



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

DOS RIOS À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
RIBEIRINHOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

ALINE VITORINO NUNES
ORIENTADOR: MARCELO GUSTAVO AGUILAR CALEGARE

MANAUS/AM

2022

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

DOS RIOS À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES
RIBEIRINHOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

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

Auxílio Financeiro: Bolsa FAPEAM.

MANAUS/AM

2022

Ficha Catalográfica

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

Nunes, Aline Vitorino
N972r Dos rios à universidade : trajetórias de estudantes
ribeirinhos nos cursos de ciências agrárias / Aline Vitorino
Nunes . 2022
92 f.: il. color; 31 cm.

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

1. psicologia. 2. ruralidades. 3. teoria de identidade. 4.
ciências agrárias. I. Calegare, Marcelo Gustavo Aguilar. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

Ao meu avô Aluizio que mesmo já tendo partido,
sempre morará em um sorriso banguela. Com
amor, A.



Interessado: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PARFUM

ALINE VITORINO MURIS

DOS RIOS À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Linha de Processos Psicossociais.

Atualizado em 05 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguilar Calogare

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Prof.^a Dr.^a Socorro de Fátima Moraes Nina

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Prof.ª Dr.ª Iozane Lima Santiago

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Marselis, 04 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Gustavo Aguiar Calegari**, Professor do Magistério Superior, em 05/08/2022, às 15:58, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 9.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Aline Vitorino Nunes, Usudrio**
Externo, em 05/08/2022, às 20:42, conforme horário oficial de Manaus, com
fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Jozane Lima Santiago, Professor do Magistério Superior, em 24/09/2022, às 09:17, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 9.529, de 6 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Socorro de Fátima Moraes Nina, **Usuário Externo**, em 30/08/2023, às 14:15, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 14, da [Lei nº 8.158, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://www.tribunaal.org.br/tribunacombatidor_aberto/ver_documento_confirmado_bras_acesso_externo-0, informando o código verificador 11122222 e o código CRC 52106318.

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroados | Campus Universitário Senador
Arthur Virgílio Filho, Setor Sd, Bloco X - Telefone: (92) 3305-1181 / Ramais 2580 /
2583 / 2585
CEP 69080-900, Manaus-AM, apoc@famufam.br

Referência: Processo nº 23105.031793/2022-58

SD n° 1112323

[illegible]

After Your Fair Share
More Justice

Manuscript accepted 15 September 2013

[illegible]

Av. General Rodrigo D'Almeida, 2208 - Bloco C, Curitiba / Paraná 81220-900
 Caixa Postal 1909, Setor Sul, Bloco 3 - Telefone: (041) 3357-1303 / Fax: 3357-2500
 0102 / 2395
 CEP 81220-900, Curitiba, Paraná, Brasil
 CEP 01020-900, São Paulo, SP, Brasil

Source: <http://www.fishbase.org>

[illegible]

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que guiou meus caminhos até aqui.

À minha mãe Rosângela, por todos os seus sacrifícios, pelos tamancos remendados de cola para ir ao trabalho, enquanto buscava investir intensamente na minha educação. Obrigada por sempre ter acreditado no meu potencial, por acreditar a seguir meus sonhos, por ser uma mãe presente, engajada e incentivadora.

Ao meu pai Misael, por ter sido o melhor pai que poderia ter sido. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial, por sempre fazer eu me sentir uma pessoa tão inteligente e capaz na minha vida.

Aos meus avós Aluízio e Oneida, por serem avós tão presentes e amorosos. Obrigada por em fazer sentir uma neta tão especial e querida.

Aos meus tios, especialmente meu tio André, por ter me garantido uma infância com momentos felizes e por todo cuidado.

A minha companheira de vida, minha parceira, meu amor. Obrigada Elizabete, por ter se sacrificado tanto, por ter me apoiado e ajudado incondicionalmente como se fosse um sonho seu, pelas comidas, pelos sorrisos, pelos incentivos nestes anos adversos e ter me ajudado tanto a concluir essa etapa da minha vida, por me ajudar a acreditar em mim.

Aos meus companheiros e companheiras do mestrado, especialmente Virginia Karla, Rodrigo Serrão e Eduardo Menezes pelas conversas, gifs, memes e tanto fortalecimento através do nosso grupo de WhatsApp de Apoio ao Mestrado. Cada um de vocês foi fundamental pra eu seguir nesta jornada.

A minha companheira e amiga Virginia Karla. Você é um presente que o mestrado me deu para a vida! Obrigada por ter me ajudado tanto, por todo o teu companheirismo e bondade.

À minha amiga querida Vanessa Brasil. Obrigada por todo teu companheirismo, bondade, ajuda e carinho. Não tenho palavras pra expressar minha gratidão em todas as vezes que você me ajudou nessa jornada acadêmica.

Aos meus amigos de longa data Karoline Carvalho, Andreza Costa, Grace Esquerdo, Gabriel Rocha e Michael Farias. Mesmo com a distância que a vida gera vocês sempre vão ser significativos na minha jornada de vida. Obrigada por me fazerem me sentir tão grata por tê-los conhecido, me fazerem sentir tão querida, por me apoiarem sempre que possível.

Aos meus amigos Dave Sicsú, João Riro e Kissi Lopes. Obrigada por tornarem 2021 possível pra mim. Dave, obrigada por compartilhar tanto, escutar tanta reclamação e sempre ter uma palavra incentivadora e um abraço amigo. João, obrigada por ser esse ponto de equilíbrio quando a racionalidade me faltou. Kissi, obrigada pela troca, pelo afeto e o carinho.

Aos meus animais de estimação que me proporcionaram tanta estratégia de saúde mental nesse período.

Às minhas novas colegas de trabalho, consultoras UNFPA e servidoras SEMASC, pelo carinho, pela palavra acolhedora, pela empatia e pelo respeito!

À professora Iolete pela oportunidade em adentrar ao Projeto Super extremamente importante para meu desenvolvimento profissional no período do Mestrado.

À professora Gisele pelas orientações e paciência com minhas incessantes dúvidas. Obrigada pela palavra amorosa e acolhedora nos momentos difíceis, por ser essa inspiração profissional.

À professora Jozane Santiago, por ter me apresentado e aberto às portas ao Núcleo de Socioeconomia.

Ao meu orientador, professor Marcelo Calegare, por cada supervisão ao projeto de mestrado, empatia e acolhimento.

À FAPEAM pela bolsa concedida por quatro meses.

A todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nessa pesquisa e que contribuíram.

As palavras constroem ou corroem a realidade, ou poderíamos dizer que constroem ou desconstroem concepções de mundo.

Lima (2010)

RESUMO

É inegável a rica diversidade das ruralidades brasileiras. Quando nos deparamos com o contexto amazônico e suas diversas particularidades, enquanto profissionais de psicologia, observamos a emergente necessidade de compreender, mediante as abordagens críticas da ciência psicológica, de que maneira a identidade do ribeirinho amazônico é atravessada por seu contexto, especialmente com enfoque nos processos educacionais. Além disso, compreendemos que a educação em seu contexto histórico, por vezes serviu a interesses hegemônicos que subjugavam os saberes de comunidades tradicionais e contextos rurais em geral. Por isso, escolhemos através da teoria de Identidade de Ciampa, sob o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, estudar como um estudante ribeirinho de Ciências Agrárias é marcado por essa construção identitária, já que vive um papel no meio rural que apesar de complementar é antagônico. Portanto, para apreender sobre esse fenômeno, elaboramos como objetivo geral: analisar as vivências e significados da trajetória escolar de um estudante ribeirinho relacionados ao ingresso e permanência nos cursos de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas. E como objetivos específicos, identificamos: caracterizar o estudante ribeirinho dos cursos de Ciências Agrárias na Universidade Federal do Amazonas eleito para a pesquisa; investigar as vivências e os significados na trajetória escolar anteriores ao ingresso à Universidade e sua relação com os processos que constituem a identidade dos estudantes ribeirinhos; e compreender como a vida acadêmica nas Ciências Agrárias e na UFAM interfere nos processos de constituição identitária desses estudantes. Definimos esta pesquisa metodologicamente como qualitativa e exploratória, na modalidade de estudo de caso, com um participante. Utilizamos como instrumento de coleta um questionário impresso para apreender dados gerais do participante e posteriormente aplicamos a técnica de história de vida. Sistemáticamente analisamos por meio de análise de conteúdo de Bardin a narrativa trazida pelo participante, após transcrição da entrevista realizada na íntegra. Dividimos o estudo de caso conforme os períodos marcantes trazidos na trajetória do participante. Acrescemos títulos que abarcassem as principais características de cada período da vida do participante e que dialogassem com a teoria de Identidade proposta por Ciampa. São eles: (a) Da infância ao vir-a-ser: a identidade posta e reposta na origem familiar; (b) adolescência: A articulação entre diferença e igualdade na luta por reconhecimento; (c) o ensino superior como possibilidade de mesmidade em busca por autodeterminação; (d) O ingresso no curso de agronomia: A personagem rumo a mesmidade; (e) a vivência no curso de agronomia: o fortalecimento identitário através dos valores para além dos educacionais. Consideramos a relevância dos estudos identitários e seus desdobramentos teóricos para captar os significados que um sujeito tão singular atribui à sua vivência, bem como seus processos de fortalecimento. Ressaltamos a necessidade de estudos que apreendam sobre temáticas que dialoguem com vivência amazônica.

Palavras-chave: Psicologia, Ruralidades, Teoria de Identidade, Ciências Agrárias.

ABSTRACT

The rich diversity of Brazilian rural areas is undeniable. When we are faced with the Amazonian context and its various particularities, as psychology professionals, we observe the emerging need to understand, through the critical approaches of psychological science, how the identity of the Amazon riverine is crossed by its context, especially with a focus on the processes educational. In addition, we understand that education in its historical context sometimes served hegemonic interests that subjugated the knowledge of traditional communities and rural contexts in general. Therefore, we chose, through Ciampa's Identity theory, under the identity-metamorphosis-emancipation syntagma, how the riverine student of Agrarian Sciences is marked by this identity construction since he lives a role in the rural environment that, despite being complementary, is antagonistic. Therefore, in order to learn about this phenomenon, we elaborated as a general objective: to analyze the experiences and meanings of the school trajectory of riverside students related to entering and remaining in the Agricultural Sciences courses at the Federal University of Amazonas. And as specific objectives, we identified: to characterize the riverside student of the Agricultural Sciences courses at the Federal University of Amazonas elected for the research; to investigate the experiences and meanings in the school trajectory prior to entering the University and their relationship with the processes that constitute the identity of riverside students; and to understand how academic life in Agricultural Sciences and UFAM interferes in the identity constitution processes of these students. We define this research methodologically as qualitative and exploratory, in the form of a case study. We used the PROCAD questionnaire available online as a data collection instrument, however, no participant was found who fit the criteria established within the project database. Therefore, we carried out dissemination through social media, in which we obtained, after expanding the research criteria for students from the interior of Amazonas, a participant. We applied the printed questionnaire to capture the participant's general data and later applied the life history technique. We systematically analyzed, through Bardin's content analysis, the data brought by the participant, after transcription of the interview carried out in full. We divided the case study according to the remarkable periods brought in the participant's trajectory. We applied the printed questionnaire to capture the participant's general data and later applied the life history technique. We systematically analyzed, through Bardin's content analysis, the data brought by the participant, after transcription of the interview carried out in full. We divided the case study according to the remarkable periods brought in the participant's trajectory. We added titles covering the main characteristics of each period of the participant's life and dialoguing with the theory of Identity proposed by Ciampa. They are: (a) From childhood to becoming: the identity placed and replaced in the family origin; (b) adolescence: The articulation between difference and equality in the struggle for recognition; (c) Higher education as a possibility of sameness in search of self-determination; (d) Admission to the Agronomy course: The character towards sameness; and (e) the experience in the agronomy course: the strengthening of identity through values beyond educational ones. In addition to the research chapter, two chapters were carried out: a theoretical essay with the contribution that was used in the research and a brief bibliographic mapping about studies that relate to Psychology, Education and Agrarian Sciences. Finally, we consider the relevance of Ciampa's studies and its theoretical developments to capture the meanings that such unique subjects attribute to their experience, as well as their strengthening processes. We emphasize the need for studies that learn about themes that dialogue with the Amazonian experience.

Keywords: Psychology, Identity Theory, Agricultural Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama do modelo PRISMA	41
Figura 2 – Mapa de distância entre Manaus e Novo Aripuanã	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Ciências Agrárias

CFR- Casa Familiar Rural

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ER – Extensão Rural

FACED – Faculdade de Educação

FCA – Faculdade de Ciências Agrárias

FETAGRI - Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura

GRANAV – Grupo Ambiental Natureza Viva

IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Amazonas

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

MEB – Movimento de Educação de Base

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica

PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSC – Psicologia Social Crítica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEPROR – Secretaria de Estado de Produção Rura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNB – Universidade de Brasília

UNIR – Universidade de Rondônia

ZFM – Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
Metodologia.....	19
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO E SUAS INTERSECÇÕES COM AS CIÊNCIAS AGRÁRIAS: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA.....	23
1.1 Da educação, suas políticas e o campo.....	23
1.2 Contextualização das abordagens em psicologia	26
1.3 Identidade-metamorfose-emancipação.....	27
1.4 Da contextualização dos povos que vivem na Amazônia.....	31
1.5 Das Ciências Agrárias e processos identitários.....	32
1.6 Educação do Campo.....	37
CAPÍTULO II - MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS QUE CORRELACIONAM CIÊNCIAS AGRÁRIAS, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM CONTEXTOS RURAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	39
2.1 Introdução.....	39
2.2 Metodologia	40
2.4 Resultados.....	41
2.5 Discussão	42
2.5.1 Categoria 1: Pesquisas em que a metodologia teve como público-alvo profissionais que fazem parte de contextos rurais.....	43
2.5.1 Categoria 2: Pesquisas em que a metodologia foi voltada para o desenvolvimento de práticas em comunidades rurais	45
2.6 Considerações Finais	46
CAPÍTULO III - O SINGULAR MATERIALIZOU-SE NO UNIVERSAL: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA (PARA ALÉM DA ACADÊMICA) DE ANHANGÁ SOB A PERSPECTIVA DO SINTAGMA IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO.....	48
3.1 Introdução	48

3.2 Resultados e discussão	50
3.2.1 Da infância ao vir-a-ser: a identidade posta e reposta na origem familiar.....	50
3.2.2 Adolescência: A articulação entre diferença e igualdade na luta por reconhecimento	56
3.3.3 O ensino Superior como possibilidade de mesmidade em busca por autodeterminação.....	57
3.3.4 O ingresso no curso de Agronomia: A personagem rumo a mesmidade	58
3.4.5A vivência no curso de agronomia: o fortalecimento identitário através dos valores para além dos educacionais	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	622
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
ANEXO I – Termo de Anuência.....	78
ANEXO II – Questionário Online PROCAD - AMAZÔNIA.....	81

APRESENTAÇÃO

Nossa motivação para esta pesquisa surgiu através da própria vivência da pesquisadora que concluiu o ensino médio integrado ao técnico de agropecuária no Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Nesse mesmo período a pesquisadora entrou em contato com a multiculturalidade existente no Estado do Amazonas, já que os alunos selecionados vinham de vários municípios, trazendo consigo uma bagagem cultural inestimável na formação das regionalidades e nos modos de se relacionar com o ambiente. A pesquisadora em questão, que tem como origem uma família de docentes no ensino público, se deparou com um universo que gostaria de investigar, pois pessoalmente possui a crença do quão fundamental é o estudo das relações humanas, respeitando os paradigmas da realidade que se pretende absorver.

Dado o interesse pelas relações humanas, a pesquisadora interessou-se pelo curso de psicologia. No entanto, ao ingressar na graduação pela Universidade Federal do Amazonas, se deparou com a escassez sobre estudos voltados para as ruralidades no contexto amazônico sob a vertente psicológica, o que lhe levou a busca de tal temática para dissertação de mestrado. Em seu quarto período, se deparou com a disciplina de psicologia social em que aprendeu que no processo de formação da subjetividade da pessoa, as condições de constituição da identidade já existiam no contexto social.

Até hoje mesmo após o aprofundamento na Teoria de Identidade, a pesquisadora ainda se encanta com a ideia de que antes mesmo de nascer, sua identidade já seria construída. Seu nome já era um processo de reconhecimento pelos outros, provavelmente seu seio familiar, antes mesmo de que ela pudesse se reconhecer. A beleza da vida se constrói na relação e a psicologia proporciona o estudo de tamanha graça. Imagina estudar processos de reconhecimento de realidades tão singulares de onde se vive? Que presente!

