência de 27% de grupos familiares com um número de 7 a 10 pessoas, além de 42% (maior quantitativo) dos grupos familiares com 4 a 6 pessoas. Podemos observar esses dados no gráfico abaixo:

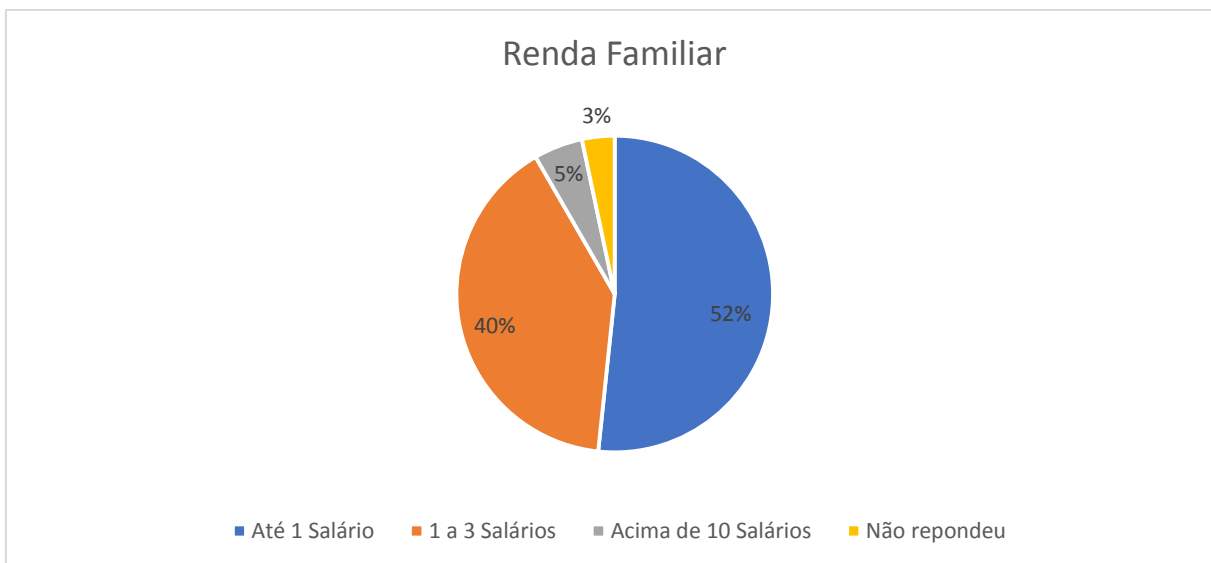
Gráfico 09: Grupo Familiar.



Fonte: *Corpus da Pesquisa.*

Quando falamos sobre a renda familiar o dado compilado pelo instrumento de pesquisa revela-se preocupante, pois, apesar do grande número de pessoas que compõe o grupo familiar, o valor estimado pelos/as jovens para sobrevivência das suas famílias está em torno de 1 salário mínimo mensal em 52% dos casos. Já em 40% das famílias esses valores correspondem a média de 1 a 3 salários mínimos. Apenas 5% das famílias vivem com renda superior a 3 salários mínimos e 3% dos informantes não respondeu a essa questão. Abaixo, podemos visualizar o gráfico com os respectivos quantitativos.

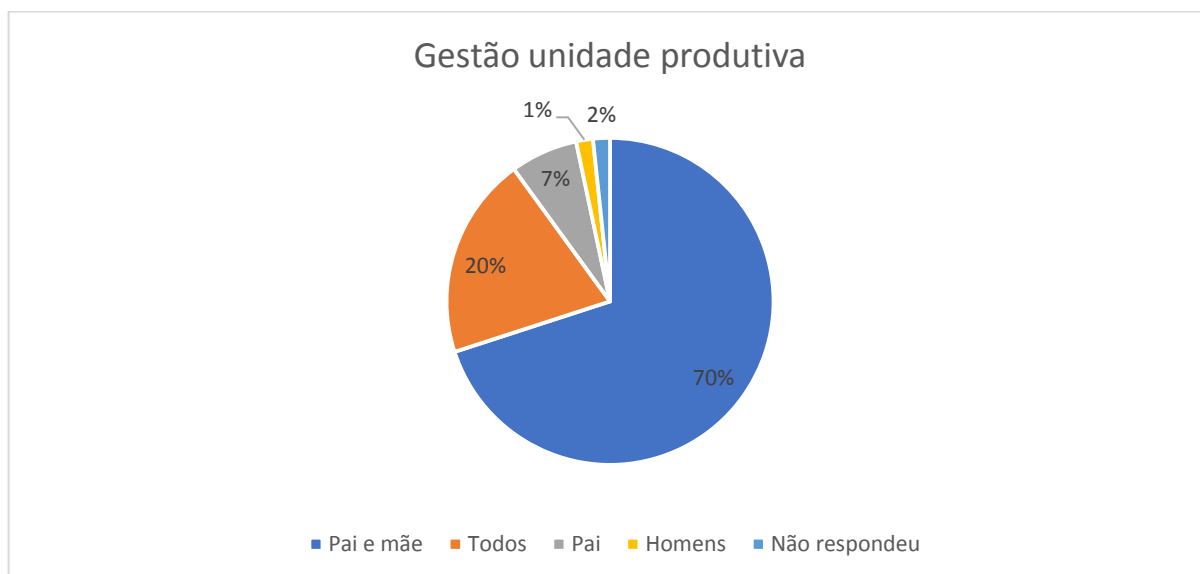
Gráfico 10: Renda Familiar.



Fonte: *Corpus da Pesquisa.*

Em relação a gestão da unidade produtiva nosso estudo evidenciou que as decisões sobre as atividades produtivas, investimentos e todo o processo de organização do trabalho e da renda são definidos pelos adultos, ou seja, 70% das unidades produtivas são geridas por pai e mãe, e, em outras 7% as decisões são centralizadas apenas pelo pai – figura masculina que possuía tarefa de prover a família. Em outros 12% das unidades produtivas as decisões são tomadas por todos os membros da família. Os dados podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Gestão da Unidade Produtiva.



Fonte: *Corpus da Pesquisa.*

A temática da participação na gestão da unidade produtiva apareceu nos grupos triangulares também. Nas falas dos/as sujeitos a centralidade da decisão dos adultos foi referendada conforme podemos observar a seguir:

Alunos: A gente trabalha, no caso ajuda o pai e a mãe, mas a organização principal, quem vai lá conversar com eles lá, é o pai e a mãe que resolve, mas lá no... pra ajudar plantar, colher, a gente a gente ajuda sim.(Jovem Açai)

Aluno 2: A gente conversa assim, no caso assim eh, ouve a opinião dentre, mas a decisão é do pai e da mãe, no caso assim [...] para poder comprar mercadoria, combustível, para poder voltar, para... porque nós tem que guardar no caso, sei que lá em casa é assim [...](Jovem Bacaba).

O estudo de Stropasolas (2011) indica que a não participação dos/as jovens na gestão da unidade produtiva é uma das causas dos problemas para sua sucessão. O autor constatou que “os principais conflitos intergeracionais se revelam no modelo de gestão da propriedade centralizado na figura do pai chefe de família” (2011, p. 27). Em geral, essa situação é decorrente da dificuldade de aceitação de novas ideias, desenvolvimento de projetos e atividades propostos pelos/as jovens, bem como na questão da autonomia financeira e de mobilidade dos mesmos (STROPASOLAS, 2011).

Em relação aos dados referentes a participação em organizações sociais indicam que a maioria dos/as jovens, um total de 59% não participa de nenhum tipo de organização. Entre os demais, 17% participam de associação, 10% faz parte de grupos de jovens, 7% participam de sindicato, 5% se articulam em mais de uma organização e 3% não responderam a essa questão, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 12: Participação em Organizações Sociais.



Fonte: *Corpus da Pesquisa.*

A ausência de um grande contingente de Jovens do Campo nos espaços de organização manifesta uma problemática no sentido da continuidade dessas instituições que permanentemente carecem de renovação e para possibilitar a elaboração de propostas que atendam as comunidades possui uma tarefa constante de construção. Se analisarmos o decorrer da história de conquistas das populações tradicionais a exemplo da demarcação da Reserva Extrativista onde os Jovens vivem hoje, fica evidente o quanto os movimentos e organizações sociais foram fundamentais na luta e nos enfrentamentos necessários.

Para além desse território específico, as conquistas relacionadas a programas e políticas públicas de Educação do Campo foram construídas e são defendidas pelos movimentos sociais e sindicais, “entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 23).

Para Molina, apesar das dificuldades enfrentadas na execução e liberação de recursos, especialmente no que diz respeito a quantidade e a morosidade na sua consecução, esses processos se materializam em práticas consistentes de concepções construídas pela Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 23).

No que se refere a materialidade da vida, da organização produtiva e geração de renda no campo, as falas dos grupos triangulares evidenciam a importância das organizações

sociais, seja no Baixo Cajari, no sentido de facilitar o escoamento da produção ou no Alto Cajari, em relação a organização produtiva das mulheres para produção dos derivados da castanha, conforme podemos observar abaixo:

Isso facilitava quando tinha as associações, (inaudível) que a gente tirasse a produção, entregava para ela e trazia a nossa renda. Você ficava muito mais fácil porque a gente tinha saída para esses produtos, como abóbora, a banana, a batata, a macaxeira, a mandioca e produzia farinha de tapioca. Tinha saída e agora, devido não ter recursos para a presença dessas associações, a participação é mais difícil porque não tem recurso, não tem como nós escoar esse produto. (Jovem Buriti)

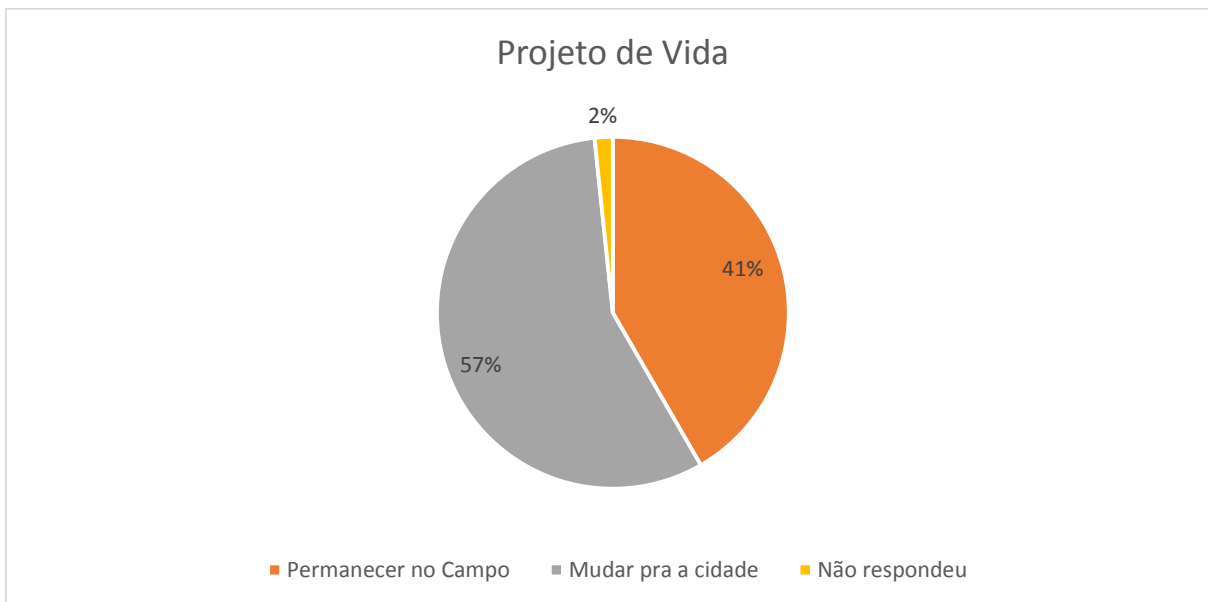
Aluno: É que é assim, é uma associação de mulheres, então vai nossa mãe, irmãs, tias. E aí, as mulheres participavam e a gente ajudava elas fazer esse trabalho assim, esses produtos que estava desempregado. E aí, a gente andava, na verdade a gente conseguia trazer a despesa da casa (Jovem Piquiá).

Apesar de manifestarem a importância das organizações sociais com clareza nas suas falas, os/as Jovens não se sentem parte do processo e não participam diretamente desses espaços de decisão. Em um estudo recente, foram observados indícios de que a falta de participação nas decisões de gestão nas unidades produtivas não gera coparticipação ou responsabilidade nos/as jovens, seja no que se refere a iniciativas na unidade produtiva ou na participação em espaços de organização e decisão na comunidade, nas associações, sindicatos, etc. por meio do cruzamento de dados quantitativos relativos a participação na gestão e em organizações sociais (REIS, 2017, p. 26).

Ao pensar seus projetos de vida, e confrontados com as possibilidades de ficar – ou não – no campo, a maioria dos/as Jovens em um total de 57% desejam partir em busca de outras possibilidades enquanto 41% deseja permanecer no seu território, no gráfico a seguir, podemos observar os números ora mencionados. Cabe destacar que se observarmos os dados por sexo, há uma maior tendência de migração entre as Jovens do sexo feminino, ou seja, 60% delas afirmaram que desejam mudar para a cidade, enquanto entre os do sexo masculino foram 51,5%. Esse dado merece aprofundamento, mas entre as questões que emergiram no diálogo dos grupos triangulares a divisão do trabalho e a definição de papéis nas unidades produtivas podem ser considerados elementos que justificam a maior incidência no desejo de migração das jovens mulheres. Entre esses elementos está a responsabilidade pelos trabalhos domésticos como tarefa feminina, a maior submissão em relação aos adultos em virtude do risco de gravidez enquanto os homens são responsáveis pelo provimento das famílias (atividades que geram renda) e, conseqüentemente serão os herdeiros do trabalho dos pais,

além do fato de possuírem maior liberdade de sair e participar de eventos e festas. Essa temática será aprofundada posteriormente em tópico específico.

Gráfico 13: Projeto de vida.



Fonte: *Corpus da Pesquisa.*

Os dados ora apresentados nos permitem vislumbrar as principais características dos/as sujeitos do nosso estudo, ou seja, jovens entre 15 e 26 anos que se identificam, em sua maioria, como Agricultores Familiares e se auto reconhecem pardos. São, em geral, solteiros, metade católicos e a outra metade evangélicos e possuem famílias numerosas, na imensa maioria dos casos não participam da gestão das unidades produtivas e conseqüentemente não participam de organizações sociais, possuem projetos de migração permanente e/ou temporária, e outros/as de permanência no campo os quais analisaremos posteriormente de maneira mais detalhada. Nosso estudo parte dessa descrição para, a seguir, discutir “o que fala e com que efeito” especificamente no que se refere a suas representações sociais sobre o sistema de organização modular e as implicações em seus projetos de vida.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE O SOME

Nosso estudo se debruça agora sobre a análise temática dos dados coletados pela pesquisa por meio das técnicas apresentadas anteriormente, quais sejam: grupo triangular e

desenho. Cabe destacar a afirmação de Martha de Alba (2011) em seu estudo sobre a riqueza do método de análise das representações socioespaciais em mapas cognitivos de que “os desenhos contribuíram com informações não verbais sobre as representações que não poderíamos ter indagado por meio de métodos exclusivamente verbais” (ALBA, 2011, p. 143).

A análise das informações foi realizada por meio do agrupamento de informações dos entrevistados, na perspectiva da análise temática conforme Braun e Clarke (2006). Desse modo, os temas que emergiram a partir do agrupamento pelas unidades de sentido foram: A) Educação base de tudo; B) Preparação para o futuro; C) Superação de obstáculos/conquista; D) Escola e Território. É importante mencionar que essas quatro temáticas, em nosso entendimento, centralizam os principais sentidos que respondem a compreensão das representações sociais dos/as jovens sobre o SOME.

A organização das informações para análise partiu inicialmente dos desenhos e das respectivas falas de apresentação dos mesmos, as quais permitiram o agrupamento das unidades de sentidos que geraram os temas e subtemas ora apresentados. Posteriormente, o conteúdo dos grupos triangulares foi agregado para a discussão dentro dos temas e subtemas já definidos. O quadro a seguir apresenta a divisão dos desenhos por tema:

Quadro 04: Distribuição dos desenhos por tema.

Tema 1 Educação base de tudo	Tema 2 Preparação para o futuro	Tema 3 Superação de obstáculos/conquista	Tema 4 Escola e Território
Desenho 1: Jovem Castanha – A educação é a base de tudo, melhor ainda quando é ao ar livre.	Desenho 4: Jovem Mandioca – A escola do ensino modular lugar que leva você ao seu sonho	Desenho 8: Jovem Bacaba – O momento no Módulo	Desenho 12: Jovem Uxi – O caminho da Escola
Desenho 2: Jovem Cupuaçu – Buscando no futuro	Desenho 5: Jovem Piquiá – Em busca de um sonho	Desenhos 9, 10, 11: Jovem Pitomba – Na hora da explicação/De estudar, e aprender junto com minhas colegas/ Na hora que eu chego em casa.	Desenho 13: Jovem Açaí – Projeto de vida para minha comunidade: aulas regulares!
Desenho 3 : Jovem Sapucaia – Sem minha escola não sei o que seria de mim	Desenho 6: Jovem Buriti – Meu sonho de vida combater os fora da lei e ajudar minha sociedade		Desenho 14: Jovem Pupunha – O destino da minha vida
	Desenho 7: Jovem Tucumã – Minha formatura do Ensino Médio/Em breve eu formado como Professor		

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A organização dos temas e subtemas elaborados pela análise pode ser observada no quadro a seguir que apresenta uma síntese dos referidos temas e subtemas que compõe as RS, seguidas pelas implicações nos projetos de vida:

Temas/Objetivações	Subtemas/Ancoragens
Educação base de tudo	Centralidade da educação
	Educação redentora
Escola como preparação para o futuro	Foco na Universidade
	Foco na profissão/emprego
	Casa própria
Superação de Obstáculos/conquista	Tempo
	Lacunas
	Infraestrutura
	Deserção de professores/aceleração
Escola e território	Direito x privilégio
	Relação professor x comunidade
	Módulo como única opção
Implicações projeto de vida	Formar
	Emprego
	Casa Própria

Quadro 05: Temas e subtemas que compõe as RS.

4.2.1 Educação base de tudo

O primeiro tema organizado a partir do agrupamento das unidades de sentido diz respeito a atribuição dada pelos jovens à educação, ou seja, na visão dos/os participantes do estudo “**Educação é base de tudo**”. Isso pode ser observado nos desenhos e falas dos/as Jovens Castanha, Cupuaçu e Sapucaia.

Nessa mesma perspectiva no estudo de Souza (2007) sobre a experiência de ingresso de jovens no Ensino Médio o autor observou que a escola aparece como uma instituição importante vinculada a valores positivos, ao conhecimento, o amadurecimento e ao sucesso (2007, p. 212). Além disso, o autor destaca que, em relação ao plano pessoal, “a escola está ancorada em crenças e esperanças: ela entra como parte de um projeto de transformação individual em direção a uma vida mais confortável e de maior *status* pessoal” (SOUZA, 2007, p. 221).

No estudo realizado por Franco e Novaes (2001) as representações sociais dos jovens sobre a escola também se assemelham no sentido de vislumbrarem na escola a crença de que ela implicará melhores oportunidades de futuro, seja no mercado de trabalho ou na possibilidade de continuidade dos estudos. A ideia de “ser alguém na vida” aparece como pano de fundo (2001, p. 178).

As autoras observam que estudantes trabalhadores que conseguem superar os obstáculos para permanecer na escola e chegar ao Ensino Médio “[...] depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir um *status* social mais reconhecido e empregos mais qualificados” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 178-179).

Concordamos com Franco e Novaes (2001) quando questionam a visão da educação como base de tudo, capaz de possibilitar a desejada melhoria na qualidade de vida que perpassa as representações sociais dos/as jovens em nosso e em outros estudos. A questão posta está nas possibilidades e limites das instituições escolares de transformar vidas de maneira linear e imediata, ou seja, existem outros inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais impostos pela realidade concreta do sistema capitalista em que estamos inseridos e que mantém e ampliam as desigualdades sociais e o abismo que separa ricos e pobres.

Vejamos a seguir o desenho elaborado pela jovem Castanha e sua apresentação do mesmo, com o título “A educação é a base de tudo, melhor ainda quando é ao ar livre”:

Desenho 01: A educação é a base de tudo, melhor ainda quando é ao ar livre.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Castanha

Título: A educação é a base de tudo, melhor ainda quando é ao ar livre.