Hoje, como pesquisadora, profissional dedicada às abordagens críticas da psicologia com interesses nos processos comunitários, no combate de estigmas, na erradicação da violação dos direitos humanos, a pesquisadora apresenta o fruto dessa caminhada de praticamente três anos, depois de vivenciarmos talvez o episódio mais marcante do século XXI. Entre perdas, adversidades, percalços desses anos difíceis, apresento com o sentimento de enorme gratidão pela vida que tenho, minha pesquisa que fala tanto de mim, enquanto profissional, filha, companheira, amiga e uma Aline das muitas reconhecidas como tal antes mesmo de nascer.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos as trajetórias escolares de ribeirinhos no ensino superior em Ciências Agrárias – e dessa forma entendermos os significados de suas vivências – fazemos necessária a explanação a respeito de como essas populações rurais são vistas tanto nas ciências psicológicas, quanto em outras áreas, tais como educação, sociologia e extensão rural. Isso nos permitirá contextualizar os fenômenos que transpassam a vivência desses estudantes e correlacioná-los à construção de suas identidades, assim como identificar os fatores que viabilizam seus acessos ao ensino superior e fortalecem suas permanências na Universidade. Neste sentido concordamos com o que Cesco, Moreira e Lima (2014) nos trouxeram sobre a necessidade de interdisciplinaridade entre as áreas que buscam contribuir com práticas capazes de colaborar com o indivíduo em seus contextos diversos.

Iniciamos a discussão explanando a respeito da construção sócio-histórica dos povos latino-americanos, para adentrarmos a realidade dos povos e comunidades tradicionais, especialmente as ribeirinhas. Ianni (1988) explanou sob a perspectiva histórica que a América Latina conta com a especificidade do choque de valores culturais entre os povos colonizadores e os povos colonizados, o que potencializou a construção de sociedades excludentes, em que as camadas sociais vislumbram diferentes interesses para seu grupo, mas somente alguns possuem poder, seja econômico ou social, para ter suas demandas atendidas. Por isso, apesar de os direitos serem assegurados por meio das constituições dos respectivos países, os povos que estão à margem do padrão colonizador/eurocêntrico continuam invisibilizados. Nas ciências sociais, vemos teorias como a da Dependência, iniciada na década de 1960, fomentar esforços na criação de perspectivas que fugissem ao desenvolvimentismo, as quais estigmatizavam as populações nativas, já que difundiam a ideia de que o subdesenvolvimento dos países e suas populações latinas seria um estágio anterior à ascensão, o que posteriormente foi repensado e reformulado (SEABRA, 2019).

Kolling, Néry e Molina (1999) nos permitiram ver que além das condições de subalternidade já implícitas como herança colonial, a situação das populações do campo se torna mais precária, haja vista a representação do Brasil como um mercado emergente para o contexto urbano em que camponeses e indígenas já extintos não necessitariam de políticas públicas específicas, mas apenas as que compensassem sua posição inerentemente inferior. Isso

posteriormente marginalizaria as populações rurais dos países latino-americanos nos diversos âmbitos. Na Psicologia, Martín-Baró (2009) denunciou o que chamou de psicologismo imperante, em que as ciências psicológicas a partir de uma aceitação de modelos teóricos externos, sem sua devida contextualização para o cenário latino-americano servem para a reprodução de uma ideologia dominante, a qual colaboraria para a resignação dos povos nativos à condição de subalternidade. Para o autor, a Psicologia latino-americana teria como funções fundamentais a recuperação da memória histórica, a desideologização do senso comum e a potencialização das virtudes populares, o que nos levaria a uma práxis psicológica libertadora voltada à transformação social. Ximenes e Góis (2010) nos remeteram a importância da Psicologia da Libertação na luta contra a opressão, a condição servil e o contexto violento em que os povos latino-americanos são submetidos. Neste sentido, Freire (1980, p.27) nos afirmou que “o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática de ‘domesticação dos homens’ ou uma prática de libertação”.

No Brasil, vislumbramos a Educação historicamente utilizada das duas maneiras de alfabetização política descritas por Freire, principalmente aquela voltada ao âmbito rural: já que observamos que os projetos pedagógicos pretendem ou formar indivíduos que não questionem o sistema de exploração vigente, ou buscam fortalecê-los mediante aos movimentos sociais a reivindicarem acesso a direitos humanos básicos. Barreiro (2010) nos permitiu visualizar que as políticas voltadas ao contexto educacional de populações do campo surgiram desvinculadas de direitos e necessidades do homem do campo e, somente nos anos de 1945, ganharam apoio da União em programas voltados para além da alfabetização, enfatizando a educação formal profissionalizante e de ensino superior. A autora salienta que neste período a educação para o campo nasceu da preocupação das classes dominantes com o crescimento do êxodo rural, sendo vista como um caminho para amenizar tensões entre as classes e moldar moralmente as populações rurais. Enraizada no colonialismo, a Educação no meio rural passou por um processo de precarização fomentada pela ideologia de que a escola não fazia parte da vida do homem do campo, o que só mudou de configuração através da consolidação de movimentos sociais do campo na luta pelo direito à Educação (ANTONIO; LUCCINI, 2007).

Antônio e Luccini (2007) trouxeram que no Brasil a partir dos anos 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) passou a ser o mais combativo e fortalecido movimento social do campo que lutou em prol da Educação no meio rural. Esta foi renomeada

para incluir as lutas sociais e culturais dos camponeses, sendo uma resposta às primeiras tentativas de escolas do campo que funcionavam de maneira desarticulada dos atores locais e seus interesses. Caldart (1999) nos explicou que o objetivo da inclusão da expressão “do campo”, abrangia não somente a inclusão de escola no meio rural, mas a institucionalização de um projeto político pedagógico que estivesse vinculado aos percalços, sonhos e cultura do trabalhador do campo. A autora fez referência ao termo “camponês” por seu significado político e histórico, além de possibilitar a integração de todos que vivem dele em suas diferentes nomenclaturas, trabalhos e localizações geográficas no Brasil.

Sendo assim, percebemos que a Educação Popular adquire caráter de prática política. Apesar da articulação dos movimentos sociais do campo em prol do direito à Educação, Ribeiro (2012) nos explanou que em meio às conquistas, algumas contradições refletiam o caráter controverso das políticas públicas educacionais, sendo uma delas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este programa foi criado durante a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, que até o presente regulamenta os programas de incentivo à Educação básica, profissionalizante e superior, mas não está vinculado ao Ministério da Educação. Isso denota as diferenças dos modelos educacionais oferecidos pelo Estado e desejados pelas populações de zonas rurais. A autora apontou que mediante as políticas neoliberais, como o aceite do Banco Mundial na formulação de políticas educacionais para as populações do campo, houve uma perpetuação histórica de negação dos agricultores familiares serem sujeitos de conhecimento, invisibilizando sua cultura, produtividade agropecuária e saberes locais.

Souza (2012) também nos apontou a concepção de dois distintos projetos de educação às populações rurais: o do Agronegócio e o da classe trabalhadora. A autora argumentou que em seu levantamento de pesquisa documental e de campo, por dois anos em dez escolas no campo do estado do Paraná, a situação da educação do campo ainda era precária: classes multisseriadas, distorção de idade, média de escolaridade reduzida frente à urbana, acúmulo de funções por parte do corpo docente, além da prática do uso do livro didático sem engajamento das propostas voltadas para as ruralidades. Isso tudo melhorava de configuração apenas quando os movimentos estavam mais presentes em articulação com a escola. Compreendemos, portanto, que não se trata apenas de infraestrutura, mas do compromisso entre escola e movimentos sociais.

No Amazonas, Vasconcelos (2017) nos relatou que o principal fator motivador para a construção de uma Educação do campo partiu dos movimentos sociais e sua vinculação às instituições públicas, destacando em sua pesquisa autores dos seguintes seguimentos: Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Ribeirinho do Amazonas, Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), Casa Familiar Rural (CFR), Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (FETAGRI), Comissão Pastoral da Terra (CPT), PRONERA, Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus. A autora apresentou que estas entidades realizavam trabalhos para o fortalecimento de uma Educação que colaborasse com os povos dos rios e da floresta, haja vista o movimento educacional tradicional ter contribuído justamente para o contrário a partir dos anos 1960, já que as medidas governamentais visavam o desenvolvimento de mão de obra para a Zona Franca de Manaus (ZFM). Sendo assim, vemos a relevância da temática para o Amazonas, já que enfrentamos décadas de valorização dos polos urbanos, em que o campo é estigmatizado massivamente como um lugar atrasado.

Neste ponto conceituamos as propostas pedagógicas construídas junto dos movimentos sociais, com ênfase na pedagogia da alternância, a partir do que Viero e Medeiros (2008) trouxeram a respeito do histórico da modalidade de ensino. Nascida na França, em seu período de transição de guerras, disputa entre os blocos econômicos, capitalistas e comunistas e do descaso do governo francês com a população rural, três agricultores propuseram junto das forças sociais locais a possibilidade da escolarização de seus filhos a partir de pautas de seu cotidiano, que se desdobraram em períodos de atividade prática e teórica. No Brasil as autoras lembraram que o movimento da pedagogia da alternância iniciou-se com as Casas Famílias Agrícolas no estado do Espírito Santo. Neste sentido, temos uma escolarização voltada para o ensino através das vivências daqueles implicados diretamente por ela.

Outra proposta descrita é a Pedagogia do Movimento, nascida dentro das necessidades dos próprios sujeitos do campo e sua relação com os elementos que fazem parte de suas vivências (CALDART, 2001). Destas propostas pedagógicas entre tantas outras, tais como a Pedagogia Socialista – em sua primeira fase descrita por Ciavatta e Lobo (2012) – e Pedagogia do Oprimido, a qual explanamos através da perspectiva de Arroyo (2012), vemos como semelhança a construção de um conhecimento a partir do sujeito e a relação que desenvolve com

o meio que vive. Tais propostas são diferentes dos métodos baseados na assimilação de conteúdos e competências, que reafirmam sua cidadania negada por um sistema que lhes explora e o desapossa de lembrar e aconselhar sobre seu próprio meio (VASCONCELOS, 2017).

Por isso, estudos como o de Ribeiro (2010) nos mostram que mesmo as políticas educacionais construídas através das articulações da Educação junto de movimentos sociais sofrem influência de concepções pedagógicas que conotam práticas desarticuladas da coletividade. Em seu estudo, a autora investigou quais modelos de ensino estavam em vigência nos principais Centros de Educação no Rio Grande do Sul e concluiu que a indiferença política nos postulados educacionais causava fragilidade em suas proposições. Contraditoriamente, favorecia a formação acadêmica individualista e desvinculada do compromisso com sua comunidade. Neste sentido, mesmo a educação construída com seus atores locais carecia de modelos teóricos que valorizem seus princípios ideológicos.

Sousa (2017) apresentou justamente a articulação desse trabalho realizado pelos sujeitos do campo com os princípios agroecológicos que tratam diretamente das técnicas de cultivo e de criação, a partir dos aspectos políticos e culturais subjacentes à Agroecologia e envolvendo diretamente a Educação do campo. Articulou também as concepções pedagógicas que marcam o agir do extensionista principalmente com o pequeno agricultor. Ao analisar essas articulações, o autor avaliou que na década de 1960 ambos foram utilizados como maneira de transmitir e persuadir o agricultor a adquirir grandes pacotes tecnológicos. Nessa mesma direção, Caporal e Costabeber (2004) indicaram que além do enorme dano ecológico e desigualdade social causado, os resultados esperados com a difusão dos pacotes tecnológicos em relação à produtividade foram insatisfatórios. Os mesmos autores discutiram que esta concepção em realizar a difusão de ideias por meio da necessidade de progresso de tecnologias para o manejo do campo fracassava ao estagnar os agricultores, levando a prática da extensão rural do fazer profissional dos extensionistas e do serviço que beneficiaria aos agricultores à obsolescência.

Com relação à extensão rural enquanto profissão com formação acadêmica é importante observarmos as características históricas das áreas de Ciências Agrárias. Parchen (2007) nos revelou que a princípio todas as profissões relacionadas ao âmbito rural eram tidas como Agronomia, diferenciações que só se puseram necessárias em decorrência das modificações que ocorreram no meio urbano, principalmente relacionadas à economia. Isso nos permite visualizar a preocupação com este meio apenas como fim exploratório sem o vislumbre de ser uma parte

integrante do Brasil. Além disso, Oliver e Figuerôa (2006) explanaram que a princípio as Ciências Agrícolas nasceram como educação moralizadora para “domesticação” da população do campo escrava recém-liberta indígena e branca pobre, considerados como vadios. Isso fundamentalmente diminuía o status de cientificidade dessas ciências frente a outras áreas como a medicina, por exemplo, servindo como distanciador do Homem de sua própria natureza que poderia ser uma ameaça à elite agrária da época. Sendo assim, analisamos que a institucionalização das Ciências Agrárias no Brasil surgiu de uma visão que não integrava as comunidades rurais, mas almejava a urbanização a partir de um controle psíquico, econômico e social deste meio.

Diante disso, percebemos a estreita ligação entre a Educação do campo com a prática de extensão rural. Sousa (2017) apontou que a construção de um modelo de educação no campo está intimamente ligada à interdisciplinaridade em conjunto com as Ciências Agrárias, principalmente a extensão rural, haja vista justamente a Agroecologia surgir como um movimento reacionário à agricultura tradicional. O autor pensa na transformação para uma pedagogia socioecológica que visa à crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico, na ruptura de uma epistemologia dominante nas ciências, na valorização dos povos do campo e numa formação que dialogue com atores pertencentes à dinâmica rural. Além disso, Souza et al. (2018) nos evidenciaram que movimentos como a Agroecologia são só possíveis com a existência dos povos tradicionais e suas práticas historicamente construídas, que sofreram tantas tentativas de aniquilamento. Na Psicologia, Monteiro (2015) argumentou que uma das maiores contribuições da atuação do psicólogo no meio rural seria contribuir para a conquista de autonomia dos povos do campo, através da educação política das organizações sociais e com programas de Educação do campo que enfatizassem a Agroecologia.

Neste ensejo relacionado à importância de ciências como a extensão rural e sua perspectiva agroecológica, vislumbramos a relevância da ciência psicológica e contribuição no campo interdisciplinar de um modelo educacional que incentive o protagonismo das populações do campo. Murtagh (2015) nos evidenciaram algumas direções de contribuição sob o viés psicológico: (a) os impactos que as condições no âmbito rural causam no modelo educacional de tais escolas; (b) as características peculiares da aprendizagem; (c) temas urbanos como a violência e assédio nas escolas no âmbito rural; (d) a migração aos centros urbanos em busca de formação de ensino superior; (e) o estudo da cultura para o planejamento de estudo e

intervenções voltadas para o interesse da comunidade em questão. Sem encerrar o número de propostas para uma práxis psicológica no campo, a autora enfatizou a relevância de adentrar essa área de estudo para a elaboração de novos conhecimentos a respeito das próprias demandas desse ambiente. Nosso projeto de pesquisa almeja abarcar dois dos temas citados pela autora: de que maneira a conjuntura do espaço rural permeia o processo educacional dos estudantes ribeirinhos; como eles se sentem afetados no processo de mudança para o centro urbano, no caso Manaus, para cursar a graduação em Ciências Agrárias.

Propormo-nos, portanto, ao estudo das transformações identitárias de um estudante da UFAM que provém de zonas ribeirinhas e que veio à universidade para cursar Ciências Agrárias. Como argumentamos, tais ciências estão em parte arraigadas a uma herança colonial que, apesar de se propor ao estudo dos rios e florestas, ainda se encontra profundamente ligada aos interesses de grandes fundiários (OLIVER; FIGUERÔA, 2006).

Salientamos que mesmo tendo em comum o modo de vida não plenamente urbano, mesmo as populações ribeirinhas não podem ser homogeneizadas em suas identidades. Neste ponto devemos pensarmos diversos aspectos que permeia seu modo de existir. Diante disso, iniciaremos uma breve discussão a respeito do conceito de identidade, visando perceber quais os processos que permeiam a identidade ribeirinha amazônica. O conceito de identidade é amplamente abordado na Psicologia Social, haja vista ser uma de suas categorias centrais de estudos dessa área junto com consciência e atividade (CIAMPA, 2007). Ciampa (1984) nos apresentou um conceito de identidade que vai além da fragmentada ideia de identificação individual: sermos quem somos começa a partir de uma identificação grupal, o que o autor exemplifica com o nome que temos, no qual a escolha parte geralmente do grupo familiar. Além do estabelecimento mediado pelo grupo, o que fazemos enquanto atividade também permeia nossa identidade. Isso nos faz vislumbrar o quanto a identidade é mutável, temporal e passível de mudanças determinadas pelos grupos que fazemos parte e as atividades que realizamos.

Lima e Ciampa (2017) acrescentaram que o estudo da identidade como metamorfose contribuiu para a emancipação, tendo em vista que o indivíduo não é passivo no processo de construção identitária. Ele é sujeito que apresenta sua própria história, oferecendo subsídios para uma análise política de suas condições sociais de maneira subjetiva e objetiva. Sendo assim, os autores não buscaram compreender fatos universais, mas elementos da singularidade que materializassem o universal. Para isso, eles trouxeram quatro proposições necessárias enquanto

objetivos no estudo da identidade: a) ir além das buscas identificatórias, mas apreender também sobre a não identidade; b) estudar os processos que contextualizam sociopoliticamente o indivíduo e a coletividade, para compreensão dos aspectos de individuação/ coletivização e alienação/ emancipação; c) identificar a ocorrência de modos de reconhecimentos dos indivíduos submetidos a (bio)políticas das identidades; d) buscar nas narrativas dos sujeitos vestígios de resistência e emancipação em suas trajetórias.

Dedicamo-nos nesta pesquisa ao estudo de elementos que constituem e podem possibilitar transformações na identidade de um aluno ribeirinho que estuda Ciências Agrárias na UFAM. Buscaremos conhecê-lo em suas particularidades enquanto sujeito e como ele significa suas vivências no ensino superior na UFAM, identificando nessa trajetória escolar seus percalços e suas redes de apoio na jornada na zona urbana. Para isso traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar as vivências e significados da trajetória escolar de um estudante ribeirinho relacionado ao ingresso e permanência nos cursos de Ciências Agrárias da UFAM. E os seguintes objetivos específicos: (a) Caracterizar o estudante ribeirinho dos cursos de Ciências Agrárias na Universidade Federal do Amazonas eleito para a pesquisa; (b) Investigar as vivências e os significados na trajetória escolar anteriores ao ingresso à Universidade e sua relação com os processos que constituem a identidade dos estudantes ribeirinhos; (c) compreender como a vida acadêmica nas Ciências Agrárias e na UFAM interfere nos processos de constituição identitária desses estudantes. Ressaltamos que esta pesquisa faz parte do Projeto de Cooperação Acadêmica em Defesa Nacional – PROCAD-Amazônia, realizado pela UFAM em parceria com a Universidade de Brasília – UNB, e a Universidade de Rondônia – UNIR, visando a construção de modelos educacionais inclusivos de acordo com as especificidades da região (Anexo I).

Metodologia

A pesquisa foi do tipo qualitativa. Cardano (2017) explanou a respeito da relevância das pesquisas qualitativas na construção de representações precisas, respondendo adequadamente a exigência dentro da pesquisa social: o de guiar a complexidade dos fenômenos em estudo. Bock (2003) apontou as diversas conceituações que se delineiam de fenômeno psicológico para os profissionais da área, evidenciando o quão abstrato e subjetivo pode ser um construto pertencente à práxis da Psicologia, o qual é tomado como característica humana e como capacidade inata que

aparecerá com estímulos das potencialidades. A autora fez uma crítica aos psicólogos que tomam tal postura, haja visto a ideologia do liberalismo presente na ideia de uma representação ilusória de universalidade que não pode ser mensurada e reforça as desigualdades sociais. Por isso, em nossa pesquisa vemos a necessidade de abordar de maneira singular a trajetória acadêmica dos estudantes ribeirinhos, tendo em vista contribuir com a representatividade desta população no ensino superior amazônico. Diante disso, tomamos como norteador a pesquisa construída a partir da visão da Psicologia em suas vertentes social crítica, comunitária e política, que possui compromisso social da ciência psicológica rumo a processos de libertação e emancipação dos sujeitos (ANDERY, 1984).

Classificamos nossa pesquisa qualitativa como sendo de caráter exploratório, que Gil (2002) caracterizou seguindo algumas etapas: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas com experiências práticas com o problema pesquisado; exemplos dessas experiências que façam compreender o fenômeno estudado. Como já esboçado anteriormente, almejamos compreender as metamorfoses identitárias de um estudante ribeirinho a partir de suas vivências e significados na trajetória acadêmica nos cursos de Ciências Agrárias. Por essa razão, escolhemos a realização de coleta de dados que contemple a percepção do indivíduo de maneira individual.

Como citamos anteriormente, a pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva Procad, em parceria com UNB e UNIR. Para operacionalizar a identificação de dados da pesquisa, a UFAM elaborou um banco de dados de alunos que preencheram o formulário de questionário geral referente ao estudo, tanto de discentes da capital quanto aqueles do interior (Anexo I). Aos alunos do interior foram realizados os preenchimentos de maneira presencial de professores presentes na capacitação fornecida através do Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica - PARFOR. Neste formulário havia perguntas com dados de identificação com aspectos gerais relacionados a fatores socioeconômicos, de gênero e raça. A partir deste formulário, iniciamos nossa busca por participantes que se encaixassem nos seguintes critérios: (1) Ter no mínimo dezoito anos; (2) se reconhecer como ribeirinho; (3) ter estudado no mínimo dois anos do ensino básico em uma comunidade ribeirinha. No entanto, devido a especificidade dos critérios de participação na pesquisa somado ao advento da pandemia que se iniciou em dezembro de 2019, concomitante ao período de coleta de dados deste estudo, optamos por ampliar os critérios de inclusão para estudantes de Ciências Agrárias advindos do interior do Amazonas. Ainda assim, obtivemos apenas um participante que se encaixasse neste critério, o

qual não fora captado pelo preenchimento do questionário geral, mas pela divulgação da pesquisa em mídias sociais. Posteriormente pedimos ao participante que preenchesse o formulário geral da pesquisa para prosseguirmos com a coleta de nosso estudo. Sendo assim, modificamos o instrumento de coleta de dados que primeiramente seria uma entrevista semiestruturada para a técnica de história de vida.

Veiga e Alves (2020) definiram a técnica de história de vida como uma metodologia qualitativa biográfica em que o pesquisador escuta o relato de alguém. Os autores enfatizaram acerca da complexidade da técnica de história de vida, haja vista se tratar de uma densa subjetividade do indivíduo sobre fatos que marcam sua experiência, propiciando ao cientista social a dinâmica vivenciada do fenômeno que pretende investigar. Antunes (2012) discorreu através de uma sistematização de princípios que compõem a dialética regulação/emancipação que são possíveis de serem aprendidas mediante a técnica de história de vida. São elas: a) tornar-se humano em um processo contínuo de individuação, por meio da socialização; b) pretensões identitárias em seu processo de individuação; c) concretização de uma pretensão identitária mediante ao processo de reconhecimento de outros indivíduos em socialização. Sendo assim, observamos a relevância desta técnica para o estudo da identidade no paradigma proposto por Ciampa em psicologia social crítica.

A coleta de dados foi realizada presencialmente em uma das salas da faculdade de Ciências Agrárias – FCA da UFAM, sendo realizada após consentimento do participante, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I). A entrevista foi iniciada através da seguinte questão disparadora: “eu gostaria que você me dissesse da onde você veio, de qual interior do Amazonas e me falasse da tua trajetória, não só da escola em si, mas desde que você nasceu”.

Após a finalização da entrevista realizamos a transcrição dos dados na íntegra sem modificação das palavras utilizadas por participante. Optamos após a transcrição da entrevista aberta pela análise de conteúdo temática segundo a perspectiva de Bardin (1977). A autora divide as etapas do método nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Seguimos estas etapas, visando à sistematização científica do material obtido. Consideramos a forma de análise adequada, pois como abordaram Mendes e Muskulín (2017) a análise de conteúdo propicia através de sua sistemática a apreensão dos significados trazidos por participantes em seus discursos.

Esta dissertação está composta de três capítulos. Inicialmente, exploramos de maneira teórica as abordagens em Psicologia Social Crítica, as Ciências Agrárias e a Educação, tendo como enfoque a Educação do Campo para compreender os aspectos identitários do estudante de Ciências Agrárias migrante do interior do Amazonas, a fim de abarcar os objetivos propostos nesta pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos um mapeamento bibliográfico de estudos correlacionados entre Ciências Agrárias, Educação e Psicologia. Por fim, no terceiro capítulo discorremos sobre os dados da pesquisa realizada com os resultados e discussões, correlacionando o aporte teórico à vivência do participante.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO E SUAS INTERSECÇÕES COM AS CIÊNCIAS AGRÁRIAS: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA

1.1 Da educação, suas políticas e o campo

Ao refletirmos sobre a formação das Ciências Agrárias no Brasil e a educação no contexto rural, percebemos em um aspecto geral que essas não se desenvolveram junto da vivência do homem inserido neste ambiente (BARREIRO, 2010). Ao contrário disso, estes saberes técnico-científicos foram postulados e se desenvolveram com o objetivo de “domesticar” este homem que era visto como um selvagem, o que provocou a estigmatização do seu modo de vida e de viver, reforçando a relação dicotômica entre urbano como modelo de modernidade e o rural como atraso social, o que favoreceu para a marginalização dos povos que viviam nele (VASCONCELOS; ALBARADO, 2017).

Neste sentido Freire (1983) discorre sobre a relação estabelecida entre os profissionais das Ciências Agrárias e os pequenos agricultores e no campo da extensão rural, serviço fornecido pelo governo para subsidiar assistência técnica, através do ensino orientado no contexto rural. O autor, ao problematizar inicialmente a semântica do termo extensão e posteriormente os desdobramentos ideológicos deste, nos aclara sobre o caráter professoral de suposto saber que as próprias Ciências Agrárias difundiam naquele momento para aqueles em que prestaria serviço, ou seja, os agricultores. O agricultor familiar é visto como alguém sem conhecimento, ignorante quanto à lógica produtiva, que precisa ser “ensinado” a trabalhar, tendo seus conhecimentos questionados pelo fato de serem fruto de sua prática empírica, não produto de educação formal.

Para Vasconcelos e Albarado (2017) e Landini (2015), umas das principais problemáticas que perpetuam esse modelo de pensamento e que necessita ser superado é o paradigma de comparação entre o contexto rural e urbano e de um suposto estágio evolutivo entre eles. Tais maneiras de se relacionar anulam as singularidades do campo, ou como no caso do Amazonas das florestas, para um lugar subalterno. Calegare (2017) enfatiza a necessidade de se tratar as ruralidades e urbanidades não como categorias operatórias de espaços, mas como analíticas, assegurando que sejam vistos como integrantes de um meio social.

Leite (2015) vislumbra em sua fala que mais duas categorias podem ser pensadas para compreendermos os elementos que permeiam as ruralidades e aqueles que fazem parte dela: (a) através da organização de atores locais a construir uma história de luta pela terra se supera tal aspiração para a construção de aspirações, politização e ampliação de aspiração quanto às suas reivindicações; (b) as conquistas a partir das mobilizações comunitárias e em rede produz identidade, bem como reconstrução da vida, da cidadania e dignidade. O autor cita que o MST enquanto movimento é produto e produtor das identidades coletivas do campo.

Historicamente, percebemos que este paradigma tradicional começa a ser rompido através das organizações de movimentos sociais, especialmente relacionados à educação do campo. Para Arroyo (1999, p. 7) “é a ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros, os fora-do-lugar”, tal modelo só começa somente a ser questionado mediante as conferências organizadas pela população camponesa que reivindica por sua forma de existir. A partir desse pensamento, verificamos a construção da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo como instrumento da sociedade civil para construção de políticas educacionais inclusivas. Sob essa ótica da educação como política e instrumento de validação de identidades coletivas, fazemos necessária a análise do conceito de educação.

Caldart (2001) explana sobre a necessidade emergente de construção de um Projeto Popular para o Brasil no que se refere especialmente à educação. Neste sentido a autora desdobra a conceituação das palavras “projeto”, “popular” e “Brasil”, as quais verificamos sua correlação com a teoria da identidade trazida por Ciampa, haja vista a relação entre indivíduo e os processos de interação entre eles, podendo haver desumanização do bicho-homem e seus desdobramentos na identidade quando não articulados para a emancipação, e sim para a manutenção e regulação de um sistema alienador e excludente (Lima, 2010).

Dias e Pinto (2019) trazem a educação como um fenômeno social diretamente relacionada aos âmbitos sociopolíticos, científicos e culturais, os quais se relacionam como produtos e produtores de determinada sociedade. Desta maneira, relacionamos que a educação emerge de determinado grupo, conforme suas crenças e desejos de construção social, sendo singular de acordo com o lugar e época que se desenvolve, ou seja, a educação implica e é implicada de acordo com o grupo de indivíduos em que é instituída. Para Freire (2019), o ensino não se trata da transferência de conhecimento, mas a criação de alternativas que possibilitam sua

própria produção. Sob essa perspectiva, compreendemos a necessidade de políticas educacionais que se desenvolvam por aqueles que são atravessados por ela, garantindo a humanização do indivíduo.

Ribeiro (1993) nos traz como reflexão através de uma análise histórica que a educação no Brasil sempre serviu como manutenção para as estruturas dominantes se consolidarem, servindo como um instrumento de controle social. O autor traz como interessante reflexão, o papel das instituições religiosas que se inicialmente corroboraram para o servilismo instituído às grandes massas no período colonial, na queda do regime populista, meados dos anos de 1960, foi importante aliada no fortalecimento dos movimentos expoentes da educação popular, pioneiros na ideologia de construir a educação, tendo como principal protagonista os movimentos sociais locais.

Diante do exposto acerca da educação, seguimos com a análise a respeito do que permeia o planejamento e implementação dos processos educativos: as políticas educacionais. Para Souza (2012), as boas políticas sociais teriam como principal atribuição realizar a integração daqueles a quem se propõe assistir para além da lógica produtiva, mas tratando a medida de emancipação pessoal e reconhecimento de sua identidade e direitos resguardados. Quando discutimos sobre os movimentos educacionais do campo sob esta perspectiva, salientamos o que trazem Oliveira e Santos (2008) na discussão do III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em termos os agricultores como protagonistas da política pública. A nível de articulação, os autores salientam a necessidade de diferentes parcerias entre movimentos sociais, sindicais, Universidades, dentre outros na construção e garantia dos direitos humanos, especialmente da educação à população campestre, bem como formalizar os fundamentos legais, jurídicos e filosóficos, buscando formalizar a sociedade como um todo quais as aspirações do Pronera.

Oliveira e Santos (2008) verbalizou que o Pronera se trata de uma política pública educacional que se iniciou com o objetivo de combater as altas taxas de analfabetismo e, com sua expansão anos depois, se desdobrou para o fomento de incentivo ao ingresso da população campestre de ingresso ao ensino fundamental, médio e posteriormente superior. Caldart (2008) define o Pronera como o exercício de construção coletiva de uma política pública na constituição prática e teórica da Educação do Campo. Fernandes (2008) salientou a importância da construção da Educação do Campo para o campo camponês, compreendendo os diversos territórios que se

estendem dentro das ruralidades. Além disso, o autor observa que a educação deve levar em consideração o campo em toda sua diversidade, propondo métodos, teorias e metodologias próprias, conforme o território que se desenvolve, haja vista que o processo de construção de conhecimentos, também é construção de identidades.

Neste sentido, recordamos o que apontam Vasconcelos e Albarodo (2017) em relação ao instrumento pedagógico, especialmente relacionado ao conteúdo curricular contribuir para a construção de identidades fixas ou em transformação. No entanto, para aprofundarmos esta conceituação, observamos a necessidade de trazer a escrita a conceituação de identidade segundo o sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

1.2 Contextualização das abordagens em psicologia

Para discorrer sobre a temática desenvolvida neste estudo, pontuaremos a escolha das abordagens psicológicas que nortearão nosso aporte teórico, tendo em vista que a Psicologia é uma ciência de diversas facetas e contexto de atuação. Sendo assim, iniciamos que a problemática desta pesquisa se fundamenta numa perspectiva crítica e comunitária. Compartilhamos com o que Lane (2012) apontou sobre um modelo de ciência que não busca reduzir sua compreensão acerca de determinada temática, mas que busca na interdisciplinaridade a resolução de problemas que atingem principalmente as camadas populares de uma sociedade. Além disso, somos convidados a vislumbrar uma Psicologia que não trata a pessoa como uma partícula isolada, mas um ser no qual o movimento de metamorfose, ou não, permeia sua existência. Além de pensarmos a pessoa através da perspectiva crítica em sua existência mediada pelas relações que estabelece com os demais, também elucidamos sobre a importância do contexto em que ele está inserido, o que caracteriza o viés das Psicologias Sociais.

Diante disso, salientamos a relevância de contribuição para a construção de uma Psicologia voltada aos contextos rurais. Conforme Landini (2015) elucidou, ao falarmos de subjetividades nos referimos também a marcos culturais e territoriais de relações que são influenciadas diretamente pelo lugar em que se desenvolveram, o que acentua a necessidade de uma Psicologia voltada para o rural. Saforcada (2015) salientou que tanto em origem de conhecimento enquanto disciplina quanto em desenvolvimento de profissão, a Psicologia esteve em ambientes ocidentais e urbanos que para avançar em determinada noção de desenvolvimento,

se utilizaram dela para dominação e manipulação de outras culturas. Dessa feita, nos alinhamos com autores que vêm apontando a necessidade de desenvolver enfoques psicossociais voltados às ruralidades.

Por isso, destacamos que pensar nas ruralidades é compreender que há distintos cenários que configuram o mundo rural. Calegare (2017) argumentou que no contexto amazônico falar em florestalidade se torna mais apropriado, pois tanto rios quanto florestas são os principais cenários do contexto amazônico. Calegare, Higuchi e Forsberg (2013) explicaram que além das especificidades típicas do mundo rural para a realização de pesquisas, a Amazônia conta com peculiaridades, tais como a via fluvial como principal meio de locomoção e o período de chuvas que singularizam tal ambiente. Compreendemos desta maneira que a realização de estudos desenvolvidos no/para o bioma Amazônico sob uma abordagem que considere suas características é de extrema relevância na construção de uma Psicologia promotora de transformação social.