Tenho dezesseis anos, curso o terceiro ano do Ensino Médio e a representação que eu fiz no meu desenho, bom eu representei, a escola que é o centro onde eu estudo, onde eu me identifico, ao ar livre, desenhei umas nuvens e o sol, o sol representa e o ar livre representa liberdade pra mim, desenhei uma árvore que significa muito pra mim, uma borboleta, um passarinho, umas notas musicais, a música faz parte da minha vida, é o que me define como ser humano. Bom, a educação é a base de tudo, melhor ainda quando a gente sente isso mesmo, melhor ainda quando é ao ar livre, que a gente se sente em liberdade. Quando a gente esquece todos os problemas lá fora e enfia a cara no livro, só estudo e aquele vento bate no rosto, a gente sente aquela sensação de liberdade que tá vivendo uma história e tá se sentindo liberta das coisas lá fora. É isso a representação do meu desenho.

A Jovem Castanha ao apresentar seu desenho coloca a escola como centro, o que demonstra a importância atribuída pelos/as Jovens da RESEX-CA ao espaço de aquisição do conhecimento – lugar de “enfia a cara nos livros”. A perspectiva da centralidade da educação explicitada nas imagens e sentidos da Jovem nos remete ao que Carlos Rodrigues Brandão (2007) afirma sobre a missão da educação no imaginário de sujeitos e grupos sociais como crença de que ela possa “transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros” (2007, p. 12).

No texto base “Por uma educação básica do campo”, Arroyo e Fernandes (1999) já destacavam a escolarização como extremamente importante mesmo considerando que ela não é toda a educação, e pela sua importância foi definido que deveria ser enfatizada na conferência. Contudo, a proposição de escola sempre esteve articulada a um projeto educativo contextualizado com foco na intervenção social na realidade onde se insere, ou seja, o campo.

Esse debate fomentou a construção da identidade da educação e, por conseguinte, da Escola do Campo. Ao refletir sobre a Escola do Campo, Roseli Caldart afirma que, “tem que ser um lugar onde especialmente [...] os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (2002, p. 24).

Nesse sentido, a fala da Jovem Castanha segue afirmando que a escola é o lugar onde ela se identifica e destaca suas características “ao ar livre, os pássaros, árvores e borboletas” como cenário do lugar de onde ela fala, leia-se a escola “no campo”, e define: “**a educação é a base de tudo**” e como o título do seu desenho já afirma, melhor ainda quando é ao ar livre. As características destacadas pela Jovem representam o desejo de ter uma escola com as características de seu contexto de vida. Podemos dizer que o adjetivo ao ar livre simboliza estudar livre para ser livre como se fosse a liberdade do Ar. Para a Jovem, o estudo e o vento batendo no rosto, possibilitam uma sensação de liberdade e de estar vivendo uma história. É importante destacar que perceber-se parte da história é um passo importante no entendimento de que se pode transformá-la, na perspectiva de melhorar a qualidade de vida das comunidades, especialmente da RESEX-CA e construir seus projetos de vida seja no campo ou na cidade.

A seguir, podemos observar o desenho apresentado pelo Jovem Cupuaçu, intitulado “buscando no futuro”, o segundo do agrupamento que gerou a temática Educação base de tudo:

Desenho 02: Buscando no Futuro.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Cupuaçu

Título: Buscando no futuro.

O meu desenho foi simples. Onde eu fiz só uma escola e uma árvore e um rio e aqui a escola representa tudo na nossa vida porque aqui na escola está os nossos objetivos e nossos sonhos pra nós chegarmos no futuro nós temos que caminhar todos os dias pra escola e pra mim a escola é a importância das nossa vida, sem ela nós não podemos nada, nem chegar no futuro e nem chegar a lugar nenhum.

O Jovem Cupuaçu apresenta seu desenho destacando-o como simples, mas um desenho entrelaçado em seu contexto de vida. Reiteramos que o contexto de vida desses jovens é muito mais que a sua moradia, pois se encontra encharcado de suas vivências e aprendizagens. É um contexto tecido pelo lugar, posição e condição que ocupa e respira. As letras que conferem ao seu discurso os sentidos do que sente parecem simples diante do olhar urbano, porém, seu desenho ultrapassa a palavra que utiliza para dizer que desenhou apenas diante da imensidão da riqueza que a interação com o seu contexto, com os outros, com o viver lhe traz. O tudo a que se refere é como se fosse o nirvana, uma inesgotável fonte de prazer ao vislumbrar a paisagem de seu território que se confunde com ele e com o que deseja para a sua vida.

Nesse sentido, ele expressa o seu contexto com poucas palavras e argumenta que desenhou apenas uma árvore, um rio e destaca a escola que segundo ele “representa tudo na nossa vida”. Essa afirmação possibilitou articular seu desenho ao agrupamento de unidades de sentido que gerou a temática “Educação base de tudo”. Essa fala evoca a importância atribuída a educação, ao conhecimento, como também, à Escola e a Universidade como espaços de transformação de vidas e por conseguinte de realidades.

Ao explicar os porquês da escola representar tudo na vida, o jovem destaca os objetivos e sonhos, o caminho para chegar ao futuro. Nas suas palavras há uma ênfase ao percurso diário, realizado cotidianamente na construção desse futuro almejado que não será possível sem a escola, e reafirma: “para mim a escola é a importância das nossas vidas, sem ela não podemos chegar a lugar algum”.

Para esses Jovens que apresentam em suas imagens e sentidos a visão da educação como base de tudo, que enxergam como divisor de águas em suas vidas, entre ser ou não ser alguém na vida, independente das dificuldades e resistências necessárias do percurso diário e escola torna-se fundamental. Desse modo, a busca no futuro - presente desde o título do desenho do Jovem Cupuaçu - expõe a crença na educação como via de acesso para uma vida melhor.

Em certa medida podemos vislumbrar nessas representações semelhanças com aquelas destacadas por Miguel Arroyo entre as populações de retirantes em busca de escola que vivem em periferias urbanas. Eles migram em busca da escola para seus filhos, pois não à tiveram no campo. Essa discussão está presente em sua obra “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” e reflete sobre a busca de algum lugar (e escola) de dignidade para os (as) seus filhos (as) que “confere à escola a dimensão social de extrema centralidade nas representações e lutas dos setores populares” (2014a, p. 248).

O autor atenta para a ausência de reflexão e aproximação da função da escola pela qual lutam os movimentos sociais. Segundo ele, lutam por “saberes e direitos a outra escola, com outras funções sociais mais radicais. Tão radicais como suas experiências sociais e suas lutas por territórios de dignidade e justiça” (ARROYO, 2014a, p. 248).

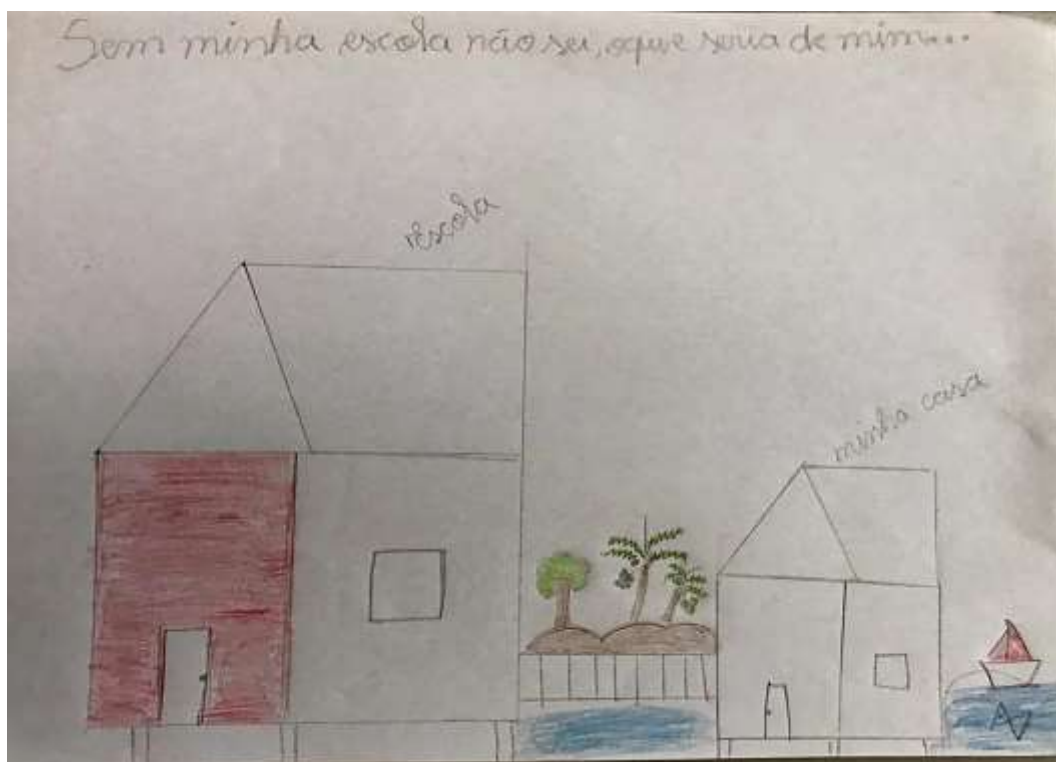
Essa situação fica evidenciada pela falta de participação dos/as jovens envolvidos em nosso estudo em espaços de organização e luta, sejam movimentos sociais, associações, sindicatos, etc. Vimos anteriormente que 59% dos participantes de nosso estudo não participam de nenhuma organização social e, portanto, não estão incluídos/as nas reflexões

propostas por Arroyo de modo que não há compreensão da importância da luta pelos saberes e direitos, por territórios de dignidade e justiça.

No estudo de Franco (2002) a maioria dos/as jovens (64,7%) ao apresentarem os motivos pelos quais frequentam a escola a maioria dos/as jovens afirmam que é “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro melhor”, em geral vinculado ao mercado de trabalho. O autor destaca, nesse mesmo estudo que os/as sujeitos manifestam expectativas bastante altas em relação a escola, chegando a emitir declarações como: “somente através dela é que conseguiremos melhorar na vida”.

Essa visão se assemelha a dos/as jovens de nosso estudo, na mesma direção da reflexão proposta pelo autor ao inferir que geralmente são afirmações de jovens mais pobres e sem acesso a opções de geração de trabalho e renda. É evidente que a escola não resolve todos os problemas mas é a única opção de ascensão vislumbrada pelos/as jovens. Nessa perspectiva, vejamos na sequência, o desenho elaborado pela Jovem Sapucaia e sua apresentação intitulados “Sem minha escola não sei o que seria de mim”:

Desenho 03: Sem minha escola não sei o que seria de mim...



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Sapucaia

Título: Sem minha escola não sei o que seria de mim.

*Eu desenhei a minha escola, a minha casa porque eu queria que a minha casa fosse perto da escola, seria mais fácil. O rio, as árvores e os peixes, porque como as vezes tem lugar que eu já cheguei muito poluído, rio muito poluído... Aí, **sem minha escola não sei o que seria de mim?** Eu só vou de casa pra escola e da escola pra casa, as vezes eu vou pra casa das minhas amigas mas é a coisa mais difícil então. Depois que terminar... fazer faculdade e pronto!*

Sob o título “Sem minha escola não sei o que seria de mim”, o terceiro e último desenho agrupado em torno da temática “educação base de tudo” apresenta a escola onde a Jovem Sapucaia estuda e a casa onde ela reside. O título do seu desenho parece um paradoxo pois diante de tanta grandeza em seu contexto de vida a escola parece ser a única alternativa para mudar o rumo de sua história. Por que será? Sabemos de antemão que a Amazônia tão reverenciada nos discursos de nossos governantes permanece somente na prosa e no verso. Significa dizer que a vida desses jovens, seus familiares e demais habitantes poderia ser cantada e dançada com a mesma alegria desses discursos eleitoreiros mas seria uma grande ilusão, ou, utilizando o dito bem sugestivo **obra do encantado** para não sair do lugar.

As escolas do campo sofrem ameaças de fechamento o que implica em dizer que aos olhos de nossos governantes não são necessárias. Isto ecoa como um movimento que vai além do fechamento destas escolas do Campo como também a desterritorialização desses sujeitos que ali construíram suas raízes juntamente com as raízes de tudo o que existe lá.

Em sua fala, fica evidente entre outros, o desafio de ir e vir quando ela manifesta o desejo de que a escola fosse mais próxima da sua casa: “seria mais fácil”. A distância percorrida pelos Jovens para acessar o Ensino Médio será aprofundada na temática “Escola como superação de obstáculos/conquista”, mais uma evidência de que as temáticas elencadas estão entrelaçadas, ou seja, existem intersecções presentes em todas elas e a organização desse ou daquele agrupamento acabam por manifestar a linha de pensamento do/a pesquisador/a. Porém, nesse caso, cabe reafirmar que quando falamos de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, as distâncias são elementos significativos na operacionalização concreta do acesso à educação.

Outros elementos que se constituem característicos do campo, das águas e da floresta neste e em outros desenhos dos/as Jovens da RESEX-CA e das escolas presentes nesse território são “o rio, as árvores e os peixes” associados a isso a representação de que o território onde vivem, trabalham, estudam e produzem é um ambiente preservado. Em suas falas é possível observar essas afirmações de maneira recorrente, como nesse caso da Jovem Sapucaia: “as vezes tem lugar que eu já cheguei muito poluído, rio muito poluído”.

A vinculação do desenho da Jovem Sapucaia aos demais desenhos e falas articulados na temática “educação base de tudo” é visível de maneira mais específica no título escolhido pela jovem e na seguinte fala: “sem minha escola não sei o que seria de mim?” O questionamento apresentado pela Jovem corrobora com a ideia de que o único caminho para uma vida melhor é o acesso à educação escolar. Essa lógica coloca na escola a chance de salvação, de sucesso, como ainda se pode ouvir em algumas comunidades a possibilidade de “ser alguém na vida” está atrelada aos bancos escolares.

A jovem ainda acrescenta o fato de que sua possibilidade de sair de casa é para ir à escola, ou seja, “eu só vou de casa pra escola e da escola pra casa as vezes eu vou pra casa das minhas amigas mas é a coisa mais difícil”. A questão da escola como espaço de socialização também será discutida dentro dos subtemas em “Educação como superação de obstáculos/conquista”, pela importância dada pelos/as jovens como na fala da Jovem Sapucaia.

Nesse sentido, vale ressaltar a discussão proposta em seção anterior sobre isso, no sentido de que o convívio diário e os processos de aprendizagens, especialmente no âmbito do Ensino Médio, momento em que os/as jovens projetam suas expectativas e desejos de futuro, possibilitam o fortalecimento de vínculos relacionais que se constroem, tanto objetiva como subjetivamente, individual e coletivamente, conforme afirma Nascimento: “[...] o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre estas partes” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

Esse espaço de convivência diária permite intercambiar visões de mundo, dificuldades e aspirações, situações concretas do cotidiano, bem como, aspectos simbólicos, culturais que são importantes na constituição dos sujeitos, conforme salienta Nascimento: “O Projeto de Vida emerge nessa trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano” (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

Nos grupos triangulares a temática educação base de tudo aparece em vários diálogos, especialmente naqueles que reforçam a importância da educação enquanto possibilidade concreta de mudar de vida, de possibilitar melhoria nas condições de vida para si e para seus familiares, vejamos algumas falas dos grupos a seguir:

*Hoje em dia eu olho uma coisa **que hoje em dia ninguém consegue seguir em frente se não tiver estudo**. Então, isso me motiva para que no futuro eu possa ter meu trabalho... tá trabalhando, porque todos nós, um dia, vamos ter uma família pensando - tem que pensar - no nosso futuro. (Jovem Castanha)*

*[...] que **minhas irmãs não terminaram de estudar e agora elas passam mais dificuldade na vida delas**, tipo, a situação financeira deles, tipo, a gente que ajuda quando tem - papai e mamãe - pra eles ter uma vida melhor, tipo, só os daqui porque os outros estão em outras cidades. **Aí mamãe fala pra gente estudar, pra gente não depender disso, pra gente conseguir as nossas próprias coisas e não depender de homem e de ninguém do que a gente deseja**. (Jovem Sapucaia)*

O meu objetivo é estudar e não acontecer isso comigo e um dia eu poder ajudar os meus irmãos que precisam da minha ajuda (Jovem Mandioca).

As três falas se complementam no sentido de apresentar situações em que as condições de vida são precarizadas pela ausência da educação e/ou pela exclusão dos/as sujeitos do espaço escolar. Outro elemento comum expresso nesse conjunto de falas diz respeito a importância atribuída a família pelos Jovens, seja sua futura família – que será constituída – seja a família que se tem atualmente – pais, irmãos, etc.

Há, também, uma crença de que com educação é possível “ter um trabalho”, independência financeira, “não depender de homem e de ninguém”, nesse caso específico acrescenta-se a temática de gênero. Esses elementos que emergem das falas dos/as jovens provêm da visão destes da sua realidade atual, das relações familiares estabelecidas no contexto em que estão inseridos e da dificuldade enfrentada por eles para superar as adversidades e buscarem alternativas de vida digna para si e para suas famílias.

Os condicionantes de desigualdade narrados pelos/as jovens a partir da realidade estão associados, na visão deles, à falta de estudo, de modo que eles creem na educação como via de acesso a outra realidade, porém, não aparece de maneira evidente nas falas como se daria o processo de transformação dessa realidade. Essa ausência nos provoca a refletir se a educação base de tudo seria a mesma proposta por Freire como transformadora, considerando que ela sozinha não muda a realidade, mas as pessoas e estas por sua vez transformam a realidade (FREIRE, 1987, p. 84).

A seguir, nosso estudo se volta a temática “Educação como preparação para o futuro” a qual emergiu do agrupamento de unidades de sentido em 4 desenhos.

4.2.2 Preparação para o futuro

A segunda temática proveniente do agrupamento das unidades de sentido configurou-se na visão da escola como processo de preparação para o futuro. A referida temática emerge como desdobramento das falas a respeito da importância da escola que aparecem nos diferentes momentos da coleta de dados, tanto no contexto das falas sobre os desenhos como nos grupos triangulares.

Especificamente no que se refere aos desenhos, a temática se apresenta em 4 elaborações, quais sejam, do Jovem Piquiá, da Jovem Mandioca, do Jovem Tucumã e do Jovem Buriti. Nas falas dos sujeitos o futuro é expressado como sonho e a escola aparece como caminho ou estratégia para realizá-lo. Os sonhos se referem a profissão que pretendem seguir no futuro, conseqüentemente ao trabalho/emprego desejado e a materialização de desejos como a casa própria.

Para alcançar essas realizações a escola aparece como lugar de preparação o que em alguma medida reflete o proposto na legislação educacional e amplamente repetido nas

escolas, nos meios de comunicação e nos diferentes espaços em que a educação é pautada. A Lei de Diretrizes e Bases explicita essa questão em seu artigo segundo da seguinte forma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Conforme explicitado, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), o Ensino Médio, mais que preparar para o exame nacional do Ensino Médio teria como função preparar para a vida adulta, formando cidadãos capazes de enfrentar os desafios que surgirão ao longo da vida. Para Aguiar e Conceição (2009) “nem o ensino fundamental, nem o médio, nem o superior parecem estar cumprindo o papel básico de formar o cidadão para que ele construa sua identidade profissional e contribua para a sociedade” (2009, p. 113).

Ainda, se partirmos da perspectiva de que vivemos na contemporaneidade e conforme refletem Coutinho e Lisbôa (2011) em um mundo onde a comunicação extrapola as barreiras do tempo e do espaço, uma realidade que possibilita múltiplas possibilidades de aprender, “em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa” (2011, p. 05), fica ainda mais evidente a crise do Ensino Médio nos dias atuais.