1.3 Identidade-metamorfose-emancipação

Antes de explanarmos sobre a teoria da identidade a partir do sintagma identidade-emancipação-metamorfose, em seus conceitos e aportes metodológicos, salientamos a relevância dessa escolha como norteador da ciência psicológica neste ensaio. Primeiramente, é necessário compreender que o estudo da identidade não é um campo de conceitos unanimemente concordantes e abordados apenas por uma área de conhecimento. Diante disso, citamos que neste estudo, vislumbramos a possibilidade de analisar a identidade em seu processo singular, sem anular os conceitos de identidade coletiva ou identidade cultural.

Neste sentido, explicitamos que adotamos a perspectiva que compreende que a identidade se expressa como busca por emancipação e uma participação efetiva no processo de transformação social. Esse entendimento foi explicado por Ciampa (1984), que definiu a identidade como relação de reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade, aquilo que o autor nomeia como igualdade na diferença. A partir disso, percebemos que pensar em identidade é pensar em relações, em movimento das inúmeras possibilidades de ser, nas lutas que movem os indivíduos rumo às causas de sua emancipação e também os processos de resignação frente à exploração.

Em decorrência de tal perspectiva, nós somos convidados a vislumbrar a possibilidade de trabalhar em prol de transformação social, contraponto significativo ao modelo de ciência tradicional, o qual foi descrito por Martín-Baró (2009). O autor criticou a Psicologia que se limita aos fatos possíveis de serem verificados como fidedignos, relativizando suas motivações, objetivos e desdobramentos sociais, que tomamos como um processo científico motivado por um saber fragmentado de determinada tarefa, que não compreende sua relevância na luta ou resignação frente às estruturas de opressão. Essa forma de fazer ciência não foi percebida apenas na Psicologia, mas também na Pedagogia, como pontuou Freire (2019, p.51):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade, e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos.

Sendo assim, compreendemos a importância do estudo da identidade compreendida como um processo que acontece num certo contexto sócio-histórico. Estudar a identidade sob o viés da emancipação que permite a metamorfose é compreender a possibilidade de mudanças estruturais na opressão de nosso próprio contexto social. Ciampa (1984) afirmou que estudar a identidade é compreender a relação indivíduo-sociedade. Por isso, seguindo nos desdobramentos da compreensão da identidade-emancipação-metamorfose, avançamos com a proposta de Lima (2010) na compreensão da busca por emancipação ser entendida como luta por reconhecimento, feito a partir do Outro, possibilitando a articulação entre igualdade e diferença, subjetividade e objetividade. Isso subsidia a compreensão que a identidade não tem como ser percebida como meramente “pessoal”, mas também o Outro que a confere. Para tanto, fazemos necessário elucidar sobre a ocorrência desses processos que permeiam a perspectiva crítica de tal estudo.

Diante disso, iniciaremos com o os rompimentos propostos por Ciampa (2007) e ampliados por Lima (2010) a respeito da caracterização das identidades coletivas. Conforme vimos, a identidade segue fins ideológicos que podem colaborar em processos de exploração ou em lutas emancipatórias, por isso os autores nos trouxeram a ruptura com a ideia de uma identidade vivida como pessoal e outra coletiva. Constitutivamente, toda identidade é social, estando sujeita ao que a estrutura social possibilita, sendo posta e reposta, ou seja, constatamos

que a subjetividade da pessoa se dá articulada com a objetividade da natureza e normatividade da sociedade, gerando a intersubjetividade (CIAMPA, 2007; LIMA, 2010; LIMA; CIAMPA, 2012).

Mediante a tal premissa, compreendemos que as identidades são formuladas através das relações de reconhecimento recíproco entre a pessoa e a sociedade. Lima (2010) trouxe as pressuposições habermesianas para explicar este processo, em que a realidade tem o mundo como pano de fundo em um compartilhamento feito de maneira intersubjetiva que garantem através da cultura, da sociedade e da personalidade a estabilidade para a socialização e individuação. Nesse sentido, o autor ressaltou que a personalidade é tida como um conjunto de motivações que inspiram a pessoa à ação que produz uma identidade. Compreendemos que tais processos são possibilitados através da linguagem enquanto instrumento, como formularam Gonçalves Neto e Lima (2012) ao apresentarem uma concepção de linguagem pragmatista, não apenas como o ato de fala sobre o mundo, mas uma forma de intervir nele, enquanto ação e atividade.

Gonçalves Neto e Lima (2012) aclararam sobre a linguagem justamente como uma execução pautada na intersubjetividade das pessoas em seus contextos de ação, nos espaços que ocupam. Sendo assim, vislumbramos a relevância indispensável das relações de humanizar o bicho-homem, pois é por suas interações em um contexto histórico-social que ele se humaniza. Todavia, este bicho homem não é apenas um recipiente passivo em seu processo de humanização que aceita os determinantes que lhe são colocados. No decorrer de sua vida, com as condições históricas do tempo que vive e por aquilo que pressupõem dele, se assim o fosse, estaria condenado a ser a reprodução das criações de sua própria espécie, sem a possibilidade de metamorfose. A identidade é possibilitada através do processo dialético daquilo que a pessoa toma da postura sobre o que fizeram dele, uma contínua contradição a ser superada (LIMA, CIAMPA, 2012).

Para a compreensão devida desse processo tão complexo, retomemos o que Lima (2010) elucidou sobre *mesmice* e *mesmidade*. É importante salientar que não são processos antagônicos, mas colocados como entrepostos aos processos que movimentam a identidade. Explanemos ao conceito de *mesmice*. O autor defendeu que a *mesmice* é a reposição constante de determinada representação, dando-lhe a impressão de estática, o que podemos desdobrar no que trouxe Ciampa (2007) a respeito da fetichização da personagem. Tal condição retorna à proposição de

que se a identidade é emancipação, a mesmice aprisiona a personagem em um ciclo que lhe torna inviável atingir a condição de ser-para-si.

A personagem é escrava de si mesma, gerando uma identidade mito, uma eterna reposição dessa personagem fetichizada. Já a mesmidade se caracterizaria como possibilitada a partir do processo de alterização, em que a personagem pode ser superada mediante a reposição feita pela pessoa (LARA Jr., LARA, 2017). Ressaltamos como trouxe Lima (2010) que a mesmice da identidade, a qual tem como caráter um de seus processos constitutivos, não deve ser reduzida apenas a um problema a ser superado. Ela é a articulação entre socialização e individuação, além de a reposição representar a possibilidade em lidar com o mundo, servindo como esteio para a alterização, o que se desdobraria na emancipação identitária.

Destarte, refletimos sobre o que traz Caldart (1999) a respeito da construção identitária coletiva acerca dos povos do campo. A autora discorreu sobre três elementos que compõem a reflexão sobre as propositivas da educação: (a) o movimento campesino brasileiro segue dinâmico através das constantes movimentações organizadas em reivindicações de direitos que buscam que as urbanidades mudem sua visão a respeito de si; (b) o movimento transcende a educação sendo luta por visibilidade de sua própria (c) é emergente potencializar a construção da educação através da experiência vivenciada no contexto das ruralidades. Diante disso, observamos que a identidade dentro da estrutura social exploradora é luta por emancipação, em constante pressuposição, reposição e alterização (LIMA, 2010).

Diferentemente do modelo tradicional que tratava a educação fora do contexto urbano como política compensatória para identidades subalternizadas, a Educação do Campo, fomenta que como instrumento, a educação resguarde direitos, possibilitando projeto de emancipação e fortalecimento das identidades (ROCHA; SANTOS, 2021). Mediante a isso, analisamos sobre a necessidade de mudança da nomenclatura “educação rural” no meio científico não somente na educação, mas nas diversas áreas de formação, conforme estabelecimento feito pelos movimentos sociais, como marco de emancipação e resguardo da população campesina como sujeito de direitos (ARROYO, 1999). Neste ponto, fazemos necessário a abordagem do histórico das Ciências Agrárias enquanto prática profissional e sua construção no meio acadêmico voltado para o contexto rural.

1.4 Da contextualização dos povos que vivem na Amazônia

Para compreendermos o processo de formação histórica dos povos que vivem na Amazônia, é necessário salientarmos a especificidade territorial em que este vive, bem como o próprio imaginário e as origens que circundam sua existência. Todorov (1993) pontuou a respeito das cartas de Colombo escritas justamente ao chegar nas Américas, em que um dos fatos que até hoje perdura a respeito do imaginário que se tem dos povos tradicionais: desprovimento de propriedade cultural. “Não eram nem negros, nem brancos” (p.34), afirmou o navegador sobre os indígenas que em certo ponto os descreve como possuidores de um tom de pele “tão claro quanto ao que se pode ver na Espanha” (p.34). Além das descrições referentes a aparência e caráter descritas por Colombo e que despertavam curiosidades no homem europeu, a Coroa Portuguesa, neste período, se encontrava na busca de novos súditos para o pagamento de impostos e fortalecimento de sua monarquia. Por isso, viu nos indígenas a oportunidade de conquistas e riquezas de novos territórios.

Neste sentido, iniciou-se um processo de mudança quanto à pureza racial, nos quais os novos critérios 49 seriam realizados conforme o fenótipo e o lugar social (GARCIA, 2007). Santos (2017) explanou que mediante aos interesses econômicos europeus e o objetivo de fixar o homem branco na Amazônia é que se desenvolveram os povos miscigenados da Amazônia, em meio a políticas de miscigenação, principalmente através do Regime Pombalino, se destacando o “Diretório dos índios” escrito em 1755. Nesta série de medidas, salientamos o incentivo do casamento inter-racial e a diretriz que invisibilizava e estigmatizava o termo caboclo, por definir a nomenclatura como injuriosa, o que permanece nos dias atuais. Destacamos que em algumas localidades na região norte, tal designação ainda é utilizada para negar a ascendência indígena dos povos tradicionais. Esse estigma ainda perdura nas populações rurais da Amazônia, excluindo-os de acesso políticas públicas específicas para o segmento identitário, como por exemplo, a demarcação de terras, o que reafirmaria seu modo de viver (SANTOS, 2017).

Calegare (2012) reiterou que a política implementada na região amazônica atingiu tal objetivo de dominação do território, pois através do incentivo de miscigenação entre o casamento de brancos e indígenas, a Região Amazônica ficou povoada por uma população adaptada a floresta tropical, mas com novos costumes sociais trazidos pela cultura europeia. O autor nos alerta que não se deve generalizar o processo de miscigenação, já que em momentos distintos a

ocupação amazônica continuou ocorrendo com diversos grupos sociais. Com as ondas migratórias nos períodos da borracha e outros ciclos não apenas econômicos, houve misturas de povos que configuraram a emergência de distintas identidades amazônicas, não apenas de um genérico “caboco”, “ribeirinho” ou qualquer outra. Nesse sentido, Pereira (2017) trouxe que para se conhecer o povo da Amazônia, é necessário compreender sua lógica diferenciada de território situado na maior bacia hidrográfica do mundo. O “rio é rua” (n.p.) como define o autor, e o amazônida seria o sujeito que faz dessas ruas a lógica de movimento da sua vida, seja enquanto indivíduo, em comunidade ou em economia. Por isso compreendemos que o espaço configura a lógica vivencial dos povos da Amazônia.

Diante disso, observamos os conflitos de exploração e subjugação desde a era colonial na formação dos povos da Amazônia. Lira e Chaves (2015) explicitaram que as políticas públicas na Amazônia, que são fomentadas no projeto capitalista, possuem lógicas opostas aos interesses e demandas dos povos amazônicos, e que se justificam através de argumentos em prol de um “desenvolvimento” que marginaliza aqueles que não alinhados com o acúmulo de capital. Logo, os povos tradicionais na Amazônia encontram-se em meios a estratégias de sobrevivência que apagam sistematicamente suas raízes culturais, a partir de uma ideologia homogeneizante de progresso.

1.5 Das Ciências Agrárias e processos identitários

Baiardi (2004) destacou seis momentos que a autora denominou como condicionantes superestruturais da sociedade ocidental no modo de pensar a agricultura e pecuária, sendo eles: 1) Apogeu do conhecimento entre a antiguidade clássica e a era cristã, a qual despontaram as primeiras concepções metodológicas de manuseio da agricultura, principalmente de observação e em experiências interdisciplinares; 2) a idade média e sua negação das pesquisas já desenvolvidas pelo o que consideravam pagão, relegando o conhecimento agrônomo à marginalização, pois não reconheciam o método experimental; 3) o renascimento que eleva a experiência da observação à submersão à prova, beneficiando as ciências agrárias de estudos que explicavam o ciclo da vida de microrganismos, base para a experimentação; 4) a revolução científica e a preocupação em se despir de preconceitos anteriores, afastando as superstições da ciência; 5) a revolução industrial e a fundamentação da agronomia nas abordagens empiristas,

tendo como ápice a produção de alimentos em massa; 6) e o pensamento científico contemporâneo que a partir da década de 1970 repropõe uma abordagem sistêmica e interdisciplinar no modelo metodológico de fazer ciências agrárias.

Duarte e Soares (2011) trouxeram que a após a difusão de exportações agrícolas baseadas em um modelo tecnicista de origem no século XVIII, fruto da viagem de Hipólito da Costa aos EUA no período colonial, somente anos mais tarde, após a chegada dos imigrantes europeus agricultores, que se criou a Escola de Ensino Superior na Agricultura e Veterinária (ESAV). Fundada na Bahia, atendia duas modalidades: uma elementar para manejo de práticas e outra para o nível superior com os cursos de Veterinária, Agronomia e Silvicultura voltada aos métodos experimentais (PARCHEN, 2007). No início todas as ciências se chamavam Agronomia, mas com as mudanças da sociedade e especializações nas áreas, ganharam a configuração atual.

Verificamos a construção dos modelos científicos que buscam compreender as ciências agrárias a partir de seus determinantes da época e do lugar que se desenvolvem, o que também implica nas limitações nestes contextos, como por exemplo, a influência da revolução industrial no aumento da produção agrícola. Mediante a tal constatação, destacamos como fator diretamente relacionado à motivação de instituições em projetos governamentais, o que neste caso nos referimos não somente às ciências agrárias, mas à maneira em que ela impacta no cotidiano para as comunidades em contexto rural. No Brasil, Bordenave (1985) explanou sobre a criação de modelos de difusão de conhecimento agropecuário nos tempos de colonialidade, que buscavam “educar” o agricultor através de recursos didáticos conteudistas, tendo como objetivo o melhoramento da produção agropecuária. Este serviço foi chamado de extensão rural. Sendo assim, percebemos que o processo de construção de conhecimento acerca das práticas agrícolas nasceu de uma relação verticalizada de suposto saber, em que o Estado ditou para as populações rurais maneiras de agir frente ao seu modo de vida, sem a preocupação de construir saberes junto das práticas já existentes entre esses povos.

Observamos a necessidade de contextualizar o histórico da extensão rural, o que dialoga diretamente com as transformações ocorridas socialmente e no meio acadêmico. Silva e Muller (2015) afirmaram que a práxis da extensão está diretamente ligada ao processo evolutivo da profissão no Brasil, ou seja, sua criação corresponde aos momentos sociopolíticos do país. Rodrigues (1997) explicitou que a extensão rural é composta de três momentos distintos que irão

caracterizar o sentido ideológico da prática adotada pelo extensionista, são eles: o humanismo assistencialista, o difusionismo produtivista e o humanismo crítico. Mendonça (2010) trouxe que inicialmente a extensão tinha como objetivo exportar as 52 estratégias educacionais norte-americanas ao meio agrícola brasileiro, o que conseguiu a partir de medidas em curto prazo, como a execução de projetos desenvolvidos por agências internacionais. E em longo prazo, através do fornecimento de bolsas de estudo aos extensionistas brasileiros nos Estados Unidos, difundindo uma educação moralizadora de amor ao trabalho com intuito de resultados vantajosos que marginalizariam aqueles que se contrapunham aos seus valores. Ainda sobre o modelo difusionista,

Bordenave (1985) explanou sobre sua incompatibilidade econômica e social em relação aos povos latino-americanos. Se em outros países foi necessária a implantação do modelo a partir da difusão de ideias, ao se deparar com a América Latina, em que a desigualdade acentuadamente marcada influencia a economia, se necessitou a criação de um modelo que difundisse além de ideologia – os recursos. Este modelo foi chamado de “Indução reduzida de mercado” implantado no Brasil, apesar de ser questionado devido às suas inúmeras ineficiências. Sua contribuição ao que favorece uma dependência cultural, e consequentemente à homogeneização dos cultivos e o aumento da desigualdade, só começou a ser questionado no fim da ditadura militar, através das pressões de organizações sociais de comunidade rurais, baseadas nas denúncias realizadas por Paulo Freire (WAGNER, 2011). Bordenave (1985) e Rodrigues (1997) analisaram que os modelos do paradigma produtivista acabaram favorecendo a agricultura patronal e marginalizando os agricultores familiares, pois visavam apenas o crescimento econômico. Na prática, esses modelos de extensão favoreceram apenas quem tinham poder aquisitivo para investimentos tecnológicos. A partir desses fatos, compreendemos o que Rodrigues (1997) explanou sobre a terceira linha que desenvolveu a extensão rural no Brasil: o Humanismo crítico.