Nesse bojo, Dalila Oliveira (2010) reflete sobre a crise de papel da escola entre a preparação para estudos posteriores e para o trabalho, a autora questiona a perspectiva dual pela qual o Ensino Médio vem se construindo historicamente, ou seja, de uma escola para ricos x escola para pobres. Dalila Oliveira afirma que:

O Ensino Médio, historicamente, enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico. Um dos principais fatores dessa crise assenta-se na dificuldade que as escolas médias, sobretudo as públicas de redes estaduais e municipais, encontram para oferecer de maneira eficaz o ensino técnico-profissionalizante. Tais dificuldades têm corroborado para que se coloque

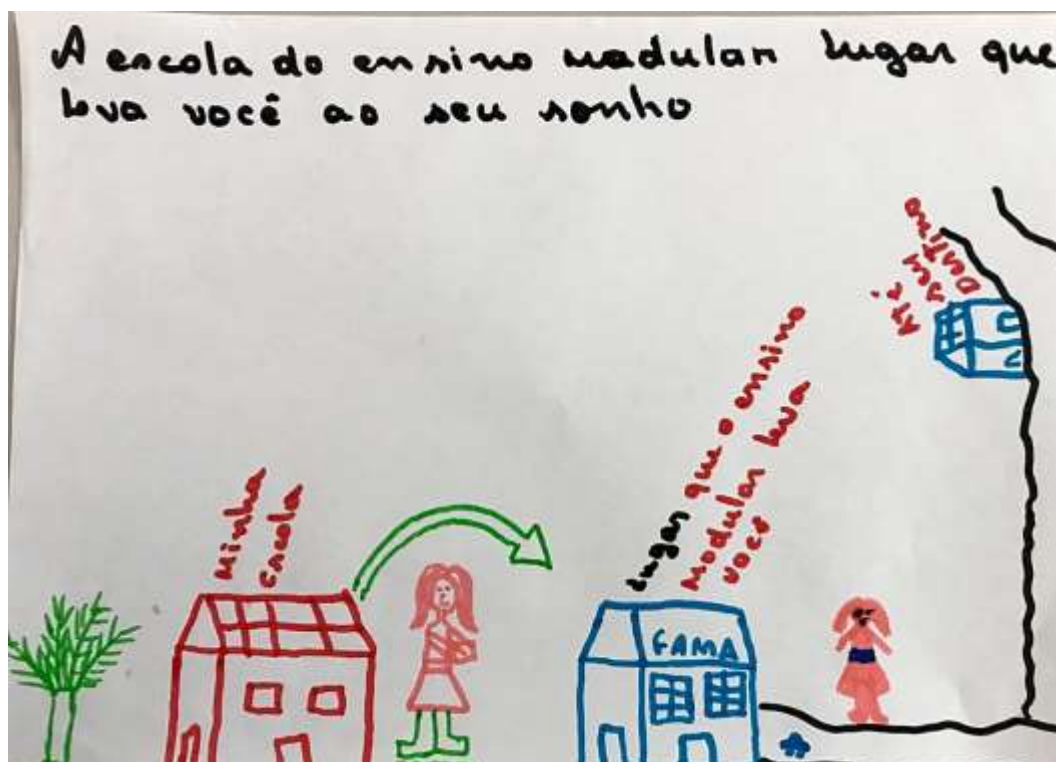
em discussão o papel formador do Ensino Médio regular como capacitador para o trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

Na mesma direção, Libâneo (2012) vislumbra tendências polarizadas que indicam um dualismo da escola brasileira de modo que de um lado estaria a escola reservada aos filhos dos ricos com foco no conhecimento e nas tecnologias, enquanto do outro lado, para os pobres a escola teria a função de acolhimento e integração sociais (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Nesse sentido, essa representação da educação reafirma a ideia que perdura ao longo do tempo de que uma das finalidades da educação é a de preparar os indivíduos para exercerem diversos papéis na sociedade, porém, a depender de qual escola se está inserido será o papel para o qual será preparado.

Vejamos a seguir o primeiro desenho incluído nessa temática elaborado pela jovem Mandioca sob o título “A escola do ensino modular lugar que leva você ao seu sonho”, bem como, sua apresentação.

Desenho 04: A escola do ensino modular lugar que leva você ao seu sonho.



Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Jovem Mandioca

Título: A escola do ensino modular lugar que leva você ao seu sonho.

Eu fiz aqui eu na minha escola, no caso onde eu estudo e eu fiz aqui mais pra frente uma faculdade lugar que eu pretendo estar depois quando eu terminar aqui e aqui a minha casa própria.

A jovem mandioca apresenta seu desenho com poucas palavras e define sua representação em três momentos: a escola – momento atual que tem a função de prepara-la para a faculdade; a faculdade como segundo momento – traduzido como o lugar que o ensino modular leva você, cabe mencionar que no desenho a jovem não visualiza como possibilidade de acesso ao ensino superior a universidade pública, mas uma faculdade privada situada na cidade de Macapá, a FAMA, por fim, seu desenho aponta para o seu “destino” que em sua representação seria a uma casa própria.

A jovem representa o seu destino em três momentos específicos, ou seja, a escola, o ensino superior e a casa própria. Essa trajetória vislumbrada por ela nos permite articular o seu desenho à temática “Preparação para o futuro”, visto que a mesma enxerga a escola/educação como período de preparação para a próxima fase. Essa representação fica

evidente desde o título que a jovem dá para o seu desenho: “A escola do ensino modular que leva você ao seu sonho”. Essa percepção sobre a escola é observada também no estudo de Souza, segundo o autor:

A escola é hegemonicamente representada pelos jovens como caminho para um futuro melhor, para uma boa inserção profissional. Os alunos produzem práticas condizentes com esse discurso, assumindo uma relação eminentemente instrumental frente ao saber escolar: esse saber é sobretudo importante para passar de ano, para obter um diploma, para ter um bom futuro (SOUZA, 2007, p. 227-228).

Essa representação de escola presente em nosso estudo e corroborada pelo estudo de Souza (2007) está presente, também, nos resultados encontrados por Oliveira *et al* (2001), que revelam, segundo os autores, a centralidade da educação na dimensão de futuro vislumbrada pelos/as jovens. Esta perspectiva está associada à educação escolar como pressuposto para a mobilidade social desses/as jovens, seja ela por um melhor emprego ou profissão, ou por questões indefinidas que possibilitariam “ser alguém na vida”, o que possivelmente estaria relacionado ao sucesso financeiro (OLIVEIRA *et al*, 2001, p. 249).

Desenho 05: Em busca do sonho.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Piquiá

Título: Em busca do sonho.

O título do meu desenho aqui que eu fiz é “Em busca do sonho”. Bom, eu fiz aqui representando a escola Água Branca do Cajari onde eu estudo, faço o segundo ano do Ensino Médio, e aqui é meu projeto de vida do módulo: Eu aqui na frente da escola, sonhando, no meu sonho que desejo me formar, que todos os dias eu venho pra minha escola, e aqui o outro lado do desenho eu já formado. Formado e já fazendo o serviço já em computador, formado e com meu emprego garantido, que até diz aqui técnico em computadores. É esse meu desenho e é esse meu sonho. Se Deus quiser vai ser realizado. A importância da escola faz parte da minha caminhada, porque nessa escola diretor ou professor que vem eles me apoiam muito na minha caminhada em busca desse sonho, eles me dão conselhos, indicações, onde eu posso fazer o curso e isso é muito importante pra mim, isso me motiva muito mais em correr em busca desse sonho e essa escola aqui é fundamental pra mim na minha jornada.

O Jovem Piquiá também dividiu o seu desenho momentos distintos, porém, no caso dele aparecem apenas dois: o atual e o projeto futuro. Em sua fala, explica a representação do momento atual, ou seja, sua vivência no Ensino Médio da escola Água Branca do Cajari e ele sonhando com a concretização de seu projeto futuro que consiste em se formar e trabalhar com computadores. O Jovem destaca o apoio de professores e direção em sua caminhada

estudantil, o que ele enfatiza como “importância da escola” e motivação para persistir em sua jornada.

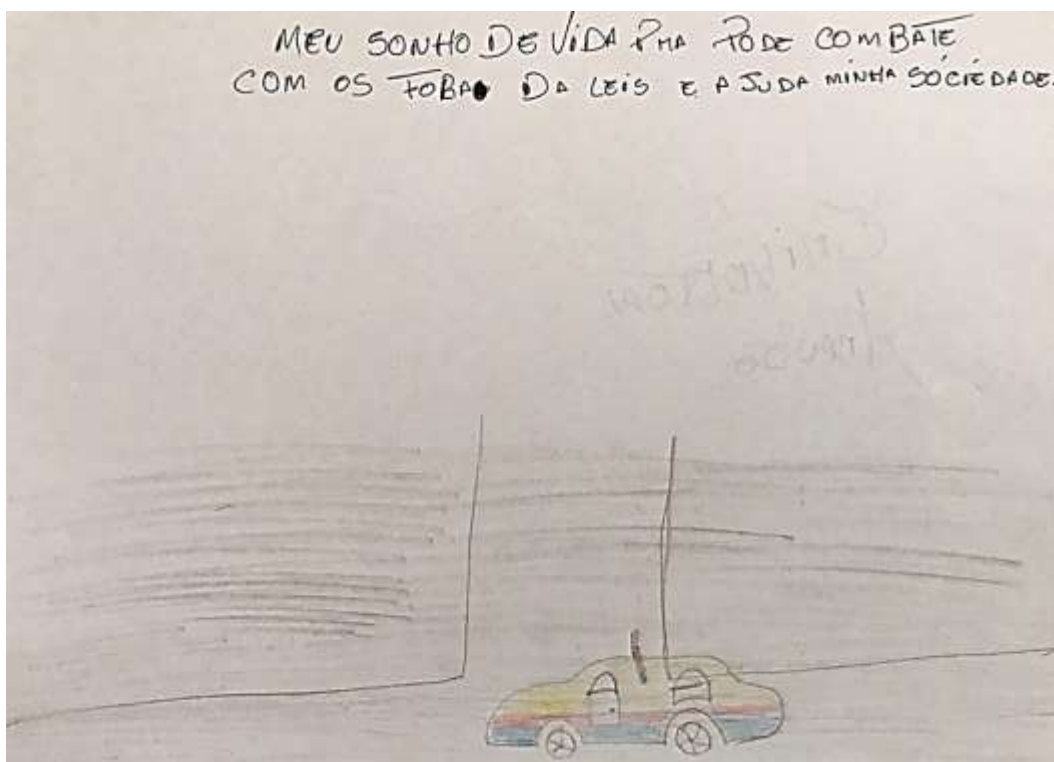
O lado direito do seu desenho apresenta o seu projeto de vida, o momento posterior ao atual que passa pelo acesso ao ensino superior, especificamente em um curso ligado à informática que em sua reflexão o incluirá em um emprego garantido, de modo que sua visão do Ensino Médio se articula à temática “Preparação para o Futuro”.

Essa perspectiva dialoga com a reflexão proposta por Oliveira *et al* (2001), onde os autores destacam que na visão dos/as jovens o futuro apresenta-se como ideal a ser conquistado, conforme sua habilidade de garantir sua própria escolarização, ou seja, o grau de escolarização é entendido por estes/as sujeitos como caminho para o acesso a empregos formais. Nesse sentido, os jovens compreendem os obstáculos para conquistar um espaço no mercado de trabalho e vislumbram na educação o que distingue as possibilidades de acessar ou não uma melhor colocação (OLIVEIRA *et al*, 2001, p. 248).

Nesse sentido, cabe mencionar que nos diálogos do grupo triangular o Jovem Piquiá foi abordado sobre a possível contradição de manifestar o desejo de trabalhar com informática e viver no campo, ambos como projeto de vida, porém, convicto de seu projeto ele afirmou que com a chegada da internet via satélite na comunidade cada vez mais famílias estão adquirindo seus computadores e tendo acesso à internet, e que, em aproximadamente 5 a 6 anos, quando ele concluir sua graduação o cenário da inclusão digital será bem diferente do atual em sua comunidade.

A reflexão proposta pelo jovem está fundamentada no fato de que ao iniciar a pesquisa na comunidade de Água Branca haviam dois pontos de acesso coletivo à internet: a Unidade Básica de Saúde e na casa de uma família que eram compartilhados, os mesmos ficavam disponíveis quando o motor de energia da comunidade era ligado por volta de 16 horas até a meia noite (conforme narrado no início desta tese). Em aproximadamente 2 anos de contato com esses jovens, a realidade se alterou significativamente. Atualmente grupos de famílias que possuem residências próximas umas às outras tem se organizado para cotizar a instalação de placas de energia solar e internet via satélite para acesso 24 horas por dia.

Desenho 06: Meu sonho de vida poder combater os fora da lei ajudar minha sociedade.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Buriti

Título: Meu sonho de vida poder combater com os fora da lei e ajudar minha sociedade.

Me chamo [...] eu tenho 18 anos, estou concluindo o terceiro ano, então eu representei um carro de polícia na rua, pra poder assim ajudar a sociedade e poder dar orgulho pro meu pai com a minha mãe e dar exemplo assim do que o estudo trouxe pra mim e eu quero concluir pra mim poder conseguir alcançar o meu sonho. A escola me trouxe a importância de que eu possa ser o que eu quero ser e eu posso conseguir!

O desenho e as falas do Jovem Buriti foram articuladas à temática “preparação para o futuro”, pois apresenta a escola como etapa preparatória pra a realização do seu projeto de vida. Segundo ele, seu projeto é ser policial pra ajudar a sociedade combatendo “os fora da lei”.

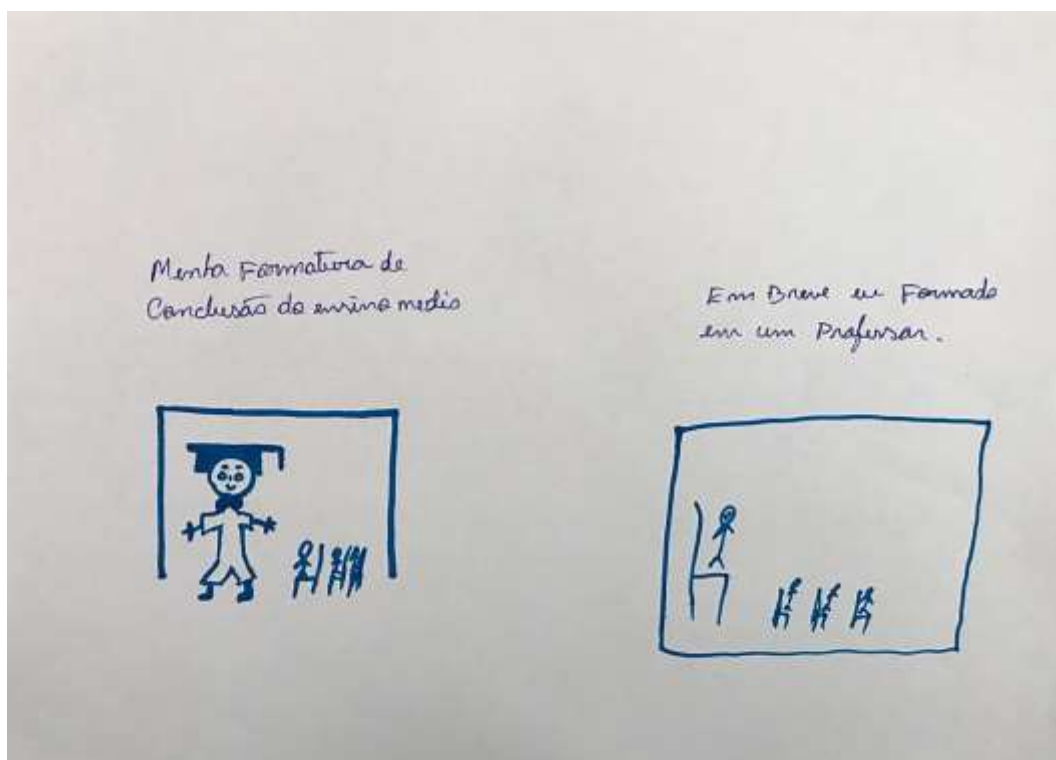
Outra característica importante que aparece no desenho do jovem Buriti diz respeito ao desejo que “dar orgulho para seus pais” e ser exemplo para os demais jovens, o que emerge, também, nas discussões dos grupos triangulares em outros contextos, mas sempre associado à visão que as famílias terão dos jovens a partir de seu sucesso – atribuído à materialização de seus projetos de vida.

No estudo de Farias (2016) sobre os significados da tensão rural-urbano nos projetos de vida de jovens rurais, há uma importante constatação sobre o impacto causado pela família e pela escola na vida dos/as jovens no presente, e que, conseqüentemente influencia em seus projetos futuros. Os familiares e professores são para alguns os mais incentivadores e para outros os mais opressores principalmente pelo significado que ocupam em suas vidas tanto no que se refere tanto ao apoio quanto a pressão (FARIAS, 2016, p. 172).

Por fim, na visão do Jovem Buriti a importância da escola está no fato de “ser o que quer ser”, ou seja, a possibilidade de concretizar o projeto de vida passa pela escola como caminho e/ou preparação para essa nova etapa. Esse fato ocorre no entendimento de Souza (2007) porque “a escola se estabeleceu, também em nossa cultura, como fenômeno de massas e como via natural e obrigatória de preparação para a vida e para o trabalho” (2007, p. 221).

Nesse interim, Lourdes Helena da Silva (2012) em seu estudo sobre a problemática das relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar em Centros de Familiares de Formação por Alternância observa que nas representações sociais de monitores a concepção de escola que se apresenta é a de espaço de preparação para a vida, de maneira semelhante as afirmações dos sujeitos de nosso estudo. Para a autora: “Em um sentido mais geral, a escola era concebida como espaço de uma preparação para a vida cuja dinâmica de formação tem como base a realidade vivida pelos alunos em seu meio familiar/produtivo” (2012, p. 78-79), o que difere do nosso estudo é que na alternância a formação tem como base a realidade vivenciada pelos alunos, enquanto no sistema modular de ensino não existe essa vinculação.

Desenho 07: Minha formatura de conclusão do Ensino Médio/Em breve eu formado em um professor.



Fonte: Corpus da pesquisa

Jovem Tucumã

Título: Minha formatura do Ensino Médio/Em breve eu formado como professor.

Eu desenhei a minha formatura que eu ainda pretendo fazer ela ainda esse ano, a formatura de conclusão do Ensino Médio e uma sala com aluno em breve eu um professor dando aula. Isso representa o que eu quero pra mim no futuro, é basicamente isso. É ter o meu emprego pra mim ter o meu sustento e dar orgulho para os meus pais.

A visão da escola como período preparatório é evidenciada na apresentação de seu desenho pelo jovem Tucumã nas seguintes falas: “eu desenhei minha formatura [...] de conclusão do Ensino Médio”, e, “Isso representa o que eu quero para mim no futuro”. Ou seja, o Ensino Médio é uma etapa da sua “preparação para o futuro”, assim como as imagens e sentidos dos/as demais jovens articuladas nesta temática.

Essa perspectiva é apontada por Nascimento que constatou em seu estudo sobre educação e projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio que estes Sujeitos associam a escola aos seus projetos de vida, segundo a autora:

Esses adolescentes acreditam que a escola possibilita-lhes conhecer e saber, e que este é o caminho para ingressar no nível superior de ensino, trabalhar e obter uma vida melhor. Essa associação, além de funcionar como uma demanda para com a escola indica, também, que a escola continua a ser o depositário da realização dos seus projetos de vida (NASCIMENTO, 2013, p. 24).

Essas questões são evidenciadas na fala do Jovem Tucumã, quando vislumbra sua formatura, bem como, quando seu projeto de vida é explicitado no desejo de ser professor, ter um emprego que possibilite o seu sustento e dar orgulho aos pais. Duas questões explicitadas pelo jovem nos desafiam a pensar sobre os projetos de vida dos jovens do campo:

- A primeira diz respeito ao desejo de permanecer no campo, mas com uma profissão que não esteja vinculada a produção de alimentos e/ou extrativismo. Essa situação aparece como pano de fundo em várias falas sobre os desenhos e nos grupos triangulares, porém, não ficou claro nas manifestações se essas profissões seriam conciliadas com outras atividades produtivas ou não, desse modo, traduz-se como uma questão que merece novos estudos e aprofundamentos.

Estudos como o de Paulo (2011) indicam que os/as jovens rurais, vivem um dilema que em grande medida é pautado pela visão da sociedade sobre o trabalho na agricultura. Ao mesmo tempo que manifestam orgulho por serem filhos de agricultores e defenderem os valores ligados ao campo (honestidade, coragem, etc) sentem vergonha de se assumir como tal em consequência da visão estereotipada que define o rural como espaço do atraso (2011, p. 25).

Os resultados do estudo realizado por Canholi (2014) sobre os dilemas e desafios da juventude rural apontam que estes vivem a dúvida constante entre o que a autora chama de segurança da vida familiar e a saída em busca de alternativas que estão ligadas em geral a formação educacional (acesso ao ensino superior) e a busca por melhores condições de trabalho e renda (2014, p. 141).

Outro estudo que apresenta reflexão semelhante é o de Luciano (2013) sobre educação e trabalho na vida de jovens migrantes do Alto Jequitinhona, cuja realidade imposta é a negação do direito a Educação constatada entre os sujeitos da pesquisa, visto que nenhum deles teve acesso ao Ensino Médio. O sonho dos/as jovens desse estudo, além de se qualificar profissionalmente, consiste em aliar essa formação a profissões que possibilitem maior autonomia e ao mesmo tempo residir na roça (2013, p. 126).