Bordenave (1985) subdividiu este período nos modelos de organização/participação e transformação estrutural. Apesar das diferentes nomenclaturas, ambos os autores convergiram em conceituar o humanismo crítico como um modelo de comunicação dialógica com pequeno produtor tendo enfoque metodológico de uma vertente da pedagogia libertária. Ressaltamos que a comunicação dialógica se tornou um importante contraponto ao conceito de difundir informações e a partir da mesma. Passou-se a pensar nas metodologias participativas, defendidas

por Paulo Freire no que concerne à valorização da população rural. Freire (1985) nos explicita de maneira didática o que seria vivenciar tal comunicação:

E ser dialógico para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (p.29).

No Amazonas, através do Núcleo de Socioeconomia da Universidade Federal, projeto de extensão universitária fundado em 2002, analisamos a aproximação do ensino superior em Ciências Agrárias com a realidade das comunidades tradicionais no contexto amazônico. Santiago (2017) trouxe a relevância do espaço da universidade pública na quebra de hegemonias e construção de espaços dialéticos como a Feira AGROUFAM, para atingir positivamente comunidades excluídas pela lógica neoliberal que lhes impõe a exploração econômica e a subalternidade. Fraxe et al. (2015) propuseram como caminho para a contribuição de transformação social em prol dos agricultores familiares a gradual transição do modelo de agricultura tradicional para o agroecológico focado no desenvolvimento sustentável. Este último coloca em discussão em seus modos de produção e promoção de cidadania, com projetos ligados a Universidade e ao sistema educacional público de ensino fundamental e médio que atende os povos tradicionais.

Mediante ao histórico da formação das Ciências Agrárias no Brasil, percebemos alguns pontos dos quais no chamaram atenção: (a) A formação no modo de obter conhecimento, bem como da relevância das ciências agrárias está relacionada ao período e local histórico em que fora concebida; (b) No Brasil, a necessidade de sistematização de ensino na área agrária, tanto em prática, quanto acadêmica foi gerada a partir da introdução de valores endógenos à cultura local; (c) A consequência desse modelo exportado de outra sociedade se deu pela marginalização dos povos nativos e na retirada de seu protagonismo no modo de fazer agricultura; d) Um dos modelos que atualmente propõem as discussões que permeiam o universo do agricultor familiar é o modelo agroecológico.

Sendo assim, explanamos sobre a necessidade de se abordar sobre os processos possibilitados pela linguagem, que se caracteriza como instrumento no estudo da identidade enquanto sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Gonçalves Neto e Lima (2012)

trouxeram que mediante a concepção pragmatista da linguagem que há a possibilidade de investigar como as questões de identidade mostram nossas convicções sobre os sujeitos. Logo quando falamos a respeito da identidade de determinada pessoa não apenas lhe nomeamos, mas lhe localizamos em suas relações intersubjetivas, o que torna os processos identitários fundamentalmente políticos. Tal identificação da pessoa é o vislumbre de percepção em grupos, em que sua individualidade toma um papel secundário e ao mesmo tempo sua singularidade contrasta com os demais, o que confere a tensão entre a identidade individual e as identidades coletivas. Outro conceito que os autores apresentaram foi a identidade política que se envolve na ação coletiva, buscando emancipação e revela novas e velhas opressões (DANTAS; CIAMPA, 2014).

É importante nos situarmos que tais movimentos acontecem na esfera social. Lima (2010) explanou que nos estudos de Ciampa a sociedade aparece como o espaço em que se desenvolve o reconhecimento de si e afirmação das identidades coletivas, as quais podem se transformar em estruturas de aprisionamento da pessoa em uma única representação. Dessa forma, tal representação exerce controle em seu modo de viver, já que aniquilam sua singularidade ou potencializam o desenvolvimento das identidades políticas, a partir da ampliação das possibilidades de existir na sociedade. O autor ressaltou a influência do projeto capitalista e sua estrutura dominante na construção das políticas coercitivas e regulatórias de identidade. Gonçalves Neto e Lima (2012) debateram que para mudar tais políticas estigmatizantes se faz necessário mudar o discurso social que serve de sustentação para práticas opressoras.

Diante do exposto, consideramos a relevância da teoria da identidade mediante ao sintagma da identidade-metamorfose-emancipação para a análise e leitura da educação, especialmente em Ciências Agrárias desenvolvida para e com ribeirinhos situados no contexto amazônico, tendo em vista sua articulação entre pessoa e sociedade e seu enfoque nas relações, negando o caráter determinista e reducionista da existência humana. Vemos a contribuição do respectivo aporte teórico para o embasamento desta pesquisa que visa compreender de que maneira o processo de escolarização, principalmente relacionado à formação superior nas Ciências Agrárias do ribeirinho se correlaciona com suas formas de existir, resistir e se metamorfosear em um meio que interage diretamente com suas vivências diárias.

1.6 Educação do Campo

Andrello (2016) trouxe que após um levantamento realizado dos processos educativos realizados desde o antigo Egito até os dias atuais, a educação que é concebida através de um contexto, carrega expectativas naqueles que fazem parte da sociedade em que ela se desenvolve. A partir disso, compreendemos as diferenças de concepções e implicações da educação tradicional concebida quase que exclusivamente em meio urbano para o contexto rural e aquela desenvolvida pelos camponeses. A exemplo disso, comentamos o histórico da extensão rural no Brasil, serviço pioneira que se propunha a prestar assistência técnica ao produtor.

Kolling, Néry e Molina (1999) explicaram que a Educação do Campo se constituiu como um processo de mobilização advindo de uma reflexão que busca considerar a cultura, as características, as demandas e as perspectivas de futuro do homem rural em seu ensino-aprendizagem, tanto em aporte metodológico quanto prático de produção de conhecimento. Ou seja, a Educação do Campo quebra o estigma de considerar que o mundo rural é um lugar a ser colonizado e que o homem que vive neste meio é uma página em branco que precisa de conteúdo cultural.

Tal processo se iniciou, segundo Kolling, Néry e Molina (1999), com a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, promovida em 1997 pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em parceria de diversos setores públicos, como as Universidades de Brasília e São Paulo, bem como terceiro setor e organizações populares. Todos em prol de uma configuração de Educação que assegurasse a cidadania do camponês e fortalecesse o povo brasileiro como um todo, além de denunciar as problemáticas das escolas pensadas como estruturas urbanas no meio rural, tais como: a) falta de infraestrutura e professores preparados; b) falta de políticas pedagógicas; c) proposta curricular alheia às atividades do campo; d) visão de profissionais da educação enfocadas na agricultura patronal; e) alienação quanto as demandas do povo do campo; f) estimulação do êxodo rural.

Arroyo (1999) explicou que qualquer proposta educativa só pode existir em uma nova dinâmica social, logo a Educação do Campo busca aproximar o habitante rural da vivência pedagógica em movimento, através de uma renovação educativa de raízes populares e democráticas. Sendo assim, o movimento social no mundo rural é educativo, pois as vivências marginalizadas são fruto de uma relação entre a falta de projeto que atenda as necessidades da

população rurais e a educação. Fernandes (1999) ressaltou que os trabalhadores do campo continuaram na luta em prol da Reforma Agrária, mesmo após o rechaço vindo do meio intelectual. Todavia o autor elucidou que os camponeses persistiram, provando a possibilidade pela distribuição de terra para as camadas populares. Benjamin (2001) apontou a necessidade e viabilidade de um novo projeto para as populações rurais que conversam diretamente com a educação, sendo esta potencializadora de mudança.

Batista e Euclides (2020) conceituaram a Educação do Campo como política de emancipação social e fortalecedora das populações rurais historicamente pauperizadas. Os autores descreveram que tal fortalecimento é proporcionada devido a um modelo de construir educação e ciência que propicia a horizontalidade das relações entre corpo docente e discente e reconhece a importância dos saberes tradicionais. E também que foge da linguagem rebuscada valorizada na academia e por muitas vezes separa professores e alunos em posições de suposto saber.

No Amazonas, Vasconcelos e Hage (2017) trouxeram um processo semelhante quanto à mobilização nacional na construção da Educação do Campo, mas com as especificidades típicas da região Amazônica. Com apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, os ribeirinhos organizaram um movimento que além de defender a educação dialógica para as comunidades ribeirinhas no Amazonas voltada para um projeto político-pedagógico que contemplasse seu modo de vida, também trouxe como luta o combate dos projetos desenvolvimentistas da ditadura militar e o levante ambiental de denúncia acerca da intensificação do desmatamento na floresta. Barros (2017) enfatizou a importância do trabalho empreendido pelo ribeirinho ser incorporado em suas comunidades como alternativa a forte pressão do capital que os povos tradicionais, enfrentam para existir.

Vemos também a agroecologia como importante componente que intersecciona o campo da educação e das ciências agrárias na criação de dispositivos que promovam autonomia no modo de viver dos povos tradicionais, especialmente os ribeirinhos. Rossi (2015) apontou que tanto a agroecologia como a Educação do Campo são as respostas dadas pelos movimentos sociais à marginalização e invisibilidade decorrentes de processos históricos de opressão causados por grandes projetos hegemônicos dominantes. Sendo assim consideramos que a Agroecologia aliada à Educação do Campo se constitui como importante instrumento de autonomia e autogestão dos povos rurais.

CAPÍTULO II - MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS QUE CORRELACIONAM CIÊNCIAS AGRÁRIAS, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM CONTEXTOS RURAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

2.1 Introdução

Avaliamos a relevância deste levantamento bibliográfico em diversos âmbitos, principalmente nos aspectos econômicos, sociais, acadêmicos e de atuação psicológica. Identificamos a necessidade de ampliação de estudos que busquem a construção de conhecimento transdisciplinar dedicado às ruralidades. Haja vista os processos de violência e estigma que sofreram historicamente. Em tantos processos que poderíamos descrever, neste estudo, nos ateremos a compreender que tipos de práticas estão sendo construídas que se relacionam às Ciências Agrárias, Educação e Psicologia, já que apesar das afinidades dos referidos campos científicos com o trabalho comunitário, ainda há muito a ser construído cientificamente. Cacivio (2015) em um relato corajoso trouxe que apesar de sua formação em Agronomia já concluída, somente obteve dimensão do trabalho no contexto rural quando dedicou-se a viver no campo. A autora reverbera a crítica do academicismo teórico que quando formados nos preparam insuficientemente para exercermos nossas atribuições profissionais.

Nunes e Neira (2014) apontaram que a ineficiência das Instituições de Ensino Superior (IES) se dá por seus mecanismos de negação, regulação e objetificação da identidade de determinadas populações, principalmente aqueles fogem da premissa de obtenção de acúmulo de capital privado, como é o caso das ruralidades que vivem num regime produtivo diferenciado. Os autores afirmaram que neste embate as IES se comportam através de dispositivos excludentes, favorecendo a hegemonia predominante sobre os objetivos de aprendizado e carreira profissional. Diante disso, em nosso estudo propomos a apresentação de pesquisas e relatos de pesquisas que permitam a reflexão sobre práticas desenvolvidas que integrem mais de uma ciência no contexto rural. Objetivamos entender quais estudos práticos foram desenvolvidos para a construção de metodologias/modelos inclusivo nos diversos aspectos socioculturais.

Enquanto povos tradicionais, pensamos na contribuição que a Psicologia pode fornecer quando integrada a outras ciências que se desenvolvem no meio rural, principalmente em suas vertentes sociais, comunitárias e políticas, tais como as Ciências Agrárias e a Educação. A partir

disso, vislumbramos trabalhos que apresentam a temática das comunidades rurais e as diversas estratégias que utilizam para lidar com a violência estatal que, por não reconhecê-los e contemplá-los em políticas públicas adequadas, as deixam à margem de direitos sociais básicos (CALEGARE, 2014). Neste sentido, enfatizamos a relevância de analisar estudos e pesquisas que tratem dessas temáticas, bem como identificar as estratégias que utilizam para produzir resistência ou resignação nos processos identitários presentes nas ruralidades que estão inseridos.

Ainda sobre a atuação psicológica em comunidades tradicionais, um dos trabalhos do psicólogo é contribuir para o bem-estar de todo cidadão a partir do estudo sobre sua realidade, contextos históricos e políticos, dialogando com as políticas públicas concernentes aos sujeitos e observando-as criticamente (CFP, 2019). Por isso vemos em nosso estudo futura fonte de conhecimento e a ampliação de questionamentos acerca da aproximação com outras ciências que se dedicam às temáticas rurais, colaborando para a efetivação da Psicologia no campo interdisciplinar e articulado com os interesses recentes da Psicologia latino-americana nos contextos rurais, colaborando para resguardar cidadania.

2.2 Metodologia

A revisão integrativa pode ser caracterizada como um método abrangente na compilação de dados publicados e apreensão de estudos e pesquisas relacionadas à temática específica (LEONARDI; MEYER, 2015). Por isso, salientamos sua importância no mapeamento de estudos que versem com práticas no meio rural envolvendo Ciências Agrárias, Educação e Psicologia. Souza, Silva e Carvalho (2010) trouxeram que o método apresenta seis etapas para sua execução, as quais foram utilizadas nesse levantamento. São elas: Elaboração da pergunta norteadora; Busca ou amostragem na literatura; Coleta dos dados; Análise crítica dos dados incluídos; Discussão dos Resultados; Apresentação da Revisão Integrativa.

A fim de cumprir a primeira etapa, elaboramos a seguinte pergunta norteadora: “Que pesquisas foram realizadas que dialoguem com práticas desenvolvidas nas ruralidades ou para compreendê-la que versem com as ciências agrárias, educação e psicologia?”. Diante disso, utilizamos o Portal Periódicos Capes para buscar pesquisas que respondessem o questionamento elencado, tendo em vista que a plataforma contempla um vasto catálogo de estudos desenvolvidos em território nacional. O levantamento foi realizado em janeiro de 2022 até março

do referido ano. Para realizar a coleta de dados foram utilizados como descritores para o levantamento: “ciências agrárias AND psicologia AND educação” e “psicologia AND agronomia AND educação”.

Para realizarmos a seleção dos estudos, elegemos os seguintes critérios: (a) Texto disponibilizado integralmente de maneira gratuita; (b) Pesquisas que estivessem sido desenvolvidas em território brasileiro; (c) artigos que dialogassem com todas ou pelo menos uma das áreas elencadas em contexto rural; (d) artigos revisados por pares e (e) artigos publicados nos últimos vinte anos. Após a aplicação dos critérios estabelecidos, realizamos a filtragem dos artigos através da leitura de títulos e posteriormente dos resumos. Após a leitura integral dos estudos, realizamos outro descarte conforme a inadequação dos conteúdos trazidos que não respondiam a pergunta norteadora lançada. Por fim, realizamos a análise crítica dos dados obtidos, conforme mostrado abaixo.

2.4 Resultados

A pesquisa gerou um total de 870 dados, dos quais 664 eram artigos publicados. Aplicando o filtro para verificar publicações feitas nos últimos vinte anos, restaram a mesma quantidade de artigos, posteriormente acrescentou o filtro para revisar por pares o que gerou 170 artigos. O descritor com maior número de resultados obtidos que se encaixavam nos critérios de elegibilidade foi: “ciências agrárias AND educação AND psicologia” que gerou 109 artigos para a leitura de títulos e resumos. O descritor “psicologia AND agronomia AND educação” apresentou como resultado 69 artigos. Após a leitura de títulos e resumos do primeiro descritor citado, sobraram 20 artigos que foram lidos integralmente, restando sete artigos utilizados neste mapeamento. Quanto ao segundo descritor, após a leitura de títulos e resumos foram descartados 63 artigos. Após leitura completa, restaram três artigos.

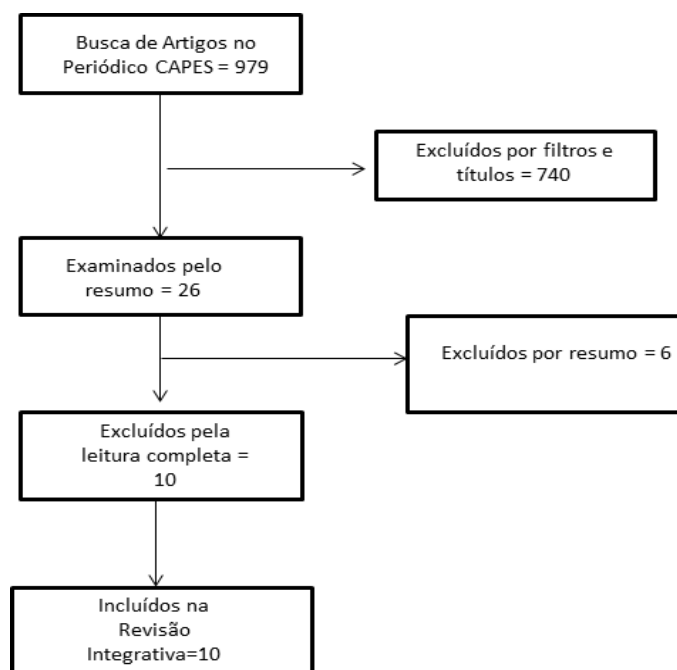


Figura 1 – Diagrama do modelo PRISMA

Fonte: Os autores, 2022

Ao analisarmos os estudos, resolvemos categorizar os resultados obtidos em duas grandes categorias, sendo elas: (I) Pesquisa em que a metodologia teve como público-alvo profissionais que fazem parte de contextos rurais; e (II) Estudo em que a metodologia foi voltada para o desenvolvimento de práticas em comunidades rurais. Dos dez artigos eleitos, oito foram categorizados no primeiro tópico e dois no seguinte. Sendo assim, descreveremos os pontos mais relevantes trazidos pelos trabalhos escolhidos neste mapeamento.