- A segunda trata do desejo de ser orgulho para os pais que também é recorrente em várias falas e nos instiga a reflexão sobre os significados dessas afirmações e as implicações delas nos projetos de vida desses jovens. Essa preocupação dos/as jovens com o futuro ficou evidenciada em nosso estudo em diferentes situações e de maneira bastante concreta na relação com a educação conforme podemos observar, também, em algumas falas dos grupos triangulares:

Pra mim é importante, né... Porque a gente termina o Ensino Médio aqui e aí, vai cursar uma faculdade que a gente deseja, pra mim é muito importante. (Jovem Pitomba)

Aí, então assim, eu sempre estudei, eu nunca estudei no regular, eu sempre estudei no módulo, mas é bom, é bom o módulo, a estrutura do módulo que dá um prazo para estudar mais, estamos levando, né? Aprendendo para quem sabe um dia chegar lá com a experiência (Jovem Uxi).

Nosso estudo evidenciou de maneira bastante clara a preocupação dos/as jovens com o futuro e a importância atribuída por eles/as à escola no sentido de uma etapa preparatória, um diferencial que possibilita galgar novas oportunidades. Associado a essa perspectiva, aparecem questões de fundo como o tipo de escola/educação que estão inseridos, e, as expectativas de projeto futuro que em geral estão associadas a empregabilidade mesmo entre os/as sujeitos que desejam permanecer no campo.

Nas manifestações dos/as sujeitos do estudo “ter um prazo para estudar” é um grande desafio e se refere ao fato das disciplinas serem ofertadas em 50 dias no SOME. Da mesma maneira, os/as Jovens do estudo de Souza (2007), Franco (2002) e Oliveira *et al* (2001) também representaram a escola como caminho para o futuro, assim como manifestaram a percepção das dificuldades ligadas à escola pública, alguns manifestam certa preocupação quanto ao fato desta escola lhes possibilitar a formação necessária para a concretização de seus projetos de vida pessoal e profissional (SOUZA, 2007). Desse modo, esse e outros obstáculos para acesso e permanência no Ensino Médio dos/as Jovens do campo, das águas e das florestas serão discutidos na próxima subseção.

4.2.3 Escola como superação de obstáculos/conquista

O terceiro tema que emergiu a partir do agrupamento das unidades de sentido é a representação do módulo como superação de obstáculos/conquista. O referido tema articula as

elaborações de duas jovens em seus desenhos, além de uma frequência importante nas afirmações dos grupos triangulares. Para esses/as jovens cada dia ao retornar para casa é uma conquista, pois as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Médio, especialmente no que se refere ao sistema modular, são obstáculos que precisam ser superados.

Nesse sentido, apresentaremos a discussão acerca do tema partindo da análise das falas sobre os desenhos das Jovens Bacaba e Pitomba. Cabe mencionar que os obstáculos enfrentados pelos jovens do campo são objetos de estudo de vários autores, entre eles destacamos Marinho (2016) quando observa que, em diferentes medidas, os jovens são afetados por desafios sociais, culturais, produtivos e tecnológicos, os quais dificultam e até podem inviabilizar a sua permanência no campo em algumas circunstâncias.

Esses obstáculos para acessar e permanecer na escola emergem como bandeira de luta nas ações coletivas da Juventude do campo visto que essa é uma pauta que não é exclusiva de uma região, mas impacta diferentes territórios do campo brasileiro, conforme nos mostra o estudo de Galindo (2015, p. 107), a autora afirma que: “As adversidades relacionadas ao acesso e permanência na escola permeiam memórias e relatos, ponto de onde emerge uma importante bandeira de luta que orienta a ação coletiva das Juventudes organizadas”.

Apesar disso, esses sujeitos buscam de todas as maneiras enfrentar tais obstáculos, pois há uma crença na escola como via de acesso para uma vida melhor, conforme o estudo de Alves (2015, p. 91-92) que afirma: “Apesar das dificuldades enfrentadas para acessar e permanecer na escola, esses jovens acreditavam nos estudos e evidenciavam uma forte crença na escola como caminho para uma vida melhor”.

Destarte para aprofundarmos nossa discussão, apresentaremos a seguir as elaborações da jovem Bacaba intitulada “O momento do módulo”, e da jovem Pitomba que elaborou os desenhos intitulados “Na hora da explicação”, “De estudar, e aprender junto com as minhas colegas” e, “Na hora que chego em casa”.

Desenho 08: O momento no módulo.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Jovem Bacaba

Título: O momento do módulo.

A Jovem Bacaba explica o que retrata em seu desenho:

Estou no segundo ano do Ensino Médio, fiz um desenho aqui retratando o que eu penso assim do módulo que é tipo um monte de obstáculos que você tem que enfrentar aqui, foi por isso que eu fiz aqui um monte de montanhas, desenhei uma casa que provavelmente seria a escola e uma árvore que seria do futuro e um solzinho ali pra... mas o que eu vejo assim o módulo com bastante obstáculos, mas que a gente vai lá e supera.

Podemos observar na fala da Jovem Bacaba sua visão sobre o processo de escolarização no qual está inserida. Na perspectiva da Jovem, o “módulo” é entendido como montanhas que precisam ser escaladas, obstáculos que necessitam de superação. Isto ocorre em grande medida pelas dificuldades de acesso e permanência ao Ensino Médio vivenciadas cotidianamente.

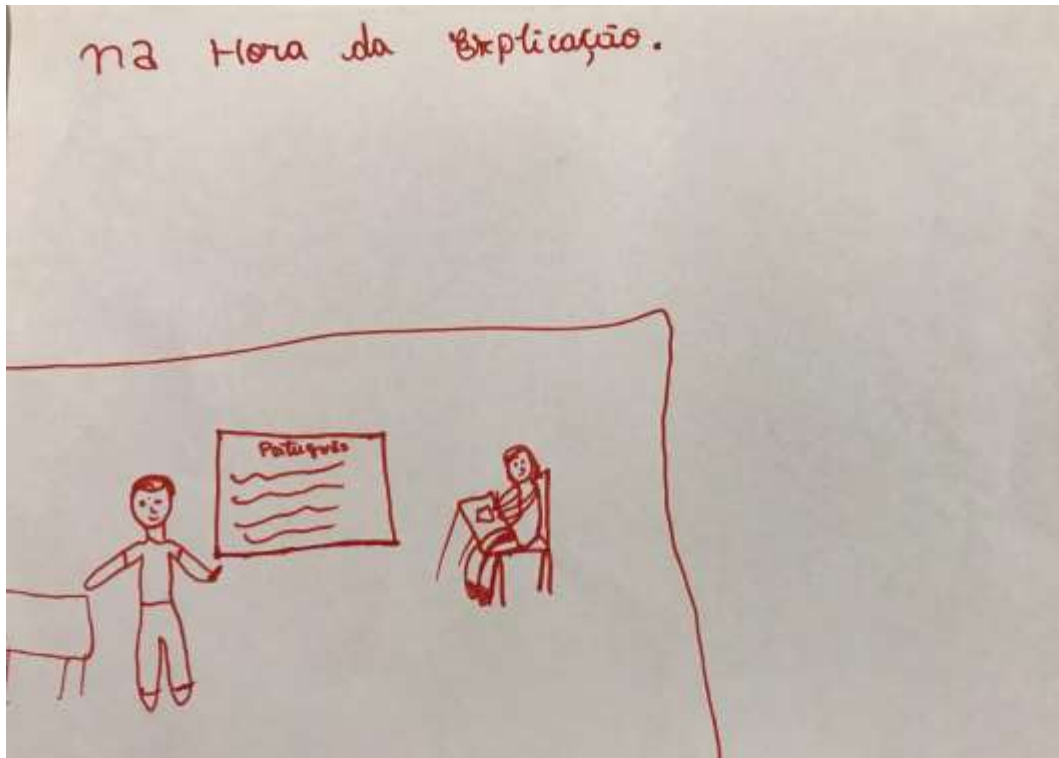
Em geral, para os jovens da RESEX-CA, os problemas de transporte escolar, na infraestrutura e ausência de materiais didáticos, disponibilidade de professores nas diferentes áreas do conhecimento, permanência dos professores na escola durante o período previsto

(cada um desses obstáculos será aprofundado posteriormente) são algumas das “montanhas” a serem enfrentadas.

As dificuldades enfrentadas pelos/as jovens não são realidade apenas no nosso estudo, Franco (2002) afirma que em sua pesquisa os/as jovens quando se manifestaram sobre suas expectativas em relação à escola afirmam que “a escola está longe de se adequar às exigências do mercado de trabalho”, “a escola não prepara para o futuro”, “a escola está defasada”, “os professores faltam muito”, “os professores não explicam direito” (FRANCO, 2002, p. 201).

A superação desses obstáculos, em nossa percepção, passa pela compreensão dos caminhos da educação básica de Ensino Médio para a Juventude do campo, das águas e das florestas. No documento do 1º Seminário sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária em 2006, foram discutidos elementos articuladores e elaboradas proposições, as quais partem do entendimento de uma escola dos/as jovens e para os/as Jovens, que os/as compreenda como sujeitos que “integram uma identidade social mais ampla” (2011, p. 2.016), além de pensar a garantia de prosseguimento dos estudos sem precisar sair do campo.

Desenho 09: Na hora da explicação.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Desenho 10: De estudar e aprender junto com minhas amigas.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Desenho 11: Na hora que chego em casa.



Fonte: Corpus da Pesquisa.

Jovem Pitomba

Título: Na hora da Explicação /De estudar, e aprender junto com as minhas colegas/Na hora que chego em casa.

Pra mim o que tem mais importância é na hora que o professor tá explicando, tem que prestar atenção, por isso que eu fiz esse desenho, porque pra mim é importante. No desenho tem aqui o professor explicando e eu prestando atenção. Daí tem o outro, aí já depois de estudar, né, junto com minhas colegas, as minhas amigas e só somos nós três mesmo, eu gosto de todos, mas quem mais eu convivo é com elas mesmo, minhas três amigas. E... na hora que eu chego em casa, na hora que eu vou chegando em casa pra mim é importante, né, mais um dia ter conseguido, mais uma conquista.

A Jovem Pitomba apresentou três desenhos nos quais ela reflete sobre três momentos distintos da sua vida escolar. A estudante elencou por ordem de prioridade: primeiro a explicação do professor, pois segundo ela, é o mais importante. Na sua representação, o momento da explicação é quando ocorre o processo de ensino aprendizagem, ou a aquisição do conhecimento e por esse motivo é a prioridade na sua vida escolar. Em sua caracterização ela se coloca como uma aluna que “presta atenção” à explicação do professor.

No segundo desenho a jovem representa o processo de socialização que ocorre no ambiente escolar, ela descreve que depois de estudar fica com as amigas, destaca que gosta de todos/as os/as colegas, mas há um afeto especial por duas amigas que estão sempre juntas. Outra Jovem também destaca a escola como espaço de convivência em sua fala no grupo triangular, conforme segue:

Tipo, A escola é pra estudar, né? Mas é o lugar que, tipo a gente tem um tempo com os amigos, brinca com os amigos, se diverte, né? Pra sair da rotina de estudar, estudar, também tem que se divertir. (Jovem Bacaba)

Aí é muito bacana, o módulo nos ajuda dessa forma de unir, como nossas comunidades são distantes, a gente não se encontra muito assim fora da escola, só aqui nós tem ocasiões que nós se encontra e se encontramos por aí e se fala, mas o módulo, ele... ele une os jovens de cada comunidade, aqui na escola, e é muito bom (Jovem Cupuaçú).

Para essa estudante, a escola proporciona além do processo de aquisição de conhecimentos que ela define como “rotina de estudar”, um tempo com amigos e de se divertir. Cabe destacar que nas comunidades do campo, a escola tem um papel fundamental no processo de socialização das crianças e jovens, pois o seu ambiente permite a aproximação das diversas comunidades dispersas espacialmente que são conectadas pelo processo educativo por meio do transporte escolar. O aspecto da socialização entre os Jovens do campo permite a construção de intercâmbios tanto de saberes, como de afetos, de visões de mundo e representações por assim dizer (NASCIMENTO, 2015)

A fala de outro Jovem (Cupuaçú) se refere a união entre as comunidades proporcionada pelo módulo, pois não há possibilidade de muitos encontros fora da escola, ele destaca a união como positiva, nas suas palavras “na escola é muito bom”. As falas dos/as sujeitos evidenciam a importância das múltiplas dimensões da educação, com ênfase para os processos de socialização que ocorrem dentro do ambiente da escola que, especialmente nessa fase da vida, é fundamental.

No estudo de Souza (2011) podemos observar algumas semelhanças nessas representações, para os jovens pesquisados pelo autor a escola é visualizada como espaço a ser aproveitado, tanto como caminho de preparação para o futuro como no que se refere as possibilidades de socialização, fazer amigos e diversão. Segundo o autor, “para os estudantes que pesquisamos, é natural e desejável que os jovens frequentem a escola: escolarizar-se é elemento constitutivo importante da Juventude” (SOUZA, 2001).

O estudo de Pinto (2016) também destaca a importância atribuída pelos/as estudantes à socialização no espaço da escola, em seu estudo, a autora observou que para a amizade foi destacada como fundamental no processo de escolarização visto que a escola propicia e incentiva esse aspecto por meio de diversas atividades e trabalhos em grupo (PINTO, 2016, p. 85).

Além disso, a reflexão apresentada pela Jovem Pitomba sobre seu último desenho se articula à temática em debate ao se referir a hora que chega em casa como uma superação, nas palavras da jovem “mais uma conquista”. A ênfase dada ao fato de “mais um dia ter conseguido” carrega um peso que estabelece vínculo com a fala da jovem Bacaba sobre as montanhas a serem superadas. Faz ecoar as dificuldades impostas para acessar e permanecer na escola que produzem conquistas diárias ao retornar para casa.

As afirmações das jovens acerca das dificuldades enfrentadas dão conta de que a escola tal como está organizada atualmente está na contramão do proposto pelo movimento da Educação do Campo que compreende que a escola, segundo Molina (2014): “deve ser aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra” (MOLINA, 2014, p. 12). Ainda, segundo a autora, a possibilidade de permanência dessas escolas e sujeitos no campo está diretamente ligada aos desdobramentos da luta de classes.

Para além das falas sobre os desenhos que tratam dos obstáculos e das conquistas diárias ao concluir o turno de aula de maneira mais genérica, outras falas dos grupos triangulares explicitam quais são as montanhas que necessitam ser transpostas, ou, quais são as superações diárias enfrentadas pelos/as jovens do campo para acessar e permanecer no Ensino Médio, as quais apresentaremos a seguir.

4.2.3.1 Compositor de destinos: tempo, tempo, tempo¹⁷

As imagens e sentidos dos/as jovens em relação ao módulo manifestam preocupação com o tempo. Na canção do poeta, ele faz um pedido: “o prazer legítimo e o movimento preciso [...], quando o tempo for propício, tempo, tempo, tempo, tempo” (Velo, 1979). A letra da canção provoca a refletir sobre a forma que lidamos com o tempo em todos os âmbitos da vida, a qual tomamos como questionamento para a escola. Quanto tempo temos

¹⁷ Referência a música “Oração ao Tempo” de Caetano Veloso.

para cada disciplina? Quanto tempo é necessário para aprender um conteúdo? Quanto tempo cada sujeito demora para aprender? Como a escola organiza os espaços-tempos de ensino aprendizagem?

Na visão dos estudantes, o fato de (no módulo) as aulas de cada disciplina serem concentradas reduz o tempo de apropriação dos conteúdos. Nas falas dos/as sujeitos fica evidente que a pressão de concluir as disciplinas no tempo previsto afeta seu processo de aprendizagem, conforme podemos observar nas seguintes manifestações:

*Em relação ao módulo, eu sempre estudei no regular aí, eu passei estudar o modular, claro assim, eu senti o impacto da **diferença que tem do regular para o modular, que é mais corrido... é trabalho por cima de trabalho**, o aluno tem que se esforçar mais, tem que estar mais atento para poder **ter o resultado bom no final do módulo que é 50 dias** [...] (Jovem Piquiá).*

*O módulo é bom até em algumas partes, mas, às vezes, **a gente se sente pressionado até porque o tempo, né? Que é... para mim é bem pouco tempo**. Aí, aquilo vai pressionando até a mente, né? [...] muita das vezes, **a gente até pensa assim que não vai conseguir**, mas aí vai se esforçando, se esforçando, e a gente consegue (Jovem Castanha).*

*Eu acho muito bom o módulo por uma parte, mas por outra eu vejo um erro muito grave que é **a gente estudar muito pouco uma matéria**. Tipo, o que os alunos do ensino regular estudam em um ano, a gente estuda uma terça parte, umas aí, tipo os conteúdos [...] **a gente não aprende quase nada**. Então, quando a gente chega lá na frente e olha o Ensino do Modular, ele tem um pouco de dificuldade principalmente na parte portuguesa e Matemática (Jovem Uxi).*

***A gente pega um livro de tantos capítulos, mas a gente estuda no máximo dois e quando estuda** (Jovem Mandioca).*

***E do pouco tempo que a gente estuda, praticamente a gente não aprende quase nada** (Jovem Sapucaia).*

Aí prejudica a gente porque a gente era pra ter aprendido muito mais e a gente aprendeu só o resumo. Porque é feito o resumo de todo o conteúdo que vai, quem vai passar e aí pra frente só vai prejudicar a gente (Jovem Pitomba).

A situação expressa na fala dos/as jovens reforça a ideia do tempo apreendido pelo capital, a escola como a fábrica é um local de produtividade no qual o tempo determina o que pode, ou não, ser apropriado. Nessa lógica, é “trabalho por cima de trabalho” para “alcançar o resultado” como afirma o Jovem Piquiá. A Jovem Castanha sente a pressão na mente e o risco de não conseguir alcançar o previsto para a série/disciplina/bimestre.

Miguel Arroyo em sua obra “Imagens quebradas” discute essa temática, o autor chama a atenção para a cultura escolar que “materializa modos de pensar, simbolizar e ordenar mentes e corpos” (2014, p. 206), onde a centralidade do tempo provoca vivências frustrantes em um esforço de encadear tempos humanos e tempos escolares (ARROYO, 2014b, p. 191),

da mesma forma que observamos na fala dos/as jovens a respeito do esforço depreendido e da pressão sofrida nesse processo. Segundo o autor:

O tempo de escola é tão conflitivo porque foi constituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos as escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação (ARROYO, 2014b, p.192).

Ao se apropriarem desse discurso, os/as estudantes reclamam o pouco tempo para cumprir com o roteiro preestabelecido de conteúdos organizados em livros e capítulos, os quais o tempo não lhes permite alcançar. A eles/as, restam poucos capítulos de um livro inteiro, ou o resumo do que deveria ser apreendido. Nas suas falas, lhes sobra a terça parte do conteúdo que alunos do sistema dito regular acessam, e dessa terça parte, nem tudo se aprende, de modo que se sentem prejudicados em relação ao Ensino Médio regular.

Para Arroyo, essa é uma lógica em que os “conteúdos” a serem ensinados definem a organização dos tempos e espaços de todos os envolvidos no processo educativo, e se constituem como “eixo vertebrado” dessa estrutura dividida em graus, séries, disciplinas, etc (ARROYO, 2014b, p. 194).

Se pararmos para analisar, o sistema modular de ensino em sua organização dos tempos e espaços escancara com maior crueza a lógica denunciada por Arroyo. O cronograma definido de 50 dias para cada disciplina cumprir o seu programa explicita, de maneira ainda mais clara do que no sistema regular, a forma como os tempos “predefinidos para o domínio de cada habilidade” são “recortados minuciosamente” (ARROYO, 2014b, p. 194). O autor questiona essa lógica ao afirmar que:

Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa sequenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a serem fiéis cumpridores dessa sequenciação preestabelecida. O que é programado para cada aula, o para-casa e as provas tem de obedecer a essa sequência rígida, os professores não tem liberdade para definir essa sequência. Os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos predefinidos e os tempos vividos e possíveis no trabalho e na sobrevivência [...] (ARROYO, 2014b, p. 194).

O tempo curto para aprender se soma a outros obstáculos que dificultam a permanência dos/as jovens na escola e o processo de aprendizagem. Os/as jovens do Ensino

Médio associam estudo e trabalho, essa é uma realidade presente na imensa maioria das escolas. No campo, essa situação também é frequente nesse momento da trajetória escolar, conforme podemos observar nas falas dos/as sujeitos do estudo.