2.5 Discussão

Com relação aos tipos de metodologia utilizados nos artigos eleitos, destacamos que dos dez artigos, cinco foram pesquisas documentais e cinco foram artigos de campo. Dos cinco artigos desenvolvidos em campo, dois foram realizados na região sul, um na região nordeste, um na região sudeste e um na região norte. Sidone, Haddad e Chalco (2016) enfatizam a discrepância de conhecimento científico produzido principalmente entre as regiões sudeste e sul,

em detrimento das demais. Os autores apontaram fatores referentes a localização geográfica, aos incentivos e colaboração entre as entidades responsáveis pela produção de ciência, além dos próprios elementos históricos de colonização. Diante desta reflexão, pensamos em sua correlação com as características encontradas nos estudos.

Apesar da correlação eleita entre as ciências, observamos a predominância de áreas de discussão. Dentre elas estão: Educação como área de referência de três artigos, psicologia em quatro artigos e ciências agrárias com três artigos. Refletimos a relevância da área de educação se dedicar correlacionar seus estudos com contextos rurais, principalmente com seu enfoque na Educação do Campo. Observemos a seguir a análise qualitativa dos referidos estudos em suas categorias.

2.5.1 Categoria 1: Pesquisas em que a metodologia teve como público-alvo profissionais que fazem parte de contextos rurais

Salientamos a extensão da referida categoria. Dos dez estudos eleitos, oito estão presentes neste tópico. Refletimos sobre a preocupação dos estudos em garantir aperfeiçoamento de profissionais que atuem no meio rural, respeitando a singularidade deste contexto. Nos estudos, observamos a preocupação sob a prática psicológica, de profissionais da educação e de engenheiros agrônomos em formação. Outro ponto que nos chamou a atenção foi os artigos relacionados à psicologia serem predominantemente teóricos. Três deles tratam de levantamentos bibliográficos relacionados às práticas comunitárias em espaços rurais com abordagens na psicologia sócio-histórica, especialmente o conceito de identidade coletiva. A pesquisa de campo trata das representações do rural para estudantes de ciências agrárias, a fim de compreender o que permeia no imaginário dos discentes. Quanto aos estudos relacionados à educação, verificamos temáticas relacionadas a práticas pedagógicas no ensino agrícola, práticas em pedagogia da alternância e no ensino técnico em cooperativismo. Já os estudos que têm como diretiva as ciências agrárias trouxeram a vivência do estágio em agronomia, a educação em cooperativa.

Pontuamos a relevância dos estudos que abordam o profissional de agronomia em sua prática. Iniciamos que nos marcou que mesmo ao descritor generalizado em Ciências Agrárias, somente foram apreendidos estudos na área de Agronomia. Petarly e Souza (2018) questionaram

quais as contribuições que os funcionários da Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER acreditavam que teriam na gestão de uma cooperativa, especializada em fornecer orientações. Neste sentido, os autores apontaram a necessidade de práticas dentro da educação cooperativa que promovessem mais engajada participação social, compreendendo que esta atitude geraria uma articulação mais eficiente.

Batista et. al (2020) nos mostraram preocupação na efetividade das práticas de profissionais no período de formação. Categorizamos este estudo como voltado a pesquisa entre profissionais, devido à realização entre discentes e docentes do Instituto Federal do Pará – IFPA. No entanto, enfatizamos que também foram extraídos dados de produtores que receberam assistência dos alunos da graduação. Para verificar este dado, os autores desenvolveram um estudo que relacionassem teoria e prática no estágio estudantes de agronomia, concluindo a reflexão sobre a própria prática gera profissionais mais conscientes sobre suas atribuições. No entanto, observou-se que apesar de discentes e docentes avaliarem desta maneira, os produtores apresentaram comportamento de descrença quanto a esse procedimento.

Melo e Waquil (2018) nos contemplaram com um estudo de avaliação sobre a efetividade de um curso técnico em cooperativismo realizado pelo PRONERA, como solicitação do MST por identificar a necessidade de profissionais formados nos assentamentos rurais. Observamos como dado que o curso nasce da identificação realizada pelo próprio movimento social que se fortalece com a formação dos profissionais que após a finalização continuam a atuar na área dos assentamentos. Refletimos sobre o nascimento da demanda do curso, culminando na participação social e sentimento de pertencimento dos profissionais o que se desdobra em engajamento.

Em contraponto, analisamos o que trouxeram Caldas, Anjos e Silva (2018), ao estudar as representações sociais de discentes de CA sobre o rural. Destacamos as contradições que atravessam as formações de estudantes de ciências agrárias e impactam diretamente suas condutas profissionais. Já que os estudantes apresentaram visões estereotipadas como espaço de atraso tecnológico e de produção, sendo percebido como um cenário de vidas precárias. Pontuamos o quanto as visões estereotipadas podem dificultar de estes profissionais se relacionarem com seu meio de atuação, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pouco efetivas.

Com relação à postura de profissionais, analisamos a preocupação da pesquisa em psicologia com suas contribuições efetivas. O estudo de Moura Junior et al. (2019) trouxe como

principal ônus de panorama sobre os estudos da psicologia comunitária na saúde mental, gênero, social do trabalho, ambiental e saúde coletiva. Dessa maneira, os atores concluem a possibilidade de atuação nos modos de atuação de comunidades rurais. Verificamos a necessidade de se tratar as ruralidades sob óticas de atuação em prática e pesquisa atravessadas por marcadores interseccionais, rompendo com a ideia de vida rural como primitiva, principalmente entre os profissionais de psicologia que são agentes em sua práxis de transformação social.

Diferentemente dos autores citados anteriormente, Valadão e Backes (2017) afunilaram suas reflexões para a modalidade de Pedagogia da Alternância para compreender sua efetividade. A pesquisa se propõe a esmiuçar como esta modalidade de atuação criada como resposta ao modelo curricular hegemônico se desdobrou para o ensino superior. A modalidade tem como princípio ideológico que os indivíduos a serem educados compartilham de afinidades e caminham rumo a emancipação sob o tripé da educação, família e comunidade. Sendo assim, o estudo, assim como o estudo nos ambientes urbanos não coloca a escola em papéis absolutos em relação à formação do indivíduo.

Moradillo, Messeder-Neto e Massena (2017) apontaram sua pesquisa justamente sobre a colocação destas ciências mais tradicionais dentro da educação formal colocadas numa lógica vivenciada pelos docentes. Para além da prática, os autores defenderam a inclusão no projeto político pedagógico construído através da abordagem sócio-histórica. Sousa, Melo e Rodrigues (2016) avaliaram como as práticas pedagógicas podem influenciar o aprendizado de estudantes de escola agrícola, corroborando com o pensamento de que mais do reforçar a sala de aula nos âmbitos multiculturais, há a necessidade de cotidianamente fortalecer estes princípios para todo o ambiente escolar. Observamos que para além de como são fornecidos os conteúdos propostos, a relação entre eles e o universo dos estudantes é imprescindível para o papel da educação.

2.5.2 Categoria 2: Pesquisas em que a metodologia foi voltada para o desenvolvimento de práticas em comunidades rurais

Nesta categoria, observamos pesquisas voltadas para o fortalecimento dos espaços comunitários e movimentos sociais. Groff e Maheirie (2011) explanaram como através do estudo da música em um movimento social estruturado como o MST, pode redescobrir potencialidades identitárias através da relação histórica que a música possui na recordação de lugares e episódios

que marcaram resistência. Os autores sentiram a necessidade analisar as entrevistas realizadas com a abordagem histórico-cultural, através das contribuições de Vygotsky, para apreender através do método dialógico os significados e vivências que atribuem pessoas que fazem parte do Movimento Sem Terra. Por fim, a pesquisa conclui que a música contribui na construção de identidades, mobilizando-os para a luta à medida que expressam sobre seu cotidiano e promove reflexão sobre ele.

Vêloso et al (2021) verbalizaram sobre a aplicação do método Teatro do Oprimido e de sua relevância para promover objetivos que se correlacionam entre psicologia social e educação popular como autonomia do sujeito, promoção do processo criativo e reflexão crítica sobre o que cerca crianças e adolescentes que vivem em assentamentos rurais. Os autores constataram a efetividade de metodologias que fogem a lógica da relação de suposto saber entre profissionais e comunidade, já que a participação é fundamental para a construção de conhecimento.

Ambos os artigos se relacionam com a emergência de construção de saberes críticos e que são possibilitados pelo fortalecimento comunitário de identidades políticas e coletivas. Dessa maneira, observamos a diálogo entre educação e psicologia em comunidades em contextos rurais. No entanto observamos a escassez de literatura que enriquecem a referida discussão de conteúdos com predominância nas Ciências Agrárias, o que nos leva ao questionamento: quais fatores que dificultam o diálogo entre essas ciências no que se refere a literatura que avaliam o impacto de intervenções com aqueles que são atravessados em suas vivências por elas?

2.6 Considerações Finais

A partir dos estudos trazidos para esta discussão, observamos alguns pontos convergentes entre as ciências, ainda que as pesquisas não trouxessem todas as áreas em discussão. Algumas áreas, apesar de não abordarem diretamente específicos de outra ciência, elaboravam argumentações que dialogavam com outros conhecimentos, principalmente os estudos da área de educação. Observamos nos estudos da educação predominância de abordagem pela do campo. Em contrapartida, verificamos nos estudos apresentados na área de Agrárias dificuldades para diálogo interdisciplinar. O que nos leva ao questionamento: quais os fatores que facilitam para que algumas ciências possam dialogar com campos de estudo distintos e outras apresentam maior dificuldade neste desenvolvimento.

O principal fator que destacamos é o reconhecimento da vivência dos estudantes no processo educacional de maneira integrada ao ensino. Todos os estudos são unânicos em salientar a necessidade de uma relação entre o aluno e o conhecimento que parta de seu contexto, que traga sentido a sua vivência. Outro aspecto que apontamos é a ênfase dos autores em promover o fortalecimento identitário, entendendo que ele é um grande aliado no projeto educacional voltado para a emancipação.

Nesse sentido observamos a necessidade da psicologia se conectar com os diversos âmbitos de atuação que tratem de promover justiça social e salientamos que apesar da importância do desenvolvimento da práxis psicológica, verificamos a urgência de trabalhos que desenvolvam a análise de suas intervenções no campo das ruralidades. Enfatizamos a necessidade de psicólogos que além de pesquisadores, desenvolvam trabalhos práticos na construção de políticas públicas que garantam a atuação desse profissional no campo prático. Dessa maneira reforçamos a relevância da pesquisa que será apresentada na construção desse projeto educacional rumo à emancipação.

CAPÍTULO III - O SINGULAR MATERIALIZOU-SE NO UNIVERSAL: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA (PARA ALÉM DA ACADÊMICA) DE ANHANGÁ SOB A PERSPECTIVA DO SINTAGMA IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO

3.1 Introdução

Antes de adentrarmos as considerações realizadas através deste estudo empírico, observamos a necessidade de contextualizar a categoria identidade, de forma brevíssima, haja vista seu aprofundamento teórico ter sido realizado no primeiro capítulo. Observamos como imprescindível, tomar notas acerca daquilo que permeia o estudo de identidade no sintagma proposto por Ciampa, o qual foi vanguardista em desenvolver um modelo teórico que se debruça ao estudar uma categoria fundamental da psicologia social como paradigma daquilo que se nomeia: “as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são construídas, cada uma por ela” (CIAMPA, 2007, p.127).

Mediante a isso, ressaltamos que apesar de o termo identidade ser polissêmico, ou seja, ser bastante utilizado por outras abordagens que lhe atribuem significados diversos, a identidade sob o sintagma identidade-metamorfose-emancipação é um conceito político que vislumbra compreender como os indivíduos se organizam em mobilizações que resistem a estruturas alienantes ou ainda como se resignam perante a elas. Compreender que a identidade se trata de um processo contextualizado socialmente é romper com a ideologia essencialista a respeito das características humanas (ANTUNES, 2012).

Sendo assim observamos que a identidade faz parte de uma estrutura que compreende atravessamentos sociais e econômicos o que não anula seu caráter subjetivo. A identidade, que encontra materialidade na personificação de suas personagens, movimenta-se através de processos como a mesmidade que buscam a emancipação, o ser-para-si, logo, a autodeterminação (CIAMPA, 2007). A identidade pode ser aprisionada pela mesmice, repondo à personagem em condição subalternizada. Nenhum desses processos acontece descolado do subjetivo ou do objetivo, eles se interpelam na construção do bicho-humano, que se encontra ativo em propor novas personagens ou repor as antigas. O indivíduo é mais que um predicado, ele se manifesta em seu meio e o transforma (LIMA, 2010).

Neste processo a identidade sempre possui caráter social (CIAMPA, 2007). O indivíduo que se percebe sob esta ótica, organiza-se coletivamente em busca de sua autodeterminação. A respeito desta identidade coletiva, citamos como exemplo, Calegare (2014) que verificou a mudança identitária de uma comunidade ribeirinha como estratégia para acesso a bens e serviços. Neste âmbito, o autor aclarou a relevância da pesquisa como maneira de dar visibilidade à realidade social amazônica e as estratégias por reconhecimento e a necessidade de políticas públicas alinhadas com este contexto socioambiental que é constituinte da identidade.

Através dos resultados obtidos pela análise da história de vida do participante, compreendemos sua busca por autodeterminação, como consequência de ressignificar sua história e de sua família. Refletimos sobre o indivíduo situado historicamente em uma perspectiva de possibilidade, com desdobramentos e variadas transformações (CIAMPA, 2007). A partir disso, observamos a relevância desta pesquisa em verbalizar sobre a realidade do jovem estudante de Ciências Agrárias, de 28 anos, advindo de um município no interior do Amazonas chamado Novo Aripuanã, que apesar de estar a 228 km de distância de Manaus, é necessário percorrer a via transamazônica por aproximadamente 1376 km entre as cidades.

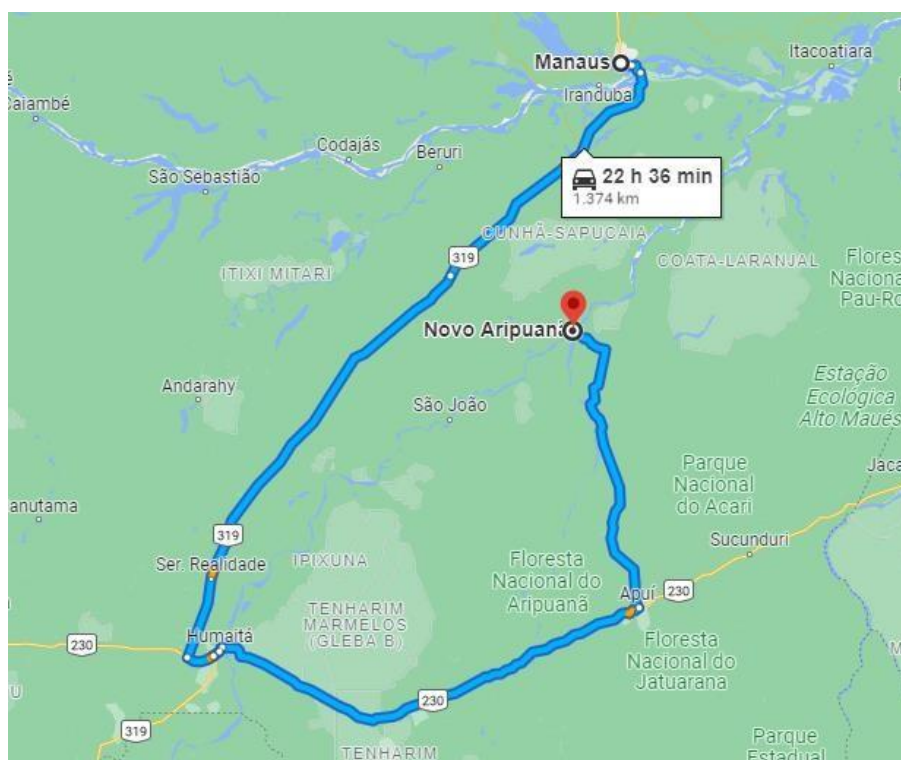


Figura 2 – Mapa de distância entre Manaus e Novo Aripuanã

Fonte: Google Maps

Inicialmente pensamos em realizar esta pesquisa apenas com estudantes que fossem ribeirinhos e somente migraram para Manaus após a conclusão do ensino fundamental, e posteriormente estariam cursando graduação em Ciências Agrárias. No entanto, devido à pandemia de COVID-19, ocorrida em final de 2019 e ainda não sanada, somada à especificidade do público-alvo, nos encontramos impossibilitados de dar prosseguimento ao estudo. Diante do exposto, resolvemos acrescentar aos nossos critérios de inclusão, estudantes advindos do interior do Amazonas estudantes de Ciências Agrárias. Dentro deste perfil encontramos o referido participante, o que nos levou ao desenvolvimento deste estudo de caso.

Comporemos a análise em grupos referentes ao período de vida de Anhangá, nome fictício dado ao participante em alusão ao folclore amazônico em que a criatura mítica é um protetor da natureza. Analisaremos sua origem familiar, sua infância, tendo como enfoque sua vida escolar, consequentemente a escolha pela graduação em agronomia, e por fim, sua vivência profissional em um estágio na área de agronomia em uma instituição governamental. A discussão está pautada na análise destes períodos de vida correlacionados a teoria de Identidade proposta e de literaturas que busquem compreender os fenômenos que atravessam a vivência de Anhangá, visando analisar as vivências e significados da trajetória escolar de estudantes ribeirinhos relacionados ao ingresso e permanência nos cursos de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas, principal objetivo eleito nesta pesquisa.

3.2 Resultados e discussão

3.2.1 Da infância ao vir-a-ser: a identidade posta e reposta na origem familiar

O primeiro tópico que descrevemos se refere ao período da infância de Anhangá até a entrada no ensino médio. De antemão, ressaltamos o entusiasmo de Anhangá, ao ser aceito como participante da pesquisa, após convite feito através de uma chamada pelas redes sociais. Marcamos o local para realização da entrevista na UFAM, onde o estudante está cursando as disciplinas do nono período de agronomia. Comunicamos a dificuldade em encontrar salas com a ambiência adequada, prontamente, Anhangá verbalizou que em seu prédio existiam as salas adequadas para entrevista, espaços que foram fruto de reivindicação do Centro Acadêmico para o uso dos alunos que se encontram em cursos integralmente diurnos. Em sua fala, observamos o s

pertencimento no espaço geográfico da Faculdade de Ciências Agrárias. Câmara (2009) enfatizou o sentimento psicológico de comunidade favorecido por um grupo de pessoas que se reconhecem individualmente e coletivamente, desdobrando-se posteriormente no sentimento de pertença. Todo este processo acontece por meio da integração social que é respondida adequadamente mediante aos recursos do meio, além de a comunidade ser mantida pelo desejo interno de as pessoas se encontrarem e serem apoio umas as outras.

Posteriormente ao nos acomodarmos, foi explicado a Anhangá o TCLE com os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos necessários, caso aceitasse participar. O estudante respondeu que assentia em sua participação, verbalizando que acreditava que a pesquisa seria muito relevante para o meio em que está inserido e que gostaria de contribuir. Logo em seguida, após as devidas formalidades cumpridas, lançamos a seguinte pergunta disparadora: “eu gostaria que você me dissesse da onde você veio, de qual interior do Amazonas e me falasse da tua trajetória, não só da escola em si, mas desde que você nasceu”. O participante revelou em sua fala o desdobramento de sua genealogia como característica ativa no processo de constituição de identidade: “É interessante essa tua pergunta porque tu me dá tudo nesse momento. Primeiro é que tudo parte do princípio de onde minha mãe saiu até onde eu nasci” (Anhangá). Neste sentido, verificamos o que trouxe Ciampa (1984) sobre a própria representação identitária do indivíduo ser antes mesmo dele nascer e posteriormente após a assimilação e reconhecimento dele ao papel que foi lhe dado. Anhangá descreve sua trajetória antes de vir ao mundo como iniciada na jornada migratória de sua mãe.

Em consonância, observamos nas falas de Lima (2010) a complexidade do entendimento que Anhangá tem sobre sua trajetória. Refletimos que tal fala evidencia o conceito de singularidade que torna cada pessoa única e ao mesmo tempo nos homogeneiza socialmente, bem como a individualidade que fornece a possibilidade de vislumbrarmos nossa subjetividade, viabilizando a construção de nosso Eu. Anhangá, explica sua singularidade na relação com o processo migratório de sua mãe, fenômeno que faz parte do cotidiano do caboclo amazônico, marca seu próprio seu processo de vir-a-ser-humano. Neste sentido, compreendemos a dinâmica de o singular se materializar no universal (CIAMPA, 2007).

Neto e Lima (2012) discutiram sobre a identidade ser o processo de concepção do indivíduo sobre si e aquilo que significa suas vivências mutuamente. A identidade é um processo dialético de representações que são formuladas através das relações estabelecidas, sendo assim,

está em constante mudança, mesmo que superficialmente aparente estar cristalizada. Toda identidade é constituída como processo social, tendo como referenciais identificatórios, a linguagem. Refletimos sobre esta e observamos, no ponto em que Anhangá organiza a fala na origem de sua família.

Sobre sua origem e escolha profissional e vivência Anhangá, desdobra não exclusivamente na trajetória de sua mãe, mas na vivência da família materna, especialmente seu avô. Nos chama atenção este atravessamento de identidade ser diretamente relacionado à característica de famílias matriarcais na Amazônia. Siqueira (2021) explanou sobre a diversa miscigenação que marca a constituição das famílias ribeirinhas que sofreu influências indígenas e da colonização. Silva, Pontes e Silva (2011) analisaram que as dinâmicas familiares de crianças ribeirinhas são construídas através dos papéis que exercem suas figuras parentais e que estão amplamente ligadas as suas atividades laborais. Compreendemos a relação do participante com o meio rural e o estreitamento de seus laços com a família materna favorecido pelo papel de provedor do pai da mãe de Anhangá..

Em sua fala Anhangá revela outra característica: a oralidade nos processos ancestrais para relatar a gênese de sua origem. Rezende (2020) trouxe como crítica o fato da estigmatização da sociedade da oralidade composta pelos povos tradicionais como agrafia. O autor refletiu que os povos tradicionais são marcados pela oralidade como forma de sedimentar sua singularidade contrariando a lógica da sociedade ocidental que lhes considera como atrasados em sua comunicação. Anhangá refere sua família com origem no campesinato, mesmo desconhecendo de quais localidades poderiam ter vindo. Para Anhangá, seu processo identitário se evidencia na personagem que seu avô criou ao escolher se alocar na região amazônica, independentemente de de onde tenha nascido, pois o que lhe importa é a escolha do avô em se fixar na região amazônica e desenvolver o trabalho na agricultura.

Meu avô, ele tem o sobrenome que não é do pai, ele tem uma descendência portuguesa daquelas pessoas que vieram do campesinato, que se estabeleceram nas regiões porque eles vieram justamente para trabalhar na agricultura e que de alguma maneira eles se tornaram parte de um lugar, mas eles não sabem de onde eles vieram e lá se estabeleceram e por lá ficaram. No caso do meu avô, que é pai da minha mãe. Ele era analfabeto e ele trabalhava na agricultura e era assim que ele conseguia manter a família dele de 14 filhos, ele tinha 14 filhos (Anhangá).

Anhangá traz como relevância, justificar o sobrenome do avô não ser do seu genitor biológico. Diante disso, refletimos sobre a personagem do “nome que não é de seu pai” e como a negação desta identidade cria uma personagem. As predicções na visão de Anhangá fortalecem a identidade de seu avô, através da atividade na escolha de desenvolver a agricultura no município de Anori, local em que se estabeleceu. Neste ponto, alinhamos com o que verbalizaram Souza-Filho e Santos (2017) sobre a influência da linguagem e do contexto social na constituição identitária, bem como na necessidade de reconhecimento do outro para fortalecimento dela (CIAMPA, 2007; LIMA, 2010).

Ressaltamos o valor da atividade no fortalecimento da identidade de Anhangá. Codo (1984) explanou a necessidade do outro na construção de uma atividade, haja vista o trabalho pressupor da aprendizagem de uma técnica. Desta maneira, o contexto e a eminência em agir vêm acompanhados de ação social, o que se confirma no que Anhangá verbaliza sobre origem de seu avô, e do pertencimento ao grupo de pessoas que também tiveram sua identidade atravessada pelo trabalho, resultando em pertencimento e criação de uma comunidade. Sawaia (1996) escreve que apesar de as discussões no meio acadêmico entre as ciências de humanidade e saúde mental sobre comunidade ganharem força nos anos de 1960, este é um conceito antigo que remonta os primórdios da humanidade, ganhando diversos significados. Neste sentido, é importante atentarmos para aquele em que está sendo empregado. Anhangá em seu relato traz a construção de comunidade surgida mediante a imigração e do quanto ela foi significativa para seu avô em seu processo identitário.

A respeito da atividade, enquanto categoria da psicologia social, Anhangá retoma seu atravessamento com o processo identitário, na história de sua mãe:

Aí começa a saga da minha mãe, por que dos 14 filhos, naquela época você tinha os ordenamentos, ou você ajudava o meu avô com os ofícios, com a agricultura, e naquela época era muito mais difícil, porque hoje em dia tem muito mais facilidades, mas na época do meu avô era muito mais difícil, porque você vem de um município vem dessa malha fluvial que não era comum na época, ele conseguiu condicionar essas dificuldades dele dentro da produção que ele vendia. Meu avô ele não tinha muito dinheiro, muitas posses, mas o que ele tinha... digamos assim, ele conseguiu algum conforto, expressivo dentro da família dele, apesar de ter 14 filhos e alguns filhos deles já davam direcionamento para estudar que foi esse o caso da minha mãe junto com alguns dos meus tios. (Anhangá)

Nesta fala, refletimos sobre os diversos fatores que marcam a vivência e constituição identitária nas origens de Anhangá. Compreendemos “os ordenamentos” como as atividades fundamentais que irão direcionar expressivamente a trajetória da família. O estudante ressalta as dificuldades enfrentadas na agricultura amazônica, principalmente pelo marcador geográfico que dificulta o escoamento da produção. Novamente nos deparamos com o contexto social macro como divisor na trajetória humana. Relembramos o conceito trazido por Cidade, Moura e Ximenes (2015) sobre pobreza em que as autoras aclararam não se tratar de condições meramente financeiras, mas acesso a bens e serviços.

No caso, mesmo produzindo adequadamente e possuindo bens, a trajetória da família de Anhangá é marcada por estratégias para lidar com as dificuldades em escoar seus produtos. Além disso, analisamos como tais adversidades marcam a necessidade de escolher entre trabalhar na agricultura e acessar a educação formal. Mediante a isso, retomamos o que trouxe Ciampa (2007) ao falar sobre todos nós estarmos em estruturas de exploração, ainda que alguns sejam mais prejudicados que outros. Aludimos ao que Lima (2010) elucidou sobre o conceito de reconhecimento perverso em que as estruturas corroboram para a fetichização das personagens presas em sua reposição, sob a ilusória cristalização na mesmice. Se para o autor que se refere ao estudo da saúde mental, tal fenômeno é observado em suas histórias de vida, aqui exemplificamos como a trajetória de uma família em contexto rural é marcada pela decisão ou de migrar em busca da educação formal ou trabalhar na agricultura, mas sem a possibilidade de acessar ambas as atividades, o que consequentemente colabora para o estigma do agricultor como alguém sem conhecimento válido socialmente.

Neste sentido, em sua fala traz como marcador significativo à educação para seus familiares ter sido facilitada por meio da igreja católica. Anhangá verbaliza que para sua família migrar para Manaus, visando dar continuidade na educação formal, a igreja católica teve papel imprescindível na garantia de permanência no sistema educacional, tendo em vista como ele denomina ser na cidade de sua mãe “pouco trabalhado, tendo no máximo a quinta série” (Anhangá). Trevisol e Mazzioni (2018) ressaltaram que apesar de a educação ser considerada como direito social desde a década de 1920, somente através da Constituição de 1988 o poder estatal passou a ser responsabilizado por ela, o que se apresenta como um grande desafio, principalmente nas regiões norte e nordeste do país. Sendo assim observamos o quanto este indicador social atravessou a vivência de Anhangá, já que para assegurar o direito de acesso

educacional, sua família recorreu a instituição religiosa, almejando à migração. Analisamos a necessidade de garantia da educação ser resguardada em todos os contextos que compreendem espaços brasileiros, já que em prática observamos como este fator assegura a cidadania, a qual é responsabilidade estatal.

O estudante relata que as instituições religiosas fazem articulação dentro dos municípios, inicialmente criando um vínculo com as famílias e que mediante a isso apoiam jovens e adultos na migração, os quais eram trazidos para Manaus para prestar serviços sociais nas comunidades e posteriormente investir na carreira religiosa. Sua mãe realizou cursos técnicos e após a formação começou a lecionar. Neste sentido, sua história de migrar novamente para o município do interior do Amazonas é perpassada pela deficiência de recursos humanos disponíveis na região dentro do sistema educacional: “Aí ela foi pra lá e de lá ela foi direcionada pra um município chamado Novo Aripuanã, foi onde eu nasci, por conta dessa trajetória da minha mãe, tá. Ela saiu de Anori, foi pra Manaus e de lá teve o direcionamento de ir para o município de Novo Aripuanã” (Anhangá). Na fala de Anhangá percebemos o que Ciampa (1984) trouxe sobre o nosso processo identitário se iniciar antes do nascimento. Anhangá reverbera que sua história começa com as necessidades de migração de sua mãe, sobre os indicadores sociais em que ela estava inserida e as condicionalidades sociopolíticas tão singulares no Amazonas.

Neste sentido, analisamos o quanto as condicionalidades estruturais de serviço público também compõem sua própria história de migração. Anhangá relata que novamente sua família precisou retornar a Manaus devido à escassez nos serviços públicos em saúde, o que precisaram por causa do adoecimento de seu avô, quando o participante tinha apenas cinco anos de idade. Anhangá relata seu desconforto quanto a sua constituição identitária: “Sou um cidadão de Novo Aripuanã muito fajuto, conheço muito pouco de lá, mas nasci lá”. A identidade em si traduz a luta pela sobrevivência em ordem social e papéis institucionalmente estabelecidos (SOUZA-FILHO; GONÇALVES-NETO; LIMA, 2020). Mediante a esta fala refletimos o quanto a identidade de Anhangá é afetada objetivamente, no atravessamento de sua trajetória, por uma questão literal de vida.

Ainda assim, ao migrar para Manaus, a mãe de Anhangá é aprovada em um processo seletivo para lecionar no Bairro Jorge Teixeira situado na zona leste da cidade. O participante em sua fala, explana sobre processo de urbanização que a área de ocupação se encontrava: “minha mãe foi realocada, acredito que na época, estavam construindo esses bairros mais periféricos.”

(Anhangá). Nazareth, Brasil e Teixeira (2011) averiguaram que durante os anos de 1990 houve um grande percentual de migrantes intraestaduais em números absolutos, principalmente nos bairros: Cidade Nova, Jorge Teixeira, Compensa e São José. Além disso, o participante situou sua fala no processo de migração e nas diferenças culturais que se desdobram em relação ao período que inicia a educação formal e seus respectivos colegas. Dias e Pinto (2019) explanaram sobre a educação ser um fenômeno variante conforme o contexto social, político e econômico em que está inserido. Neste cenário analisamos as diferenciações que Anhangá tem quanto aos seus colegas, quando migra para uma zona periférica de Manaus.

3.2.2 Adolescência: A articulação entre diferença e igualdade na luta por reconhecimento

Outro ponto que Anhangá refere no decorrer de sua trajetória de escolarização é o que traduzimos como identidade pelas palavras de Ciampa (2007, p.138) como “articulação entre diferença e igualdade”. Já que o estudante apresenta que sua escolha pelo ensino médio integrado ao curso de agropecuária foi feita por identificação com seus primos que haviam realizado esse percurso educacional, mesmo que verbalize que outras instituições teriam mais peso em seu currículo. Além deste motivo, Anhangá em seu discurso explicita a vontade de se assemelhar ao avô que tem como referência de quem gostaria ser, mas ressignificando o processo de educação formal dele, pois acredita que este foi fator que lhe impediu de alcançar mais sucesso.

Mas aí eu falei não, eu quero ir pra estudar na Escola Agrícola. Então foi sempre... foi a primeira realização que eu tive de alguma coisa que eu queria por que eu achava interessante essa realidade da agricultura, que eu acredito que deve ter sido pelas histórias que minha mãe contava do meu avô que pra mim sempre vai ser uma grande referência de homem, no qual eu queria, eu me colocava assim: “ah eu quero ser que nem esse cara.” Aí eu via assim que o meu avô como ele era analfabeto, acho que essa era uma desvantagem que ele tinha, que eu acreditava que aquela escola poderia me proporcionar, coisa que se ele tivesse ele poderia ter ido muito mais longe, aí eu tinha essa ambição na cabeça, aí foi aí que eu tive esse direcionamento pra escola agrícola e lá segui os meus sonhos (Anhangá).