Outra problemática que se soma é a situação do gerador de energia que funciona poucas horas na comunidade, ou seja, quando os/as estudantes chegam da escola após a aula, o tempo para realizar qualquer tarefa é mínimo, pois o gerador é desligado, em geral, a meia noite. Depois disso, é impossível estudar no escuro ou adiantar qualquer tarefa. Atentemo-nos aos relatos dos/as alunos/as:

*É mais difícil porque a gente tem que fazer aquilo tudo na correria, a gente tem que batalhar, tem que fazer coisas e aí, muitas vezes, **a gente tem um trabalho e aparece alguma coisa** e aí, a gente tem que tá correndo e aí trabalha e vem e faz uma coisa, estuda um pouquinho e aí, vira aquela correria do dia a dia (Jovem Bacaba).*

*O tempo é muito curto e aí a gente tem que acabar **levando trabalho para casa...** (Jovem Castanha).*

*A gente trabalha em casa e, às vezes, é muito corrido, muito pesado e aí, a gente chega lá e a gente não tem muito tempo para estudar **porque a energia, ela vai desaparecer e aí, você tem que fazer as coisas de casa e aí, se chegar tarde, não temos tempo para estudar.** Digo isso por mim, mas como muitas vezes me emprego daí não... Daí é muito mais corrido para mim (Jovem Sapucaia.)*

E aí, nossa, eu trabalho até meia-noite quando o motor não vai até duas três horas da madrugada e passa a fazer avaliação de manhã e aí, não tem como a gente estudar de madrugada no escuro, né, para fazer avaliação de manhã (Jovem Mandioca).

As situações relatadas acima dão conta de que não há uma definição prévia dos tempos, os/as jovens devem estar disponíveis para a escola independente de outras atividades relacionadas a família, comunidade, trabalho, etc para conseguir acessar o maior número de disciplinas dentro do período que (se espera) cursa o Ensino Médio. Ou seja, as aulas, via de regra deveriam ocorrer em turno pré-definido com professores disponíveis em cada disciplina, porém, na realidade são feitos inúmeros arranjos para minimizar o número de lacunas no histórico escolar dos/as alunos/as.

Essa problemática afeta diretamente na permanência dos/as jovens no Ensino Médio visto que os mesmos possuem atribuições em casa, na roça, na família, etc. Desse modo, o processo de evasão ao longo do ano letivo torna-se uma situação constante no Ensino Médio dessas escolas. Os/as estudantes que permanecem, por vezes, o fazem apenas no horário regular das aulas e acumulam lacunas no histórico ao longo do percurso estudantil do Ensino Médio, ao concluir os 3 anos correspondentes a essa etapa escolar, precisam retornar para

“pagar disciplinas” ou participam de exames de massa, entre outras alternativas para preencher os vazios do seu histórico escolar.

Muitas são as causas do não cumprimento do cronograma previsto para as atividades do Ensino Médio nessas escolas, por muitas vezes os motivos não podem ser previstos, como por exemplo, quando um professor adoece e precisa se deslocar para a capital para cuidar de problemas de saúde não conseguindo retornar para cumprir com os 50 dias do módulo. Porém, a falta de professores para atuar com algumas disciplinas no módulo é frequente no estado tornando inviável a organização curricular do Ensino Médio nas escolas do campo. Atentemos para o conjunto de falas a seguir que exemplifica a discussão ora proposta:

Poderia ter tempo só que, às vezes, atrasa, a pessoa atrasa e não pode atrasar muito, a gente passa quase um mês... (Jovem Buriti).

É que nem o ano passado, a matéria de Artes, quem tava fazendo primeiro ano, no mínimo acho que foram as duas aulas que a gente estudamos com a professora de Arte, porque ela foi embora para Macapá e tava doente e não veio mais (Jovem Tucumã).

Aí, a gente falou então para repor, e aí, quando eles vêm rápido, eles fazem um projeto para... para evitar a reprovação, mas eles falam 15 dias, e não chega, fica uma semana que eles vêm aqui, vêm da aula e aqui e aí, você tem que se virar. [...] Então, se o modular fosse um pouco mais, digamos que eles cumprirem o regime, daí tudo seria ótimo, eu acho, para nós (Jovem Açaí).

Às vezes, também já querem ir embora já e passam qualquer atividade valendo 15, 20 aqui e vão embora. E aí, passa negócio de 15, 20 coisa lá e vai embora lá. Aí a gente se sente com dificuldade (Jovem Cupuaçu).

A vida escolar dos/as jovens estudantes do Ensino Médio no campo amapaense é marcada por estes e outros obstáculos ou montanhas a serem transpostas, entre eles, as lacunas são uma problemática frequente na agenda das escolas e alunos/as do “módulo”. Essa situação ocorre nas circunstâncias mencionadas acima e em outras tantas que tornaram essa nomenclatura corriqueira no cotidiano desses/as sujeitos.

Nesse rumo, os estudantes pesquisados por Oliveira *et al* corroboram com a percepção dos obstáculos enfrentados para acesso e permanência no Ensino Médio e destacam o esforço pessoal como prerrogativa para superar os desafios, segundo os autores:

A escola pública é tratada como um dos desafios a ser vencido, a partir do empenho dos alunos e da sua maior dedicação, como ferramentas para vencer a má qualidade de ensino oferecida. A associação do sucesso profissional ao estudo aparece referenciada à formação em nível superior, ou seja, “fazer uma faculdade” ainda

representa para esses jovens o caminho para a melhoria das condições de vida (OLIVEIRA *et al*, 2001, p. 248).

Nas falas dos/as jovens aparecerem algumas das causas já mencionadas anteriormente, tais como, a falta de professores em algumas disciplinas, o adoecimento docente, a resolução de qualquer problema na vida dos/as professores que demanda retorno para a cidade, este último, poderia ser minimizado se fossem considerados professores que vivem nas comunidades onde as escolas estão situadas, proposta esta, defendida pela Educação do Campo que em alguma medida vem se tornando realidade nos locais em que foram/são ofertados cursos pelo PRONERA e ou Licenciatura em Educação do Campo. Molina e Freitas discutem a questão do perfil do/a educador/a e sua importância para a Educação do Campo, segundo a autora:

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

Quando esse perfil não é considerado, como no caso do SOME, que os/as professores estão em constante deslocamento - de escola em escola, de comunidade em comunidade - sem estabelecer vínculo com nenhuma delas, e em alguns casos nem mesmo a identificação com a Educação do Campo, emergem outros problemas em efeito cascata. É o caso, por exemplo das lacunas. Vejamos a seguir as falas dos/as jovens sobre essa situação em seus históricos escolares:

*[...] pela secretaria não oferecem todas as matérias que é para oferecer **muitas vezes falta disciplina e a gente acaba ficando afetado por aquela disciplina que a gente acaba perdendo** e, muitas vezes, até a parte do ano tem que ficar esperando ter que resolver e mandar. [...]* (Jovem Uxi).

*Sempre falta aparecer, **quando não falta um, falta outro...*** (Jovem Sapucaia).

*Tem que esperar o próximo ano letivo, mas sabe os professores, eles são legais que **tem professor que ele não dá aquela lacuna, entendeu?** Aí, tanto com esse fato do professor não querer dar a lacuna, o aluno fica com aquela lacuna até o final do estudo dele* (Jovem Pitomba).

[...] quando a secretaria está de bom humor e quando passa uma prova para a gente fazer e quando não, eles não passam [...] *a gente vai lá faz a prova e assim, se conseguir a pontuação, aí a gente preenche a lacuna e aí, coloca nota* (Jovem Castanha).

O módulo assim, todo mundo que termina o terceiro ano ele tem que voltar para estudar depois, pagar lacuna. Eu não tenho nenhuma dependência na minha caderneta, mais tem várias lacunas ainda mais que... umas dez matérias desde a quinta série para cá. Porque não vem professor, não tem professor (Jovem Buriti).

As lacunas provocam um descompasso no processo de ensino aprendizagem dos/as jovens das comunidades do campo no Amapá. Nas escolas onde é ofertado Ensino Médio modular é comum o/a aluno/a necessitar mais de 3 anos para cumprir o currículo do Ensino Médio. Se no ensino dito regular as situações de reprovação e dificuldades para concluir os estudos denunciadas por Arroyo (2014) são um problema, no “módulo”, a situação consegue ser ainda mais precária. Arroyo atribui essas situações a lógica temporal que é de reduzir cada vez mais os tempos, segundo o autor:

Os conteúdos são predefinidos para serem ensinados e aprendidos em semanas e bimestres. Atualmente a sorte do aluno não é decidida como antigamente na prova final – ao final do percurso -, mais a sorte de 20% ou mais dos alunos pode estar selada na primeira prova bimestral. A cada avaliação bimestral, ou a cada volta do percurso o educando pode “entrar no vermelho”, entrar na categoria dos irrecuperáveis, ou “lentos” e dos condenados a repetência (ARROYO, 2014b, p. 194).

No caso do módulo, essa redução do tempo é institucionalizada, porém, não é cumprida nem mesmo nos moldes propostos para esse sistema. Além da falta de professores, quando há disponibilidade não há garantia de cumprimento do cronograma. Os docentes se tornam reféns do sistema mesmo quando cumprem o cronograma e, por vezes, necessitam criar arranjos para cobrir as brechas existentes trabalhando em turno inverso em um número maior de horas do que o previsto em suas atividades para que os/as alunos/as possam acompanhar a “sequência” prevista pela disciplina, visto que, como o próprio nome já diz, ficaram lacunas dos anos anteriores.

Essa problemática aparece no estudo de Rodrigues (2016) sobre o Sistema de Organização Modular em Breves no estado do Pará e indica que principal limitação percebida pelos/as jovens é o descumprimento do calendário escolar que produz grandes intervalos entre os módulos, bem como, a forma aligeirada dentro de um mesmo módulo que acarreta em situações relatadas que o tempo de 50 dias foi resumido a uma semana (RODRIGUES, 2016, p. 122).

No nosso contexto, os intervalos produzidos pelas lacunas geram um processo de descontinuidade na aquisição do conhecimento das áreas afetadas por elas. Essa problemática emergiu com ênfase nas falas dos/as estudantes participantes dos grupos triangulares, observemos suas manifestações a respeito dessa situação:

E aí a gente passa e tem um ano que a gente não estuda a matéria, aí no outro ano a gente estuda aquela matéria e aí, não viu o conteúdo anterior e aí, não vai entender nada (Jovem Bacaba).

E tem professor que não entende isso, daí agora a gente tá com dificuldade aqui no segundo ano de Português, por quê? Porque o conteúdo que a gente era pra ter sido visto no primeiro ano, a gente não viu, aí a gente tá perdido, não sabe (Jovem Açai).

Agora, o professor tá fazendo uma revisão para nós do ano passado que a gente não viu (Jovem Tucumã).

As dificuldades, ou obstáculos como denominado pelos/as jovens, são enfrentados por todos os envolvidos no sistema modular. São necessários ajustes e negociações constantes entre as direções de escola e os professores com o intuito de reduzir ao máximo os impactos causados pelas brechas que se acumulam ao longo do percurso vivenciado pelos/as sujeitos no processo, ou seja, todos/as os elos da corrente são afetados, sejam professores, direções, porém, o impacto é muito maior na vida dos/as jovens que pretendem dar continuidade aos estudos.

A precarização da escola pública é realidade em diferentes contextos, é vivenciada nas diferentes regiões do país. Quando se trata da Educação do Campo a sobreposição de problemas torna o cenário ainda mais complexo, especialmente em se tratando de regiões dispersas espacialmente e de difícil acesso. Essa realidade poderia ser motivo de proposição e elaboração de políticas públicas específicas que minimizem os problemas, porém, ao contrário disso, os arranjos criados geram situações ainda mais graves de negação do direito à educação.

As evidências dessa realidade podem ser observadas nas diversas escolas do campo, nas falas dos/as jovens, sujeitos do presente estudo, além das questões já discutidas acrescentamos a situação de infraestrutura e materiais das escolas estudadas, conforme segue:

E sobre a estrutura da escola, aí tá certo que ela não oferece, no quadro regular, uma estrutura legal, não tem material suficiente, não tem livros didáticos

suficientes, e isso tudo vai atrapalhando nesse mundo do aluno porque não tem o material adequado para ensinar naquele ano que ele está (Jovem Pupunha).

Eh, tipo, também na escola tinha música, agora a gente não tem que a gente deveria ter, como a senhora tá vendo, tem violão, o esporte, a gente não tem, não tem quadra, a gente não tem, não pode praticar esporte (Jovem Tucumã).

Não tem energia, tem uma época do inverno que as salas são muito escuras, dia chuvoso fica escuro (Jovem Açaí).

O que mais impede é no inverno, daí no inverno é praticamente todo dia nublado, daí fica escuro dentro da sala e é a dificuldade (Jovem Buriti).

O transporte, que teve uma vez na minha comunidade que o transporte faltou toda uma semana e eram duas kombis que vem me buscar, só que uma não trazia os outros alunos (Jovem Bacaba).

A situação da infraestrutura é um dos obstáculos mencionados pelos/as jovens, entre os quais eles/as destacam a falta de materiais didáticos entre eles os livros, os problemas constantes relacionados ao transporte escolar, a interrupção de projetos como o de música, etc. Além dessas e outras dificuldades mencionadas, a falta de energia ganhou destaque, pois na escola que as aulas ocorrem pela manhã o tipo de janela dificulta a entrada de luz no ambiente, especialmente nos dias nublados, e, na escola que possui aulas no período noturno quando falta combustível ou outro problema relacionado as aulas precisam ser suspensas.

Cabe destacar que durante a coleta de dados presenciamos problemas com a energia, a falta de transporte escolar, a falta de materiais didáticos, enfim, essas situações dão a dimensão de que as dificuldades são cotidianas, e como afirma a Jovem Pitomba cada dia de aula é uma conquista.

4.2.4 Escola e Território

O quarto e último tema que, em nossa análise, emergiu do agrupamento das unidades de sentido foi Escola e Território, esse tema apresenta as falas dos/as jovens sobre a importância do acesso à educação no seu território, o desejo de que a Escola do Campo possua educação de qualidade em local próximo de suas residências, além da relação que possuem com seus territórios seja no que tange ao trabalho, a produção e extração de alimentos e renda, além das vantagens de viver em contato com a floresta.

Nesse tema, traremos os desenhos e as respectivas falas dos/as Jovens Uxi, Açaí e Pupunha, além de outras manifestações oriundas dos grupos triangulares.

O tema emergiu dos dados levantados em nosso estudo em uma correspondência entre a representação do módulo atrelada à representação espacial. Os/as jovens destacam a importância da escola **No campo**, próxima da sua residência e, trazem em seus desenhos elementos de sua representação socioespacial. Cabe mencionar que como afirma Alba (2011), o tema das representações sociais do espaço é complexo, pois abarca três dimensões, quais sejam, a social, a territorial e a subjetiva.

Destacamos em nosso estudo a relação que os/as sujeitos apresentam com a dimensão territorial, que na proposição da autora é entendido não só “como contexto material, mas como cenário de dinâmicas econômicas, políticas e culturais que o criam e recriam constantemente” (ALBA, 2011, p. 109).

A segunda dimensão destacada pela autora, a Social é segundo ela “dada pelas pertencas sociais dos ocupantes do espaço e pelo significado eminentemente social de um meio inserto num meio cultural determinado” (2011, p. 109).

A terceira dimensão apresentada por Alba (2011) é a subjetiva, nesta, segundo a autora, “por intermédio da experiência vivenciada no território, o sujeito constrói simbólica e materialmente seu espaço, da mesma forma em que esse espaço o constrói, dando-lhe identidade e pertença socioterritorial” (2011, p. 109).

Nesse sentido, nosso diálogo parte do desenho e respectivas falas do jovem Uxi acerca do caminho para a escola para refletir acerca das representações articuladas em torno da temática escola e território.

Desenho 12: O caminho da escola.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Uxi

Título: O caminho da escola.

Eu fiz um desenho aqui retratando a importância da escola pra mim porque ela facilita porque ela fica muito perto da minha moradia e isso não me traz dificuldade pra chegar até ela, não é muito distante e muitas pessoas não tiveram essa oportunidade de ter a escola perto da sua casa pra fazer o Ensino Médio. Tem o rio, o trajeto da minha caminhada, eu caminho um pouco na estrada, pego a minha canoa e desço pra minha casa que não fica muito distante da escola, mas pra mim tem sido um privilégio ter essa oportunidade de estudar nessa escola tão perto de casa. Minha canoa é rabeta, leva uns sete minutos, na verdade é pago um catraieiro pra me levar até dentro de casa.

O Jovem Uxi retrata em seu desenho a importância da escola com destaque para o fato de a mesma ser próxima de sua residência, segundo ele, isso facilita o acesso dele, enquanto a distância dificulta para outros/as jovens chegarem à escola, ele destaca o fato de que muitas pessoas não tiveram essa oportunidade. No momento seguinte, ao reafirmar o fato da escola ser perto de casa ele utiliza expressão privilégio.

Cabe o questionamento: estudar próximo de casa, ter uma escola de Ensino Médio no seu território é oportunidade ou privilégio? Quando tratamos da legislação educacional do

campo e os referenciais do movimento da Educação do Campo a tônica é o direito a Educação do Campo no seu território, bem como, uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, que possua vínculo com a sua cultura, saberes locais e necessidades, sejam elas humanas e/ou sociais (CALDART, 2002).

Nos grupos triangulares o tema do direito x privilégio a uma escola no seu território emergiu em diversas falas, nelas os jovens dialogaram sobre a importância do SOME como sendo sua possibilidade concreta de acessar o Ensino Médio no campo. Observemos as falas a seguir:

Então, a nossa comunidade aqui teve um privilégio de ter um Ensino Médio como muitos outros não têm e isso é a importância que nós temos para contar (Jovem Uxi).

E para nossa reserva, eu falo que além da reserva, o módulo é importante sim, enquanto de alguma dificuldade familiar que a gente tem que sair para fora para estudar, conseguir um estudo melhor de qualidade e, dessa forma, ele é muito importante para nós sim, para nós ter direito de ter uma formação legal e ter, futuramente, o emprego adequado e assim, vai dessa forma ele é muito importante sim, com certeza, para nós que vive aqui dentro da reserva (Jovem Cupuaçu).

O estudo chegou até aqui, facilitou muito mais para a gente, a gente custa mais a sair de perto das nossas famílias para chegar até a cidade. Isso foi uma facilidade muito grande para a gente (Jovem Piquiá).

Ao referendar a importância do módulo para suas comunidades um dos jovens enfatiza o território da Reserva, destacando que o Ensino Médio é para “nós que vive aqui dentro da reserva”. Outras questões que emergem nas falas são as relações familiares e os projetos futuros, ou seja, há uma ênfase na possibilidade de “ter uma formação legal e ter, futuramente, o emprego adequado”, atrelando o acesso ao Ensino Médio no território às possibilidades de tornar realidade seus projetos de vida.

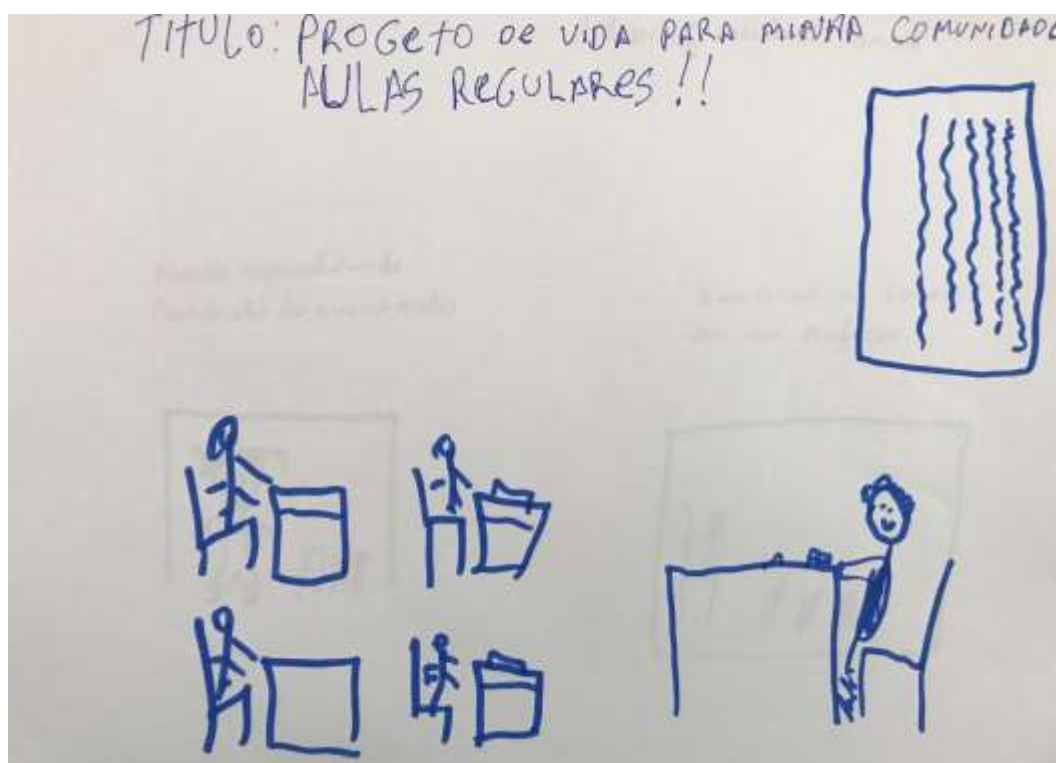
Outros elementos de destaque no desenho do Jovem Uxi dizem respeito as características do seu território: “tem o rio, o trajeto da minha caminhada [...] na estrada”, imagens e sentidos que trazem em seu bojo a perspectiva da sua representação socioespacial em consonância com o proposto por Alba (2011) e discutido anteriormente.

Nessa mesma perspectiva, o desenho do Jovem Uxi manifesta traços da cartografia social, pois incorpora traços do território onde o sujeito constrói sua identidade. Gomes (2017) e Acselrad (2013) discutem a Cartografia Social como um processo e não uma técnica de representação em si, a CS, segundo eles, tem como princípio a autorrepresentação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve

percepção, concepção e representação. É social, pois não se restringe a localizar e distribuir os elementos do espaço representado, mas sim expressar, por meio da representação, a teia de relações conflituosas do território.

Essas relações conflituosas nem sempre são explícitas. Muitas vezes emergem nos processos de organização social e até nas questões relacionadas a gestão da escola, as quais aparecem nas falas dos grupos triangulares permeadas por relações de poder e apropriação indevida de recursos públicos.

Desenho 13: Projeto de vida para minha comunidade: aulas regulares!!!



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Açai

Título: Projeto de vida para minha comunidade aulas regulares!!!

*Eu me chamo [...] estou cursando o segundo ano do Ensino Médio e eu desenhei digamos que não é bem representado (risos) mas **é no futuro minha comunidade tendo aula regular pra todo mundo**. Então é uma sala cheia de alunos estudando/cursando com aulas regulares que é o que eu tenho vontade. O módulo tá me levando adiante, tá abrindo vários caminhos pra mim no futuro me formar, eu tô aprendendo várias coisas, poucas, mas estou, então, **eu me vejo formado no futuro talvez com esse projeto sendo professor**.*

O Jovem Açai apresenta em seu desenho uma questão que permeia toda a discussão de fundo do nosso estudo, ou seja, as representações sociais sobre o SOME especificamente. Essas representações dizem respeito a um modelo de escola e de educação presentes no campo, nas águas e nas florestas, nesse caso específico na RESEX-CA. Trata-se de pensar: que tipo de escola e educação os Jovens do Campo tem acesso e qual eles/as desejam?

O desenho do Jovem Açai é uma representação de futuro, é a representação do seu desejo “é no futuro minha comunidade tendo aula regular pra todo mundo [...] uma sala cheia de alunos estudando/cursando com aulas regulares”. Ao mesmo tempo que ele manifesta o

seu desejo de futuro ele destaca o fato de o módulo o levar adiante, abrir caminhos e tornar possível para ele e para os demais colegas o acesso ao Ensino Médio. Há junto da representação de seu projeto pessoal de futuro um projeto coletivo de futuro, ou seja, a **Educação no Campo e Do Campo** como possibilidade concreta de transformação da sua vida e dos/as demais jovens da comunidade.

Essa temática foi recorrente nos grupos triangulares, conforme podemos observar abaixo em um compilado das principais falas sobre a importância do módulo. Cabe mencionar que dos 12 sujeitos participantes do estudo, pelo menos 7 se manifestaram na mesma direção, vejamos:

O módulo acho que na verdade ele tem importância para nós aqui na comunidade, porque nós necessitamos dele porque senão nós, algumas pessoas não têm condições de vir até a cidade fazer um estudo mais detalhado e para nós a importância dele é que ele chegou até aqui, nós podemos fazer uso aqui na comunidade (Jovem Buriti).

E também assim, não é que eu queria que fosse modular aqui, melhor seria se fosse regular, planejamento um pouco melhor, mas o módulo trouxe esse benefício para nós. Tem benefícios, tem professores que... que vêm com intuito de ensinar, de ensinar mesmo, traz em projetos como eles falaram, trazem projetos e a gente junta o primeiro, terceiro e segundo, a gente junto e faz uma elaboração, faz o conjunto bacana e a gente vai na comunidade, pesquisa, traz o trabalho de fora para dentro da escola e fica muito bacana (Jovem Tucumã).

E se não fosse o ensino modular também a gente não estaria estudando, né? Não teria essa escola aqui se não fosse o ensino modular (Jovem Pupunha).

O pouco tempo que a gente estuda, mas a gente aprende pouco de alguma coisa (Jovem Pitomba).

Que... tipo, eu não vejo professor nenhum do Estado em querer vir para cá dar aula regular. Então, esse é o bom do módulo (Jovem Mandioca).

A importância é que é na zona rural, né? E aí na zona rural tudo se torna mais difícil, transporte, aí a gente não tem, aí para mim se torna mais difícil assim. Aí é muito importante o módulo. Não é igual na cidade, que na cidade tem um transporte ou a senhora vai andando na bicicleta para escola e aqui não, se não tiver o transporte, não tem... o significado para mim ir para escola e aprender alguma coisa. Aí, eu acho isso o módulo muito importante na zona rural (Jovem Castanha).

Muito mesmo, ajuda muitas pessoas mesmo, porque digamos que se o módulo não tivesse hoje aqui a gente teria que tá trabalhando, ou quem quisesse teria que ir para a cidade e quem quisesse estudar e estudar na cidade não tá fácil e quem não tem emprego, não tá fácil no interior mesmo... (Jovem Sapucaia).

As imagens e sentidos expressas nas falas dão o tom presente no dito popular “ruim com ele, pior sem ele”, ou seja, os/as jovens trazem suas críticas ao SOME mas acreditam ser sua única alternativa de acessar o Ensino Médio em seus territórios.

Eles/as destacam os diversos obstáculos apontados na primeira temática discutida no presente estudo, tais como, o pouco tempo, o planejamento fragmentado, as distâncias percorridas, a ausência de professores para atuar no ensino regular no campo, entre outras. Em contrapartida, repetem quase como um eco: se não fosse o modular a gente não estaria estudando, não haveria essa escola, muitos não conseguiriam ir para cidade estudar.

Apesar dos inúmeros relatos relacionados aos problemas com a falta de continuidade nas disciplinas vivenciadas pelo fato de professores não permanecerem o tempo necessário na escola (nem mesmo os 50 dias), outros permanecem mas não manifestam interesse em conhecer a comunidade e compreender a dinâmica da Educação do Campo, a relação positiva de muitos/as professores/as com a comunidade e sua atuação no sentido de se integrar e potencializar os saberes e a realidade vivenciada pelos alunos foi destacada nos diálogos dos grupos triangulares, vejamos:

Eu acho que os professores que vêm de fora, eles se preocupam em entender o nosso dia a dia fazendo esse tipo de equipe e pesquisas para saber como lidar com a gente, de que a comunidade vive, os trabalhos que a comunidade faz, o que nós trabalhamos na agricultura, na pecuária e se ela produz ao ponto de sobrevivência para ela mesmo. E isso, eu acho até bom que a gente consegue ver bem e perceber de como a gente vive no dia a dia mesmo (Jovem Buriti).

E, às vezes, alguns professores, eles têm interesse de conhecer o nosso local, ver o nosso dia a dia o que que ocorre, quais são as dificuldades que a gente tem na escola e o que ocorre. Tem professora que se interessa por isso, por isso, para saber da vila, para estar e para sentir a dificuldade que o aluno passa. Porque alguns alunos são desinteressados nos estudos, mas os outros tem... tem dificuldades que ocorrem como meu caso lá no Marinho, no inverno eu tinha lá, a descida lá chove e aí, fica complicado, não desce e aí, nós temos que subir a ladeira e são alguns problemas que ocorrem. Aí o professor foi lá para ver nossa dificuldade que nós passa lá no período do inverno (Jovem Piquiá).

Nesse bojo, os/as jovens destacaram inúmeras situações em que os/as professores/as desenvolveram atividades coletivas e de intervenção nas comunidades que possibilitaram a aproximação da escola com as famílias, com as experiências e saberes produzidos pelos sujeitos do campo. Destacaram atividades realizadas nas disciplinas de artes, geografia, língua portuguesa, entre outras, além de situações em que os/as docentes foram até suas casas e buscaram aproximar e conhecer as dificuldades e esforços empreendidos pelos/as estudante para permanecer na escola.

Podemos constatar, nesses casos, um esforço dos/as educadores/as em aproximar os o processo de construção do conhecimento da realidade vivida pelos/as estudantes, corroborando com o proposto por Ciavata e Ramos (2012) ao afirmar que a construção do

conhecimento pressupõe que sejam apresentados os conceitos previamente elaborados ou em processo de elaboração sobre a realidade, sendo que, a função da escola é de “socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos” (CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 309).

Desenho 14: O destino da minha vida.



Fonte: Corpus da pesquisa.

Jovem Pupunha

Título: O destino da minha vida.

Estou cursando o segundo ano do Ensino Médio, moro na comunidade do Martins. O desenho que eu fiz foi da natureza que me chama muita atenção os pássaros, as árvores, as flores, e tudo o que há nelas porque elas que nos cobrem de nos dar os alimentos e eu desenhei uma escola que é onde é o meu futuro, que eu desejo estudar, me formar pra ter um futuro, pra ser alguém.

O desenho da Jovem Pupunha apresenta a visão do seu território a partir da relação estabelecida entre as pessoas e a natureza materializada nos pássaros, árvores, flores, etc., e também com a produção/extração de alimentos. A sua fala evidencia a importância desse território na manutenção cotidiana das famílias que vivem nestas comunidades, porém, ao falar sobre a escola, há uma ruptura nesse contexto, já que ela conduziria ao futuro, ao formar-se para ser alguém.

A Jovem parte da ideia de que para ser alguém é preciso formar-se, seguindo a lógica da canção “A caneta e a enxada” que diz "um dia a caneta foi passear lá no sertão". A canção torna-se emblemática, pois se a caneta vai passear no sertão é porque ela não reside nesse

lugar. Essa imagem construída corrobora com a questionada por Arroyo (2004) de que "para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras" (2004, p. 71).

Conseqüentemente, a escola passa a ser uma busca para aqueles/as que desejam sair do campo e/ou são empurrados para a cidade, seja por questões objetivas de falta de acesso a renda e/ou políticas públicas, seja por questões subjetivas de sair do atraso e ser alguém na vida. Sobre essa reflexão, Weisheimer afirma que

Estudar é visto como a principal via de acesso para o trabalho não agrícola e tido por grande parte das moças como uma possibilidade de realização pessoal e profissional, que não envolve apenas uma melhor remuneração, mas o reconhecimento e valorização do trabalho por elas realizado (WEISHEIMER, 2005, p. 14).

A escola é uma via de acesso as inovações tecnológicas e a um ideal de modernidade que é valorizado pelos jovens (2005, p. 10). Essas questões abordadas por Weisheimer (2005) refletem uma construção social que vem se constituindo há gerações na visão já discutida anteriormente pela letra da música e pela reflexão de Arroyo, bem como pela divisão das atribuições e dos papéis no campo, nas águas e nas florestas.

Porém, nesse momento da discussão, torna-se pertinente a reflexão acerca da afirmação do autor de que a escola é a principal via de acesso ao trabalho não-agrícola, pois reafirma a situação da educação que não valoriza o campo como espaço de construção de sonhos e projetos de vida. Na contramão desse processo, a luta pela Educação do Campo tem como prerrogativa que a Escola do Campo, das Águas e das Florestas é direito dos/as sujeitos do que vivem e produzem nesse território. Ou seja, "estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito a cultura produzida socialmente" (ARROYO, 2004, p. 71).

4.2.5 Objetivações e Ancoragens que compõe as RS de Jovens sobre o SOME

Na perspectiva de compreender se a construção dos projetos de vida dos/as jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari é implicada pelas suas representações sociais sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino nos colocamos em marcha pelas trilhas da investigação, tarefa que nos possibilitou encontros, partilhas e também muitos desafios que

vão desde o deslocamento para as comunidades por estradas e rios, de carro, ônibus, voadeira em busca de compreender as diferentes nuances contidas no emaranhado de informações e suas múltiplas possibilidades de interpretação rumo a construção de um novo conhecimento.

Nesse intento, o processo de escrita e análise de dados se revela instigante e ao mesmo tempo solitário, de modo que as dúvidas e questionamentos em relação as escolhas e articulações possíveis pelo emaranhado de sentidos e significados que envolvem o *corpus* da pesquisa que por vezes parecem melodias com as quais entoamos canções e/ou dançamos em sua música.

No esforço de trazer as melodias para o universo da escrita acadêmica nossos referenciais de análise nos brindam com a tarefa de colocar os pés no chão e tensionar a realidade dos dados com todo o esforço e conhecimento já produzido e que nos foi permitido acessar e, por assim dizer, possibilitar os diálogos necessários. Fischer nos ajuda a refletir sobre essa tarefa, ao afirmar que:

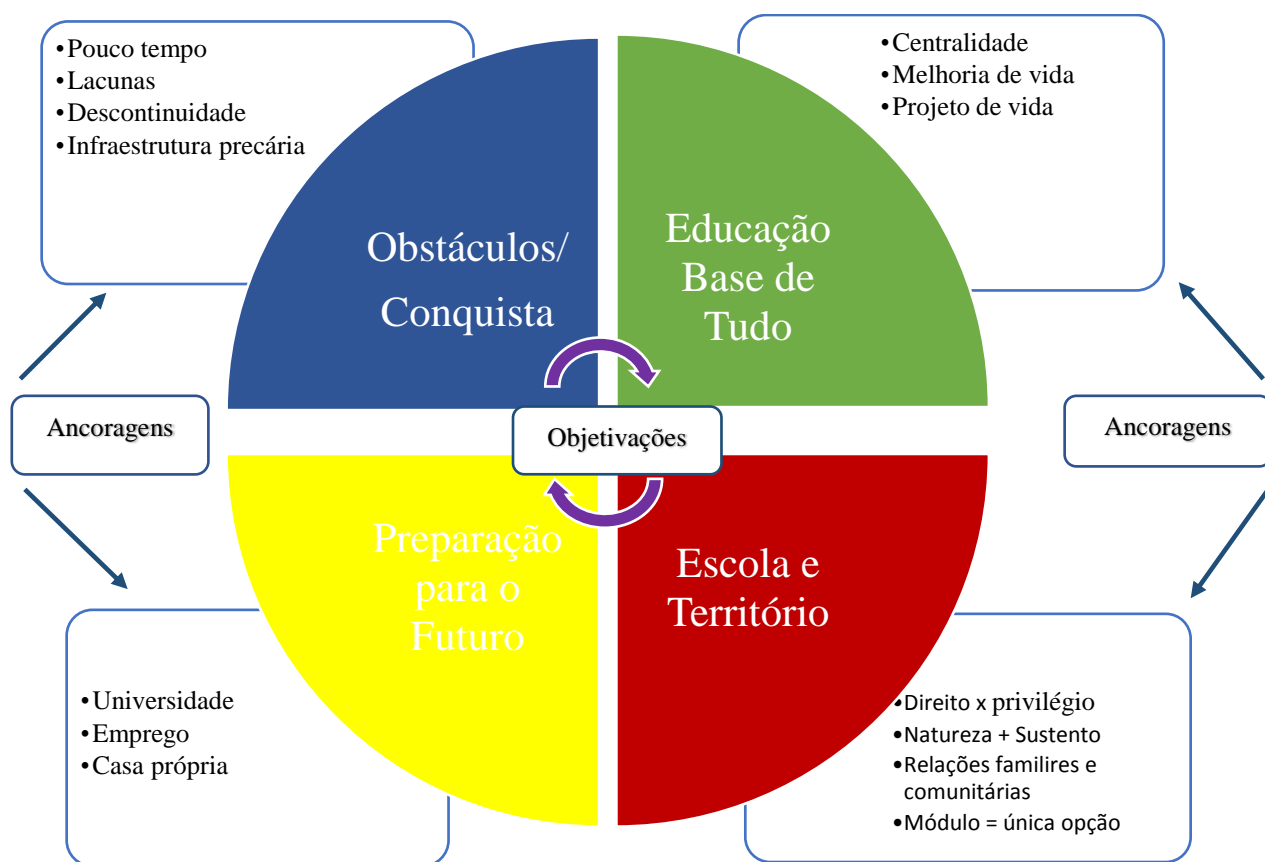
[...] a escrita será tanto mais marcada por vida e pulsação quanto mais puder dar conta, honestamente, de um mínimo de sólidas referências de herança intelectual, referências que aparecerão no texto como parte constitutiva de uma experiência intransferível do pesquisador com as figuras (autores, obras) que lhe povoaram e povoam a trajetória acadêmica profissional e pessoal, que lhe conferiram e conferem inclusive um modo de pertencimento a uma época a um dado ambiente intelectual" (FISCHER, 2005, p. 23).

Ao tecer essas relações entre a realidade vivida e o conhecimento acumulado nos propomos sempre uma contribuição na produção de algo novo, de uma perspectiva distinta constituída de análises e interpretações que emergem da realidade, em nosso caso específico, da teia de representações sociais de jovens sobre o SOME e suas implicações em seus projetos de vida. Ao construirmos nossa caminhada de pesquisa nos desafiamos na sementeira que, em solo fecundo, possa crescer e frutificar, considerando o proposto por Fischer (2005) ao afirmar que:

Não é obviamente necessário e indispensável que nossa produção seja algo imediatamente eficaz, produza frutos logo ali; nem que sejam obras-primas de criação artística. Não. Mas que pelo menos nossos textos tenham algo de fecundo [...] Podemos desejar aquilo que dá a pensar, beber naquilo que dá a dizer, e impregnar nossa escrita desse espírito - um modo de existência que avança não diretamente ao ponto, mas obliquamente [...] Sem tanta vaidade [...] disponíveis ao que jorra" (FISCHER, 2005, p. 25).

Cabe reafirmar que as representações sociais não são estáticas, mas estão em movimento de construção e reconstrução, de modo que o presente texto apresenta seu próprio viés das questões em debate. Cabe, ainda, informar que as objetivações e ancoragens ora apresentadas são enlaçadas umas às outras e, portanto, possuem intersecções que possibilitam a emergência de novas construções constantemente. Vejamos a seguir o diagrama que apresenta as objetivações e ancoragens destacadas em nosso trabalho de análise:

Figura 08: Objetivações e Ancoragens que compõe as RS de Jovens sobre o SOME.



Fonte: Elaboração própria.

As objetivações ora apresentadas na figura acima buscam materializar as imagens que os/as jovens possuem do “Sistema de Organização Modular” as quais denotam a importância atribuída a esse processo formativo por meio de representações positivas ao destacá-lo como: A) Base de Tudo; B) Preparação para o Futuro; C) Superação de Obstáculos/conquista; D) Escola e Território. Se analisarmos isoladamente a terceira temática podemos percebê-la com

certa ambiguidade, pois traz atrelada em si ancoragens que expõem problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, porém, o fazem em uma perspectiva de desafio e superação, tornando-a uma representação positiva do SOME.

As ancoragens atreladas às objetivções destacam a centralidade da educação, a melhoria da qualidade de vida, a construção do projeto de vida; a busca pela universidade, o emprego e a casa própria; nos atentam para os desafios do pouco tempo, das lacunas, da descontinuidade e da infraestrutura; e nos chamam a atenção para o direito x privilégio, natureza x sustento, as relações familiares e comunitárias e o módulo como única opção na realidade atual dos/as jovens do RESEX-CA para acessar o Ensino Médio.

Dessa maneira, apreendemos que no emaranhado de imagens e sentidos emergem questões latentes e por vezes contraditórias que quando expostas nos interpelam no sentido de entender os processos educativos que os/as jovens acessam na RESEX-CA, na Amazônia amapaense e, em certa medida, no campo brasileiro em geral. Destarte, podemos inferir que:

- O SOME possui grande importância para os/as Jovens, pois é entendido pelos mesmos como necessário à medida que possibilita o acesso ao Ensino Médio nos seus territórios, está presente na comunidade e permite envolvimento com as famílias e organizações sociais locais. À depender do desejo dos/as sujeitos participantes do estudo seria melhor que as comunidades do campo pudessem acessar o dito “ensino regular”, especialmente pelas condições favoráveis no que tange ao planejamento e execução de maneira mais participativa, principalmente com os professores e a direção das escolas residindo na comunidade;
- Se não houvesse o SOME não haveria para muitos/as Jovens a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, pois pelas distâncias e condições desfavoráveis de acesso, não conseguiriam chegar às localidades e distritos que possuem escola regular e/ou se deslocar para viver na cidade desde o Ensino Médio, como já ocorre nas comunidades do Médio Cajari onde não há oferta de Ensino Médio. Na percepção dos/as Jovens, no SOME o tempo é curto mas é possível aprender, principalmente se o cronograma e o processo organizativo previsto originalmente forem cumpridos.
- A presença das escolas nas comunidades do campo trazem inúmeros benefícios entre os quais o desenvolvimento de projetos, pesquisas e valorização da cultura e organização local, a participação das famílias no processo de ensino aprendizagem dos/as Jovens, entre outros. Existem professores/as atuando no SOME que buscam se envolver e construir parcerias com a comunidade escolar e realizam um excelente trabalho.

Desse modo, o registro ora apresentado reflete uma imagem expressiva das representações que os jovens possuem acerca do SOME de forma que nos permitimos apontar possibilidades e limites relacionados a sua importância. A partir do conjunto dessas representações sociais dimensionamos algumas possíveis implicações nos projetos de vida destes/as jovens, a saber:

O desejo de “**se formar**”, incluindo a profissão que deseja seguir, e, o objetivo de **melhorar a vida da sua família** por meio do acesso à universidade, emprego e aquisição de bens passa pelo acesso e permanência no Ensino Médio, que só é possível para a maioria dos/as Jovens por meio do SOME;

Os dados levantados pelo estudo em relação ao Projeto de vida dos/as Jovens da RESEX-CA corroboram com o que aponta Marinho ao afirmar que: “[...] a permanência do jovem no campo se torna mais ameaçada principalmente quando o mesmo almeja um nível de ensino em descompasso com o ofertado na comunidade” (MARINHO, 2016, p. 59-60). As falas dos sujeitos evidenciam que o principal fator de saída do campo é a continuidade dos estudos, o que reafirma que migrar nem sempre é uma escolha do/a jovem, mas uma condição imposta pela ausência de políticas públicas que possibilitem a permanência no campo.

Os resultados nos mostram as dificuldades de viver a condição juvenil no campo no contexto da Reserva Extrativista do Rio Cajari. Alcançar seus projetos implica, na maioria dos casos, em acessar maiores níveis de formação, o desejado curso superior, porém, sem abandonar sua identidade de jovem do campo. Essa problemática é apresentada no estudo realizado por Oliveira e Feliciano (2016).

Os referidos autores afirmam que: “[...] a vontade de permanecer choca-se com a necessidade da saída do campo, [...] consolidando um movimento contraditório de busca, construção e desconstrução e resistência de jovens camponeses e camponesas” (OLIVEIRA; FELICIANO, 2016, p. 224). Esse movimento de idas e vindas, de resistência, dos/as jovens do campo torna-se um desafio no sentido de construir seus projetos de vida apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso.

Da mesma forma, Pinto (2016) em seu estudo sobre Jovens Rurais no Ensino Médio e suas expectativas, observou que os/as jovens vivem o dilema entre “‘melhorarem de vida’, ‘serem alguém na vida’ e assumirem o compromisso com a família e com o sentimento de pertencimento à localidade de origem” (2016, p. 84), visto que consideram que não há perspectivas de alcançarem suas expectativas nas suas localidades.

Autores como Leão e Antunes-Rocha (2015), também, discutem essa temática, eles constataram que educação, trabalho e a questão fundiária são fatores decisivos que levam os/as jovens a tomar a decisão de sair do campo em busca de melhores condições de vida. Porém, em consonância com os resultados levantados pelo presente estudo, os referidos autores entendem que o fato de os jovens buscarem a saída do campo como caminho não representa uma negação da vida no campo.

Uma reflexão que vem sendo construída em torno dos movimentos de idas e vindas de Jovens do campo é apresentada por Leão e Antunes-Rocha (2015). Para os autores o fato de que muitos jovens buscam alternativas de saída, retorno, idas e vindas, expressa que não há uma negação da vida no campo. Eles afirmam que:

Muitos jovens constroem projetos de saída, mas com perspectivas de retorno. Outros mantêm trajetórias de idas e vindas entre o campo e a cidade. Embora as facilidades da vida urbana sejam atrativas para a Juventude, ao que parece há uma relação tensa e ambígua para os jovens do campo (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 23).

Não obstante nos desafios relatados pelos/as jovens participantes do presente estudo fica evidente que a decisão sobre permanecer (ou não) no campo não é uma decisão fácil. É um processo difícil, tenso e contraditório, onde como afirma Marinho (2016) estão imbricados os laços cultivados pelos jovens com suas culturas e, ao mesmo tempo a possibilidade de construir seus projetos de vida na cidade permeados pela crença em algo melhor para si e para suas famílias que em geral está associado a estruturas sociais de educação, saúde, lazer entre outros.

Essa situação reafirma o dilema vivenciado pelos/as jovens em seus projetos de vida os quais são atravessados pela dúvida entre a manutenção dos laços e vínculos construídos nas suas famílias e comunidades e a busca pelo conhecimento, a profissionalização e a desejada melhoria nas condições de vida, que no contexto vivenciado atualmente em muitas comunidades passa pela migração. Nesse sentido, ficar ou sair do campo não é necessariamente questão de escolha e/ou projeto de vida, mas uma necessidade no sentido do acesso a direitos básicos como Educação, trabalho, mobilidade, entre outros.

Por fim, o estudo sinaliza que as Juventudes que vivem no campo ainda sofrem desenraizamento de suas origens, famílias e culturas uma vez que as oportunidades se encontram centralizadas na cidade. Esse cenário faz com que um contingente significativo de jovens permaneçam no campo por não terem condições financeiras e ou infraestrutura que os

mantenham na cidade para a continuidade de seus estudos. Desse modo seus projetos de vida ficam restritos aos sonhos e a esperança de que um dia possam transformar em realidade a vida com qualidade no campo, para que possam exercer o direito de escolher viver nos seus territórios e não serem empurrados para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades.

Diante disso, afirmamos que as representações sociais de jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari sobre o Sistema Modular de Ensino revelam a existência de **implicações** sobre a **realização** dos seus projetos de vida, uma vez que incide em tomadas de decisões que envolverão suas respectivas famílias. Dentre as possíveis decisões, destacamos aquela que significa para estes jovens o ponto central: a da permanência ou não no campo, pois são vários os condicionantes que impactam nesse processo apresentados ao longo da análise sobre as informações que estes sujeitos nos forneceram. Estes demonstram que permanecer ou sair do campo não se trata de uma questão simplesmente de livre arbítrio do/a jovem, mas de uma tomada de decisão em função das condições desfavoráveis do contexto em que eles se encontram enraizados¹⁸.

A precarização dos serviços públicos, e até mesmo os privados, ofertados na Amazônia amapaense, além da ausência de políticas públicas de saúde, educação, mobilidade, renda, dentre outros, fazem com que o contexto vivido por esses jovens se contraponha, em grande medida com a cidade próxima. Significa dizer que as cidades se diferenciam pelas ofertas de serviços fundamentais para suprir as demandas do sujeito, sobretudo as dos jovens e, como tal, o reforço na sua decisão de morar na cidade, mesmo sabendo das dificuldades que acenam como: seguir sem a família, morar na casa dos outros, fazer alguns serviços remunerados para se manter e dar continuidade em seus estudos.

O desejo de seguir o modelo de reprodução social se vincula ao imaginário dos jovens, o que faz com que a continuidade dos estudos para a qualificação profissional e conseqüentemente a inserção no mercado de trabalho para a produção de capital e conseqüentemente do consumo, sejam expectativas que se encontram na contramão do que a vida no campo demanda.

Neste sentido, o campo como local vivido e a cidade como local possível se transformam em contrários e de tensionamentos permanentes na vida desses jovens. A dinâmica destes contrários não se esgota e por isso faz com que esse sujeito-jovem se

¹⁸ Nos referimos aqui ao processo de enraizamento identitário.

posicione no entre lugar do vivido e do possível. O estudioso Cheptulin (1982) nos diz que os contrários “coexistem contraditoriamente e estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários” (CHEPTULIN, 1982, p. 286, 287, 288). O campo e a cidade com suas realidades diferentes se entrelaçam na objetividade e na subjetividade deste sujeito-jovem. As contradições que estes possuem não cessam de se inscrever, mesmo com a mudança do sujeito de um lugar para outro; a cidade, vista como um campo de possibilidades para estes jovens como: ter um ensino qualificado que lhes proporcione condições positivas em termos de “competitividade” nos processos seletivos de ingresso nas universidades, o que reforça a lógica da meritocracia do sistema capitalista neoliberal; as melhorias na qualidade de vida e futuramente de sua família seguem a mesma lógica.

Consideramos que, para estes jovens, não se trata de um ser melhor que o outro ou seja que o campo seja melhor que a cidade ou vice versa de acordo com Thompson (1998), o conflito se situa mais além do que esta avaliação, ele é inerente à condição humana e social (THOMPSON, 1998, p. 294).

As situações humanas vividas são carregadas de mediações nas quais as ideologias manipulam percepções que se transformam em representações sociais. Estas mediações nem sempre são percebidas, sobretudo pelo jovem se encontra sem necessariamente ter conhecimento claro e crítico da vida na cidade e toma decisões com base no aqui e agora denominadas por Hartog (2015) de presentismo, termo usado para denominar o privilégio dado ao tempo presente na contemporaneidade sem levar em consideração o tempo passado e a perspectiva do futuro.

Contudo, o tempo passado relacionado à vida do campo se encontra vivo e encadeado ao tempo presente e ao tempo futuro. As formas de pensar, sentir e agir da vida no campo, mesmo que aparentemente sejam modificadas por formas mais próximas da vida na cidade, se manifestam como resistência para alcançar objetivos mais profundos e articulados à vida no campo (THOMPSON, 1998). Atribuímos essa resistência ao fenômeno social de **desenraizamento**.

Esta juventude luta para que seja possível a reprodução do modelo social para viver o sonho de liberdade conforme mencionado pela jovem Castanha, no entanto não imagina que ao invés da liberdade encontra o aprisionamento que o descentraliza enquanto sujeito para dar lugar ao capital, maior do que todos os sonhos idílicos. Mesmo assim os conflitos não cessam de se inscrever pelas demandas identitárias inscritas nas suas raízes.

Vale destacar que estas e outras contradições necessitam de maiores elementos para seu aprofundamento. Não podemos ficar somente com a avaliação de pior, inferior, melhor e superior (MUNANGA, GOMES, 2005, p. 218). Se assim fosse, não teríamos jovens saindo do seu território e estabelecendo mediações para a manutenção do vínculo com o campo ou outra cidade deixada por ele.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Visões da Juventude da Floresta (2016, p. 66).

A imagem apresenta uma aliança feita com as mãos de jovens do campo, das águas e das florestas. Um conjunto de 5 pares de mãos unidas de forma que o polegar de um é segurado na palma da mão do outro. O ângulo da imagem – de cima para baixo – nos possibilita visualizar diferentes cores nas roupas, nas sandálias e na pele do/as jovens, assim como um laço de papel celofane verde e outro rosa enlaçados ao pulso de duas jovens.

“É circular a imensidão, é circular...

É circular a palma da mão, é circular...

A solidão, o silêncio, a partida,

O sim e o não,

O cordão grão da vida e a missão,

De chegada e saída,

É circular...”

(Camila Costa)

A música “É circular” citada acima nos desperta para as circularidades da vida, desde a imensidão, passando pela palma da mão, o sim e o não, mas também as chegadas e saídas. Podemos dizer que nosso intento de pesquisar é circular? Creio que em alguma medida sim. Ao pesquisar nos lançamos na busca de responder perguntas e ao findar a jornada percebemos que as respostas encontradas trazem consigo outras muitas perguntas que emergiram na caminhada.

É circular! É uma jornada por entre as curiosidades que nos movem, que nos instigam e que, possam de alguma maneira frutificar, incidir em algum processo e/ou grupo social. Na reta de chegada da tarefa proposta para a tese retomamos as perguntas iniciais: O que pesquisar? Como? Por que? Para quem?

Esses questionamentos nos desafiaram ao longo de todo o processo de elaboração, e em cada momento e a cada linha de produção escrita e reescrita emergiram novas dúvidas. De fato é uma constante construção e reconstrução de conhecimentos inundados de sentimentos e subjetividades os quais nos movem, comovem... e nos colocam em marcha.

No início dessa trajetória desafiadora de elaboração de uma tese de doutorado nos propusemos a buscar respostas ao questionamento: quais as representações sociais dos Jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari (RESEX-CA) sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino (SOME) e as implicações no seu projeto de vida? No intuito de respondê-lo, elaboramos o seguinte objetivo Geral - Compreender as representações sociais dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino e as implicações no seu projeto de vida, de modo que como objetivos específicos nos propusemos a:

- ✓ Identificar o perfil dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari matriculados no Ensino Médio modular;
- ✓ Caracterizar as imagens e os sentidos dos jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino;

- ✓ Destacar as objetivações e as ancoragens que compõe as representações sociais de jovens sobre a sua escolarização no sistema modular de ensino;
- ✓ Verificar as implicações das representações sociais nos seus projetos de vida.

Na perspectiva de responder ao primeiro objetivo específico, destacamos que o perfil dos jovens da RESEX-CA foi identificado por meio das informações prestadas pelos estudantes do Ensino Médio das escolas pesquisadas. Sabemos que são jovens entre 15 e 26 anos que se identificam em sua grande maioria como Agricultores Familiares, mas se observarmos com maior atenção, podemos afirmar que há uma diferença significativa nas identidades do Alto e Baixo Cajari que se manifesta nas menores frequências de resposta, porém, trazem as marcas das atividades produtivas das suas respectivas regiões: no Alto Cajari – região de floresta - temos um grupo significativo de jovens que se identificam como extrativistas, os quais estão diretamente ligados ao trabalho com a castanha, enquanto a totalidade dos jovens que se identificam como pescadores vive no Baixo Cajari – região do estuário do Rio Amazonas.

Além disso, os/as jovens do nosso estudo se auto reconhecem pardos, são, em geral, solteiros, metade se definem como católicos e a outra metade evangélicos. Possuem famílias numerosas e, na maioria dos casos, não participam da gestão das unidades produtivas e conseqüentemente não participam de organizações sociais.

A não participação na gestão e decisões das unidades produtivas e nas organizações reafirmou o indício de que ambas as situações estão relacionadas, ou seja, ambas são responsabilidades dos adultos de modo que os/as jovens não são considerados sujeitos desse processo. Estudos como os de Stropasolas (2011), Weisheimer (2005) e Reis (2017) apontam essa problemática em estudos anteriores como um dos elementos que interferem na elaboração de projetos de migração de jovens do campo, das águas e da floresta em busca de oportunidades de autonomia na cidade. Nas circularidades dos caminhos da pesquisa essa questão emerge como uma das possibilidades de aprofundamento em estudos posteriores.

No que se refere as imagens e sentidos dos/as jovens sobre sua escolarização no SOME, foram articuladas quatro temáticas que emergiram em nosso agrupamento de unidades de sentido, são elas:

A) **Educação base de tudo** – essa temática possui em seu bojo a ideia de que ser alguém na vida, no sentido de alcançar maior qualidade de vida, realização de sonhos e projetos passa pelo acesso à escola enquanto instituição detentora do conhecimento, os/as

jovens depositam todas as suas crenças e esperanças de futuro na escola que aparece como uma instituição importante, ou seja, a única capaz de proporcionar uma vida melhor.

A questão posta está nas possibilidades e limites das instituições escolares de transformar vidas de maneira linear e imediata, ou seja, para além do acesso à educação existem outros inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais impostos pela realidade concreta do sistema capitalista em que estamos inseridos e que mantém e ampliam as desigualdades sociais e o abismo que separa ricos e pobres.

Nesse sentido, a proposição de Escola do Campo construída desde 1999, destaca a necessidade de que esta esteja articulada a um projeto educativo contextualizado com a realidade onde se insere de modo que seja um espaço em que os/as jovens possam sentir orgulho de quem são e de onde vem, não ingenuamente, mas com clareza dos problemas que existem no campo e com disposição para enfrentá-los coletivamente.

B) Preparação para o futuro – nessa temática ficou evidenciada de maneira bastante clara a preocupação dos/as jovens com o futuro e a percepção da escola como etapa preparatória e/ou um diferencial que possibilita galgar novas oportunidades. Associado a essa perspectiva, aparecem questões de fundo como o tipo de escola/educação que estão inseridos, e, as expectativas de projeto futuro que em geral estão associadas a empregabilidade mesmo entre os/as sujeitos que desejam permanecer no campo.

Além disso, emergem questões como a intenção de construir projetos de futuro que incluem permanecer no campo, mas com uma profissão que não esteja vinculada a produção de alimentos e/ou extrativismo e, o forte desejo de ser orgulho para os pais. Essa situação que pode parecer contraditória e/ou paradoxal explicita o dilema vivenciado pelos/as jovens que em grande medida é pautado pela visão da sociedade sobre o trabalho na agricultura, ou seja, eles/as demonstram ter orgulho por serem filhos de agricultores e defenderem os valores ligados ao campo ao passo que sentem receio de se assumir como tal em consequência da visão estereotipada que define o rural como espaço do atraso e a cidade como ideal de modernidade.

C) Superação de obstáculos/conquista – essa temática centralizou os desafios enfrentados pelos/as jovens para acesso e permanência no Ensino Médio, com destaque para os problemas específicos do SOME. Foram elencadas situações ligadas ao pouco tempo (50 dias) para aquisição de conhecimentos, conteúdo das disciplinas curriculares, problemas de falta de professores, não cumprimento dos cronogramas, arranjos complicados para suprir

lacunas nos históricos escolares, problemas de infraestrutura, a ausência de energia elétrica 24 horas nas escolas, o transporte escolar, entre outros.

É importante mencionar que apesar de todas as montanhas a serem escaladas (utilizando a metáfora da jovem Bacaba), os/as jovens apresentam as dificuldades em uma perspectiva de superação e conquista, manifestam a importância do esforço pessoal e os pequenos êxitos diários. Porém, não podemos romantizar as dificuldades enfrentadas pelos/as jovens colocando no esforço pessoal e na falácia da meritocracia as possibilidades de superação dos obstáculos, de modo inverso, é necessário fomentar e fortalecer os espaços de organização social e as bandeiras de luta da Juventude do Campo, das Águas e das Florestas que orientam a ação coletiva dessas Juventudes organizadas.

D) **Escola e Território** – a quarta e última temática que emergiu do agrupamento das unidades de sentido trouxe como tônica a importância da escola nos territórios dos/as jovens. As manifestações dos/as participantes ecoaram o desejo de um Ensino Médio “regular”, no sentido de possibilitar melhor planejamento das atividades e maior inserção da escola na realidade e na vida das comunidades.

Por outro lado, apesar de o SOME ser apresentado como única opção, foram destacadas as suas vantagens com ênfase para o fato de possibilitar o acesso ao Ensino Médio próximo de suas residências, construindo, assim, oportunidades de continuidade dos estudos para os Jovens do campo, das águas e das florestas. Todavia, as manifestações oscilaram entre o entendimento da escola no seu território ora como direito, ora como privilégio e frisaram sua importância no sentido de tornar realidade seus projetos de vida.

No que tange as **objetivações** destacamos que estas denotam a importância atribuída ao SOME por meio de representações positivas ao destacá-lo como: A) Base de Tudo; B) Preparação para o Futuro; C) Superação de Obstáculos/conquista; D) Escola e Território, enquanto as **ancoragens** enlaçadas às objetivações destacam a centralidade da educação, a melhoria da qualidade de vida, a construção do projeto de vida; a busca pela universidade, o emprego e a casa própria; nos atentam para os desafios do pouco tempo, das lacunas, da descontinuidade e da infraestrutura; e nos chamam a atenção para o direito x privilégio, natureza x sustento, as relações familiares e comunitárias e o módulo como única opção na realidade atual dos/as jovens do RESEX-CA para acessar o Ensino Médio.

Nesse sentido, defendemos a **tese** de que a construção dos projetos de vida dos/as jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari é implicada pelas suas representações sociais

sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino, incidindo nas suas escolhas relacionadas a permanência no campo, possibilidades de acesso ao ensino superior e melhorias na sua qualidade de vida.

Visto que, os projetos de vida destacados pelos/as jovens incluem o desejo de “se formar”, incluindo a profissão que desejam seguir, e, o objetivo de melhorar a sua vida e da sua família, por meio do acesso a Universidade, emprego e aquisição de bens o que passa necessariamente pelo acesso e permanência no Ensino Médio, que só é possível para a maioria dos/as Jovens do nosso estudo por meio do SOME.

Diante do exposto, é fundamental salientar que nosso estudo não se esgota aqui, uma vez que outros desdobramentos e aprofundamentos são possíveis, porém, consideramos que o mesmo aponta respostas ao que se propôs investigar. Além disso, as circulares chegadas e saídas abrem sempre novas possibilidades de investigação, novos questionamentos e problematizações.

Por fim, destacamos que a possibilidade de saída do doutorado é também de chegada em novas jornadas enquanto pesquisadora. Desse modo, brindamos na poesia, no timbre, no tom de Camila Costa com a crença de que “É circular a folha no vento... É circular! É circular o tamanho do tempo... É circular! O novo, a mãe, coração, som da vida e o girassol, a leitura do disco e a visão da maior das estrelas, é circular!”

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e Juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ACSELRAD, H (org.) [et al.]. **Cartografia social, terra e território** – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende e CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o Ensino Médio. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 10(2), pp. 105-115, 2009.

ALBA, Martha de. Mapas Cognitivos: Uma ferramenta para a análise de representações sócioespaciais. In: SOUSA, Clarilza Prado de [et al.]. **Representações Sociais: Estudos metodológicos em educação**. Coleção Formação do Professor; 5. p. 109-149. Curitiba-PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

ALVES, Maria Zenaide de. **Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, UFMG, 2013.

ALVES, Maria Zenaide. Crescendo “longe demais da capitais”: um olhar sobre a Juventude de um município rural mineiro. In: **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

ALVES, Maria Zenaide; DAYREL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida**. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000200375&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. de 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1. p. 18-43, jan. /jun. 2008.

AMAPÁ, **DECRETO Regulamento SEED** (Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008). Disponível em: https://seed.amapa.gov.br/leg/Regimento_SEED.pdf. Acesso em: 16 abr. de 2019.

AMAPÁ, **LEI Nº 0949/2005 que reestrutura o Magistério do Quadro de Pessoal e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários**. 2005. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=21549. Acesso em: 16 abr. de 2019.

AMAPÁ, **LEI Nº 1.907/2015 que Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.** 2015. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743. Acesso em: 17 abr. de 2019.

AMAPÁ. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.** LEI Nº 1.907, DE 24 DE JUNHO DE 2015. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_d29705badb707c38522b2654b2deaeb8.pdf. Acesso em: 17 abr. de 2019.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo.** Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARASUOL, Aline. **Juventude rural e emoções: fatores subjetivos e valorização do campo.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural - UFV. 178 f. Viçosa-MG, 2016.

BELO, Joaquim. **Carta Capital.** Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2013/07/20/nosso-modo-de-vida-esta-ameacado-diz-extrativista/> Acesso em: 10 out. 2014.

BERGO, Celso Luís. **Prosa Rural - Importância da produção de frutos e palmitos de pupunha na agricultura familiar.** 2104. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/2269668/prosa-rural---importancia-da-producao-de-frutos-e-palmitos-de-pupunha-na-agricultura-familiar>. Acesso em: 20 jun. de 2019.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs). **Geografia cultural: uma antologia.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRANDÃO, Carlos rodrigues. **O que é Educação.** Coleção Primeiros Passos; 20. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Decreto 7352 DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 19 fev. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Ministério da Saúde**. Alimentos Regionais Brasileiros. 2015. 2 ed. Brasília – DF. Disponível em:
http://www.ans.gov.br/images/stories/abril_mes_da_saude/alimentos_regionais.pdf. Acesso em: 21 jun. de 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República. **Relatório Final: 1º Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas**. 2012, Brasília - DF. Disponível em: <http://participatorio.Juventude.gov.br/file/view/28192/relatorio-1o-seminario-nacional-Juventude-rural-e-politicas-publicas> Acesso em: 4 out. 2014.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). Pp 77-101. ISSN 1478-0887. Disponível em:
<http://eprints.uwe.ac.uk/11735/>. Tradução por MACKEDANZ, Luiz Fernando.

CALDART, Roseli Saete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Saete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Saete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

CAMPOS, Névio de; RODRIGUES, Marli de Fátima; VITKOWSKI, José Rogério. **Escolarização, cidadania e Juventude em São João do Triunfo – PR**. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1234/3129>. Acesso em: 29 mai. 2019.

CANHOLI, Patrícia Fracarolli. **Dilemas e desafios da Juventude rural: um olhar sobre o Alto da Serra de São Pedro e São Paulo**. Tese (doutorado). 189f. Programa Interunidades em Ecologia Aplicada. USP. Piracicaba, 2014.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (Orgs). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra. 1999

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Experiencia_etnografica_-_jovem_rural_-_Elisa_Guarana.pdf. Acesso em: 14 mai. 2019.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo – Educação e a construção de um sujeito Político. In: **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

CASTRO, Elisa Guaraná de [et al.]. **Os Jovens estão indo embora?:** juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ : EDUR, 2009.

CASTRO, Roberta Rowsy Amorim de 1 ; OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. **Cultivo e beneficiamento de mandioca (Manihot esculenta Crantz.) em comunidades tradicionais da Reserva Extrativista Rio Xingu, Terra do Meio, Pará.** 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/18001-1-86909-1-10-20180123.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfaomega, 1982.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete (Et Al). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COUTINHO, Clara e LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. In: **Revista de Educação.** Vol. XVIII, nº 1, p. 5 – 22 Universidade do Minho. Portugal, 2011.

CYMERYS, Margaret; ONOFRA, Nivia Maria de Paula Fernandes; RIGAMONTE-AZEVEDO, Cleuza. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica.** 2005. Disponível em: http://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BShanley1001/187_194.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

DAYRELL, Juarez. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: **Juventude e escolarização:** os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

DEGGERONE, Zenicléia Angelita. **A permanência dos jovens nas unidades de produção familiares na região Alto Uruguai, Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento - UNIVATES. 156 f. Lajeado-RS, 2013.

DURAND, Olga Celestina da Silva; ALVES, Suzy de Castro. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In: **Juventudes do Campo.** 1. ed. Belo Horizonte:EditoraAutêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

FARIAS, Adeline Araújo Carneiro. **Os significado da tensão rural-urbano entre jovens rurais:** identificações e projetos de vida. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em ciências sociais – UNISINOS. São Leopoldo-RS, 2016.

FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro. **A história do agroextrativismo na Amazônia Amapaense.** Macapá: EdUNIFAP, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III:** Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 1. ed. Rio de Janeiro, 2005 p. 117-140

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. As representações sociais de aluno da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. In: **Psicologia da Educação**, v. 14/15, p. 189-205. São Paulo, 1º e 2º sem de 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa e NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os Jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 167-183, março/2001.
- FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Camponesa e Políticas Públicas: Pertinência Social do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Juventude e Afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a07>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- GALINDO, Éryka. Sou jovem do campo: caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural. In: **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. **Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 7 n. 13 (2017): - Dossiê "Cartografia Escolar".
- GUARESCHI, Pedrinho A. Psicologia Social e Representações Sociais: Avanços e novas articulações. In: VERONESE, Marília Veríssimo e GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs). **Psicologia do Cotidiano: Representações Sociais em Ação**. Coleção Psicologia Social. p. 17-40. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 18 mar. de 2019.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- JESUS, Flávia de; FIRMINO, Anderson; GUEDES, Marcelino. **Atividades Produtivas dos Castanheiros da RESEX-CA do Rio Cajari, Amapá**. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/97945/1/CPAF-AP-2013-Produtivas-Castanheiros.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e Mundos de Vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

KUMMER, Rodrigo. **Juventude rural, entre ficar e partir**: a dinâmica dos jovens rurais da comunidade de Cerro Azul, Palma Sola/SC. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 380 f. Toledo-PR, 2013.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In: **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; BATISTA DOS REIS, Juliana. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, vol. 32, núm. 117, outubro-dezembro, 2011, pp. 1067-1084. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87321425009/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, São Paulo, 2012.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018.

LUCIANO, Conceição Aparecida. **Entre o "cá" e o "lá"**: educação e trabalho na vida dos jovens migrantes do Alto Jequitinhonha, MG. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins & LIMA, Claudia Maria Pereira de. **Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09>. Acesso em: 13 set. 2019.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo as cercas e construindo saberes**: a Juventude na construção da educação profissional do campo no sudeste do Pará. Recife: Imprima, 2016.

MENDES, Débora Mate [et al.]. **Visões da Juventude da Floresta**. Macapá: UNIFAP, 2016. 120 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios aos educadores do campo. In: **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. V. 24, n. 85, p. 17-31. Brasília: Em Aberto, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília, MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23).

MORAIS, Armando. **Poesias: O ontem, hoje, e o amanhã escrito em cordel**. 2011. Disponível em: <http://poetaarmandomoraes.blogspot.com/2011/06/cordel-velha-casa-da-farinha.html>. Acesso em: 14 jul. de 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais. Investigações em psicologia social** / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje**. História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, Ivany Pinto. A Identidade da Teoria das Representações Sociais. In: **Revista Ver a Educação**, Belém, v. 10, n. 1 e 2, p. 71-92, jan/dez, 2004.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio. In: **EccoS Revista Científica**, n. 31, mai-ago, 2013, pp. 83-100, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das Representações Sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org). **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas III**. Salvador: EDUFBA, 2015.

NEVES, Joana D'arc Vasconcelos. **Juventude e Inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo**. Tese (Doutorado). Programa da Pós-Graduação em Educação da UFPA. 333 f. Belém-PA, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? In: **Revista Brasileira de Pedagogia**, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Denize Cristina de [et al]. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. In: **Estudos de Psicologia**. 6(2), p. 245-258, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de e SILVEIRA, Andréa Pereira. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de e LOBATO, Huber Kline Guedes. **Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais: O uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. p. 21-54. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Benini de & FELICIANO, Carlos Alberto. Entre o campo e a cidade: reflexões sobre o espaço da Juventude camponesa. **Revista Pegada**. v. 17 n.2, Dezembro/2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/4678/3588>. Acesso em: 6 jul. 2019.

PASSOS, Joana Célia. (Org.) **Projeto Político Pedagógico do Terra Solidária**. Gráfica e Editora Agnus. Florianópolis – SC, 2001.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. Jovens de famílias camponesas: suas realidades e seus sonhos. In: **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia – Juventude na Construção da Agricultura do Futuro**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p. 22-25, mar. 2011.

PENATIERY, Gisele Rogéria. **Sentidos e reflexos da escolarização na atualidade na visão de jovens alunos do Ensino Médio**. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3549b.pdf. Acesso em: 14 jul. de 2019.

PINTO, Karlo de Freitas Alves. **Jovens Rurais do Ensino Médio: Experiências Escolares e Expectativas Juvenis**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em processos Socioeducativos e prática escolares. São João Del Rey, 2016

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas e SOUSA, Clarilza Prado de. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Coleção Formação de Professores: 6. p. 17-42. Curitiba-PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

PNUD/IPEA. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

PONTES, Lucivaldo Maia. **Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. UEPA, Belém-PA, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Série Temas, v. 29. Tradução Maria Cecília França. Ática: São Paulo, 2011.

REIS, Marlo dos. **Os Movimentos Sociais no Sul do Amapá: a trajetória do Conselho Nacional das Populações Extrativistas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional - UNIFAP. Macapá-AP, 2018.

REIS, Marlo dos. Gestão e empoderamento: “Piso firme no meu chão, sei que estou no meu lugar!” In: FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro (Orgs). **Juventude da Floresta: relatos de uma experiência**. Coleção Juventude da Floresta. Macapá: Editora UNIFAP, 2017.

RIBEIRO, Roberta Rowsy Amorim de; OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. **A cultura do cupuaçuzeiro em Rondônia**. 2000. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/42689/1/doc48-cupuacu.pdf>. Acesso em: 22 jun. de 2019.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, UFPA, Belém - PA, 2016.

RUANO, Olga Monistrol. Unidade Didáctica 4: **Técnicas de Generación de Información en Investigación Cualitativa (I)**. 2016. Disponível em: https://www.semfyec.es/wp-content/uploads/2018/01/M4_curso_intro_investigacion_cualitativa.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

RUIZ, Jorge Ruiz. **El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación**. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271323476_El_grupo_triangular_reflexiones_metodologicas_en_torno_a_dos_experiencias_de_investigacion_The_triangular_group_methodological_reflections_on_two_research_experiences Acesso em: 23 jan. 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SHANLEY, GALVÃO E CYMEYS. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica**. 2005. Disponível em: http://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BShanley1001/127_136.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias**. Editora CRV, 2012.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental do sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém – PA, 2011. 211f.

SOUSA, Kamila Costa de. **Percursos e projetos de vida das Juventudes egressas da Escola do Campo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. UFC, 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A teoria das Representações Sociais na Pesquisa Educacional. In: MEKSENAS, Paulo (Orgs). **A Trama do Conhecimento: Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa**. Coleção Papirus Educação, p. 205-221. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva. **Uma nova etapa: juventude e experiências de ingresso no Ensino Médio**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2007.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. In: **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia – Juventude na Construção da Agricultura do Futuro**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 26-29, mar. 2011.

TARDELI, Denise D´Aurea. **Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida**. 2010. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1. Acesso em: 19 out. 2019.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum, Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VASCONCELOS, Werica Larissa Farias de; LOPES, Maria Aparecida; ARAÚJO, Fabio Reis Ribeiro. Conhecimento e diversidade do uso da bacaba (*Oenocarpus bacaba*) no mosaico de unidades de conservação lago de Tucuruí – Amazônia oriental. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 10, n. 3, may 2016. ISSN 2236-7934. Disponível em: <<http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/18071>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

WEISHEIMER, Nilson. Jovens Agricultores: Gênero, trabalho e projetos profissionais. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**. Título do GT: Ruralidade na Sociedade Contemporânea: desafios e perspectivas. 2005. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt21-19/3819-nweisheimer-jovens/file>. Acesso em: 14 out. 2018.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapas de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Jovem(a),

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada **Juventude e Educação no Campo na Amazônia: trajetórias construídas nas reservas extrativistas do Amapá**, que tem como objetivo analisar as representações sociais de jovens sobre o Ensino Médio modular e as implicações em seu projeto de vida. Esperamos com esse estudo contribuir com as pesquisas e produções sobre o acesso e permanência dos/as jovens nos processos de escolarização formal e as opções em permanecer ou não no campo. Para sua realização, apresentamos esse questionário - com questões que se subdividem em três partes:

I - Perfil sócio-econômico

II- Questões sobre a permanência no campo

III- Questões específicas sobre Projeto de Vida do Jovem

Informamos que todos os dados obtidos nesse formulário serão confidenciais. Nesse sentido, nos comprometemos com o sigilo e discrição sobre suas informações.

Solicitamos que seja claro e sincero em suas respostas.

Agradecemos sua colaboração.

Respeitosamente,

Débora Mate Mendes (Estudante de Doutorado)

E-mail: bedamate@hotmail.com – telefone: (96) 984041077

Profa. Dra. Ivany Pinto (Orientadora)

E-mail: ivany.pinto@gmail.com - telefone: (91) 99333-9714

I - PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

1) Qual a sua Comunidade? _____

2) Qual a série que você estuda?: _____

3) Qual a sua idade _____

4) Qual o seu sexo? *

(A) Feminino

(B) Masculino

(C) Outro: _____

5) Você se auto-reconhece?

(A) Branco(a)

(B) Pardo(a)

(C) Preto(a)

(D) Amarelo(a)

(E) Indígena

6) Você se auto-reconhece?

(A) Agricultor (a) Familiar

(B) Camponês

(C) Extrativista

(D) Pescador

(E) Ribeirinho

(F) Outro. Qual? _____

7) Qual a sua religião?

(A) Católica

(B) Evangélica

(C) Espírita

(D) Umbanda ou Candomblé

(E) Sem Religião

(F) Outro: _____

8) Qual seu estado civil?

(A) Solteiro(a).

(B) Casado(a)

(C) União estável

(D) Separado(a) / divorciado(a)

(E) Viúvo(a).

Possui Filhos? _____

9) Quantas pessoas compõe o seu grupo familiar

- (A) 1 a 3
- (B) 4 a 6
- (C) 7 a 10
- (D) Mais de 10

10) Qual a sua renda familiar?

- (A) Até 1 salário mínimo
- (B) De 1 a 3 salários mínimos.
- (C) De 4 a 6 salários mínimos.
- (D) De 7 a 9 salários mínimos.
- (E) Acima de 10 salários mínimos.

11) A renda familiar é proveniente de quais atividades

- (A) Produção agrícola
- (B) Extrativismo
- (C) Pesca
- (D) Pecuária
- (E) Aposentadoria
- (F) Bolsa
- (G) Funcionalismo público
- (H) Outra. Qual? _____

12) Quais são os principais produtos que geram renda para a família?

- (A) Castanha
- (B) Mandioca/farinha
- (C) Macaxeira
- (D) Hortaliças
- (E) Outros. Quais? _____

13) Como é realizada a gestão na unidade produtiva?

- (A) Decisão do Pai
- (B) Decisão dos homens
- (C) Participação de toda a família nas decisões
- (D) Pai e mãe

(E) Outra. Qual? _____

14) Participa de alguma organização social?

(A) Grupo de Jovens

(B) Associação

(C) Cooperativa

(D) Sindicato

(E) Nenhuma

(F) Outra. Qual? _____

15) Qual seu projeto futuro?

(A) Permanecer no campo

(B) Estudar e retornar para o campo

(C) Mudar para trabalhar na cidade

(D) Estudar e mudar para a cidade

(E) Outro. Qual? _____

II - QUESTÕES SOBRE A PERMANÊNCIA NO CAMPO

1. No seu ponto de vista, o Ensino Médio modular atende as necessidades dos/as jovens no atual contexto? Comente.

2. Quais os desafios que você enfrenta para estudar no Ensino Médio modular atualmente?

_____Quais os fatores que contribuem para você permanecer no Campo e/ou mudar para a cidade?

III- QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE PROJETO DE VIDA DO JOVEM

1. Qual o seu Projeto de Vida?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO GRUPOS TRIANGULARES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pergunta Geral: Como você (s) vê o SOME? O que você pensa sobre essa forma de ensino?

Como são as aulas?

Como é a organização da escola?

Você considera que é possível compreender bem os conteúdos nessa modalidade de ensino?

Qual a importância do SOME para você? E para as comunidades do Campo?

O que você pensa sobre a qualidade do ensino no SOME?

Como são as relações (professor-colegas-direção) no SOME?

Como é a sua comunidade?

O que você gosta e o que você não gosta no SOME? Porque?

Pergunta Geral 2: Qual o seu projeto de vida?

Qual a importância da Escola em seu projeto de vida?

Como você imagina construir seu projeto de vida?

Quais as suas motivações para seguir esse caminho?

Você vislumbra alguma dificuldade para realizar o seu projeto de vida?

APÊNDICE 3 – TCLE JOVENS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O SOME E SUAS IMPLICAÇÕES NO SEU PROJETO DE VIDA

Eu, DÉBORA MATE MENDES, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, convido-lhe a participar como voluntário deste estudo referente à tese de doutorado tendo como orientadora a pesquisadora Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento. Ao aceitar, você será informante da pesquisa, respondendo a um questionário, participando de um grupo triangular no qual será utilizado um roteiro, bem como a elaboração de um desenho e posterior apresentação individual do mesmo. Durante o grupo triangular e a apresentação do desenho será utilizado um aparelho de gravação de áudio e você estará permitindo a utilização dos dados fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais, portanto, não existe a necessidade de identificação, caso não deseje. Apenas a pesquisadora terá acesso às suas informações e após os registros, o documento será arquivado por cinco anos e em seguida destruído. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Além disso, informo que os resultados deste trabalho poderão ser divulgados em revistas científicas e em anais de eventos dessa natureza.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do membro de pesquisa

Declaro que li as informações sobre a pesquisa e que estou devidamente esclarecido (a) a respeito do conteúdo da mesma, e autorizo a publicação das informações que compartilhei.

Laranjal do Jari, ____/____/____

APÊNDICE 4 – TCLE PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O SOME E SUAS IMPLICAÇÕES NO SEU PROJETO DE VIDA

Eu, DÉBORA MATE MENDES, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, solicito sua autorização para que seu/ua filho/a participe como voluntário deste estudo referente à tese de doutorado tendo como orientadora a pesquisadora Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento. Ao aceitar, seu/ua filho/a será informante da pesquisa, respondendo a um questionário, participando de um grupo triangular no qual será utilizado um roteiro, bem como a elaboração de um desenho e posterior apresentação individual do mesmo. Durante o grupo triangular e a apresentação do desenho será utilizado um aparelho de gravação de áudio e você estará permitindo a utilização dos dados fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de recusar a participação do seu/ua filho/a, e ainda, de recusar que o mesmo continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal a você ou ao seu/ua filho/a. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais, portanto, não existe a necessidade de identificação, caso não deseje. Apenas a pesquisadora terá acesso às suas informações e após os registros, o documento será arquivado por cinco anos e em seguida destruído. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Além disso, informo que os resultados deste trabalho poderão ser divulgados em revistas científicas e em anais de eventos, livros ou capítulos de livro dessa natureza.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do membro de pesquisa

Declaro que li as informações sobre a pesquisa e que estou devidamente esclarecido (a) a respeito do conteúdo da mesma, e autorizo a publicação das informações que compartilhei.

Mazagão, ____/____/____