Destacamos na natureza desta fala o que Lima (2010) abordou sobre a materialidade da identidade se tornar concreta através da volição. A personagem proposta por Anhangá se autodetermina em concretizar a ação espontânea de ressignificar a história daquele que tem como referência, como ideal de ego. Em busca de si mesmo, Anhangá assume o papel de estudante de

agropecuária, em prol de ser o agricultor instruído, aquele em que os indicadores psicossociais a seu avô não lhe foi permitido ser. Compreendemos que “a identidade, portanto, é concretizada a partir de um processo de significações estabelecidas com outros indivíduos no jogo do reconhecimento” (LIMA; CIAMPA, 2012, p.24).

Em sua busca de ser pra si, Anhangá precisa experimentar o que é feito através do papel social, da atividade padronizada previamente (CIAMPA, 2007). Mediante a isso ao concluir o ensino médio, sua personagem se vê como imerso no mundo da agricultura: “Quando eu saí eu não via mais nada do que aquela realidade. Eu pensava assim, eu vou trabalhar com isso. Mas mesmo assim, eu não pensava num direcionamento mais de faculdade” (Anhangá). Após trabalhar por três anos na Secretaria de Produção Rural em vários municípios do Amazonas, atividade laboral que define como “um trabalho penoso, mas que não me desestimulava não” (Anhangá) a personagem escuta de uma pessoa, a quem nomeia como “alguém do trabalho” que sem o curso superior, ele não poderia progredir.

3.3.3 O ensino Superior como possibilidade de mesmidade em busca por autodeterminação

Nesta seção, observamos como necessário pontuar que até este momento Anhangá apresentava suas convicções acerca de sua trajetória em termos objetivos em narrar episódios e em seguida, justificar os motivos que o levavam para a escolha elegida. No entanto, a partir deste momento, Anhangá verbalizou a incoerência no percurso que narra, ao buscar o curso de engenharia civil como opção após deixar o trabalho na Secretaria Rural de Produção.

Eu fiquei pensando... faculdade... só que aí veio na minha cabeça, quando você pensa em faculdade, entra numa confusão porque você não sabe o que você vai fazer numa faculdade. Eu até pesquisei muito, por um fio eu não acabo fazendo administração, e aí eu pensei em fazer... aí eu lembrei que meu pai é engenheiro civil, eu fiquei pensando. olha só a cabeça, por que eu fui fazer engenharia civil [...] eu trabalhei com meu pai de vez em quando, quando precisava, até porque meu pai não é tão jovem, aí as vezes ele precisava de alguém pra algumas funções quando tava cansado. Precisava de uma ajuda, uma força (Anhangá).

Diante disso, observamos o estudante em busca por sua autodeterminação experimentando papeis, com os quais o Anhangá atual não consegue encontrar lógica em sua

vivência. Todavia, refletimos sobre sua busca na relação com outro. Anhangá decide sua escolha de graduação a partir da relação com o pai, oportunizando o fortalecimento de ambos no papel do trabalho. Entretanto, Anhangá, se permite sair da personagem para observá-la, concluindo que não pertencia ao lugar da engenharia civil. Diante deste fato, compreendemos como norteador ao pertencimento a uma comunidade e o fortalecimento em fazer parte dela, ocorre em relações horizontais em que os indivíduos se alinham entre si para alcançar objetivamente suas aspirações e assim, através delas modificar a si mesmos (MONTERO, 2010). Naquele espaço mesmo sem denotar conflitos interpessoais em sua fala, observamos seu estranhamento e desconforto ao estar no curso de engenharia civil.

aí eu lembro que aquele ambiente era muito estressante, aí nesse mesmo instante nessa aula de prática, eu fiquei longe observando, eu me percebi num ambiente que era muito inquieto e que eu não conseguia me sentir parte daquilo, daquele negócio... e desde lá daquele dia eu nunca mais entrei naquela faculdade (Anhangá).

3.3.4 O ingresso no curso de Agronomia: A personagem rumo a mesmidade

Após não se reconhecer no ambiente de engenharia civil, Anhangá busca em suas referências seus primeiros objetivos quanto às aspirações profissionais. A primeira opção para escolha de graduação que cogitou foi Medicina Veterinária, mas não levou adiante, pois tinha a crença de que já possuíam vários profissionais no meio em que anteriormente estava inserido. Anhangá em sua autodeterminação luta por reconhecimento em seu meio. Para isso, precisa se destacar, sua individuação universal se concretiza na escolha pela Agronomia, através da representação midiática que fez parte de sua trajetória. Anhangá deseja ser aquele supre uma necessidade em sua comunidade através de um ideal que considera útil, que lhe remete afinidade. Além disso, Anhangá enxerga em seu processo as dificuldades e os percalços, atribuindo a si o que denomina como maturidade para dar seguimento até o fim do curso. Suas expectativas se concretizam quanto às dificuldades enfrentadas:

Eu lembrei que tem muitos veterinários, aí eu pensei não tem necessidade de eu fazer veterinária. E aí eu lembrei que tinha agronomia na Universidade, ah eu falei: ah vou fazer agronomia então. Porque eu assistia globo rural e eu sempre via entrevista de agrônomo, parece, eu sempre via como uma profissão muito bacana, foi então que

prestei o vestibular e resolvi fazer agronomia. Só que com a maturidade que eu já tinha com todas as minhas vivências, a faculdade pra mim não era um conto de fadas, eu já sabia muito bem que não seria muito fácil não e na verdade não é fácil, sabia que eu teria algumas dificuldades, algumas coisas que não seria do meu interesse, que eu teria que passar porque era uma obrigatoriedade do curso (Anhangá).

Souza (1997) referiu que as escolhas profissionais conforme o aporte teórico da Teoria de Ciampa se divide nos determinantes sociais estabelecidos e nas condições de emancipação que marcam o sujeito e que vão contra a lógica hegemônica esperada. Na história de vida de Anhangá, observamos que inicialmente em seu imaginário a Universidade não está em consonância com o meio agrícola, o que modifica ao se perceber no ambiente da engenharia civil e se recordar das mídias sociais, elegendo o profissional agrônomo como escolha de carreira. Ressaltamos a importância dos recursos midiáticos para desmitificação das diversas profissões, especialmente das Ciências Agrárias.

3.3.5 A vivência no curso de agronomia: o fortalecimento identitário através dos valores para além dos educacionais

Ao ingressar no curso de Agronomia, Anhangá não tem expectativas quebradas quanto aos percalços que necessitará enfrentar. De fato, o jovem identifica áreas de conhecimento específicas da Ciência Agrônômica que não são de seu interesse, mesmo que reconheça que elas possuem sua relevância, sente que não consegue se adaptar, como exemplo cita a microbiologia. Observamos como fator protetivo a permanência na Universidade sua compreensão de que todos possuem afinidade em diversos campos de conhecimento. Somente ao final da graduação, o estudante encontra sua afinidade em atuação profissional:

Só que só no final agora que eu descobri uma disciplina que fez eu saber qual era o meu lugar. Eu faço uma disciplina chamada Extensão Rural Essa disciplina ela é ministrada pela professora Terezinha e também pela professora... cara já faz um tempinho, mas engraçado como esse mundo é pequeno, eu faço parte de um programa da rede Jesuítas da juventude, no caso ela recebe todos os jovens independente se ele é ou não de uma instituição religiosa, se é católico, se é protestante, ou se ele é de umbanda, não interessa. Ela é uma rede para atendimento dos jovens. Aí lá é um espaço que é aberto para que eles possam exercer ali seja lá qual for a sua atividade, mas que ela é feita pra acompanhar e claro que lá ela tem seu direcionamento que é religioso, que é aplicações lá sobre o Santo Inácio sobre os exercícios espirituais, mas ela não é um mundo ali apostata, ela é aberta a todos. Ai gente tem por ali umas religiosas que acompanham

nosso trabalho e uma delas é essa professora que eu não sabia que era uma missionária. A professora Jozane, ela é freira. Engraçado que eu conhecia ela antes como freira e depois tive aula com ela, meu Deus eu fiquei muito alegre, eu já tinha uma amizade com ela, e eu acho que isso aí me jogou mais de cabeça a fundo por que ela tinha um jeito que era cativante como missionária e ver que ela desenvolveu isso que é uma coisa que sempre vai me chamar a atenção das pessoas que conseguem e são determinada em sua causa, queira ou não, ela traz esse senso de direcionamento que é a mudança na realidade das pessoas e isso sempre foi uma coisa que me chamou a atenção, por isso que eu me identifiquei muito com a extensão rural nesse sentido ali eu vejo uma coisa única na minha profissão que é como você tá naquele ambiente você se torna um agente de mudança na vida das pessoas, então eu até vejo que a questão ela é importante para o profissional, mas antes de tudo de forma mais abrangente, ele é um agente que pode estabelecer uma rede ali com todo aquele sistema ali de mudar a vida das pessoas. Foi ali que eu me vi como profissional (Anhangá).

Na fala de Anhangá, consideramos diversos fatores referentes às categorias estudadas na Psicologia Social que se correlacionam. Observamos as estruturas das relações sociais propostas pela Teoria de Reconhecimento propostas por Honneth, apresentadas por Lima e Lima (2012) quanto às formas de reconhecimento se desenvolverem nas relações primárias de amor e amizade e principalmente nas relações comunitárias. Anhangá se desenvolve à medida que se relaciona e se reconhece no outro e diferente dele. Ciampa (2007) atentou para a contradição da identidade em se igualar na diferença. Na história de vida de Anhangá, consideramos este aporte teórico como exemplo prático: O início de sua jornada profissional vem na relação de reconhecimento com a família, principalmente com o avô em que encontra a possibilidade de ressignificando através da educação formal. Posteriormente encontra sua afinidade de atuação profissional na relação de amizade com a professora missionária, a quem observa como a personificação de seus valores ideológicos em seu propósito de vida. Ser agente de transformação na vida das pessoas, estabelecer conexões entre elas que propiciará mudanças é o que lhe dá sentido, é o que lhe motiva a se autodeterminar.

Ainda neste sentido aludimos ao que trouxe Santos (2018) em um estudo sobre pertencimento em uma comunidade indígena, observamos a relevância do sentimento de pertencimento que é construído através dos laços sociais fomentados em relações de equidade, seja por compartilhar direitos, seja por se reconhecer como par. Na relação de permanência na Universidade, Anhangá demonstra o laço social estabelecido com a professora anteriormente em um espaço religioso que se fortalece na atuação profissional como transformador daqueles que receberão os serviços técnicos prestados. Notamos o que Lira e Chaves (2016) explanaram acerca da comunidade ser forjada e fortalecida nas ações afetivas entre seus conviventes,

colaborando para a construção de suas identidades. Na relação que Anhangá fortalece com a docente, refletimos sobre a personagem extensionista que desponta em sua autodeterminação, conforme seus valores de emancipação dentro do sistema acadêmico, o qual avalia dificuldades.

Para além da academia, Anhangá relata que está realizando um estágio no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Amazonas – IDAM em uma gerência correlata a extensão rural. Ele relata como outro fator fortalecedor em sua jornada profissional. Em sua fala, refletimos sobre os conceitos de identidade coletiva na Amazônia, como apontou Calegare (2012) ao falar sobre a necessidade de conjugar conhecimentos dos povos tradicionais, haja vista os inúmeros benefícios que isso traria. Calegare, Higuchi e Bruno (2012) trouxeram convergências com a fala de Anhangá, quanto à formação dos grupos tradicionais na Amazônia que se encontram fragmentados, os quais necessitam estar como protagonistas das políticas públicas governamentais, que devem estar alinhadas com seus interesses, já que na prática pode servir a outros projetos de dominação de território. Anhangá discorre a relevância da própria disciplina em sua construção profissional estratégica: “Engraçado que eu sempre pensava de uma maneira individual, que era algo meu mesmo, foi quando aí dessa disciplina, que o meu individual pode trabalhar por um coletivo” (Anhangá).

Pontuamos o paralelo entre a fala de Anhangá acerca da extensão como ideologia crítica de transformação na atribuição do agrônomo. Freire (2019) reverberou acerca da correlação entre a educação dialógica e a extensão tendo como principal agente o profissional de agronomia. Com relação a este fator, observamos a convergência entre os valores do estudante e o que trouxe o autor que define este serviço para além da postura professoral, mas como fenômeno de transformação através da problematização e conscientização, construído numa relação de constante troca de conhecimentos entre profissionais e agricultores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos a relevância deste estudo na construção de modelos educacionais inclusivos que contemplem as singularidades dos indivíduos que vivem nas mais diversas regiões da Amazônia, rica em diversidade não apenas na sua fauna e flora, como também em sua multiculturalidade. Compreendemos que através da técnica história de vida, fornecemos ao participante a autonomia para contar sua vivência e os significados que lhe atravessam na trajetória da vida, assim como conseguimos apreender sobre a construção identitária em suas diversas nuances e desdobramentos por meio dela. Conhecer a construção identitária de um sujeito que representa uma das mais diversas formas de se viver na Amazônia, é extremamente imprescindível para o profissional de psicologia comprometido com uma prática reflexiva e crítica sobre seu meio e as diversas formas de atuação para colaborar com intervenções e políticas públicas que assegurem dignidade e justiça social.

A pesquisa enfrentou diversos percalços devido ao seu contexto de pandemia mundial por COVID-19 que dificultou a articulação deste estudo com os setores que poderiam colaborar com a captação de um público tão específico que seria estudantes ribeirinhos de Ciências Agrárias. Buscávamos por meio de este estudo dar voz ao sujeito amazônida que estivesse em dois papéis que compõem o mesmo ambiente no recorte das ruralidades: o agricultor e o profissional de Ciências Agrárias, compreendendo como a dinâmica relacional de significado envolvido nessas duas atribuições, articulariam a personagem e consequentemente contribuiriam na construção identitária, para desta maneira apreender quais as influências estariam ligadas ao acesso e permanência na Universidade. No entanto, como não encontramos participantes que se enquadrassem como público-alvo para esta pesquisa, foi necessário ampliar nossos critérios, garantindo o prosseguimento da mesma sem que perdêssemos os objetivos propostos e a essência daquilo que gostaríamos de investigar.

Levando em considerações das particularidades do Estado do Amazonas, cercado por seus rios e abundante diversidade étnica, ampliamos nossa pesquisa para estudantes que haviam migrado para cidades que possuísem polos universitários que oferecessem cursos de graduação em Ciências Agrárias. Após este procedimento, incluímos o participante em questão que acreditando na relevância da pesquisa, havia anteriormente articulado outros participantes que por motivos relacionados a falta de serviços de internet adequados e telefonia não puderam

participar. Aqui nos chama atenção o fato da dificuldade de estes estudantes, que voltaram à sua terra natal com o advento da pandemia, continuarem a graduação via ensino remoto, tendo em vista que não possuíam possibilidade de realização de entrevista. Neste sentido, refletimos sobre o dado produzido na coleta: em período pandêmico é praticamente impossível ao estudante ribeirinho acompanhar as aulas via ensino remoto como opção alternativa, devido à falta de serviços adequados.

Ressaltamos como citado anteriormente que além dos percalços de captação do público-alvo, outros dados relevantes foram observados anteriores a aplicação da técnica história de vida. Um deles se refere a atitude do participante quanto à pesquisa, já que o mesmo articulou local em seu espaço dentro da Universidade para a coleta de dados, haja vista a faculdade de psicologia ainda não possuir condições adequadas para atividades acadêmicas. Espontaneamente, o participante verbalizou a conquista coletiva dos alunos sobre utilização do espaço em questão, o que nos alude aos estudos tão relevantes sobre pertencimento e comunidade e como eles se relacionam como fatores de permanência no espaço acadêmico e vivência dos alunos. Além disso, salientamos o entusiasmo do participante em contribuir com a pesquisa, acreditando que a psicologia pode contribuir significativamente para a vivência do estudante em Ciências Agrárias.

Acerca da correlação entre a história de vida de Anhangá com a teoria de identidade proposta por Ciampa, verificamos sua aplicabilidade e ressaltamos sua importância para compreendermos o fenômeno estudado nesta pesquisa. Aproveitamos para fazer colocações pertinentes sobre os resultados apresentados. Dentre elas destacamos o que trouxemos sobre a expertise da teoria de identidade sob o sintagma identidade-metamorfose-emancipação que se trata de conhecer de que maneira os indivíduos se fazem organizam em estruturas que promovem a emancipação ou se resignam em processos de alienação/aprisionamento. Mediante a isso, observamos que o espaço universitário para Anhangá é visto como um local que lhe possibilita se autodeterminar frente a sua história que começa antes mesmo de nascer. Recordamos o que trouxe Ciampa ao explicar a constituição identitária numa relação de reconhecimento contínuo com o outro, corroborando para o sentido em que toda a identidade é social.

Nessa perspectiva, evidenciamos que o indivíduo não é um predicado estático que se repõe passivamente, mas sim o faz, o que se correlaciona diretamente com outra categoria fundamental da Psicologia Social: a atividade. Sendo assim, entendemos que apesar do didatismo utilizado para estudarmos a PSC em que as categorias são separadas, no fenômeno da vida, elas

se atravessam, colaborando para que o indivíduo se reconheça. Sendo o neto que se espelha na história de vida do avô, mesmo que seja lido como estudante de extensão rural, ele está como um, visando futuramente ser um agente de transformação na vida de outros agricultores mediante ao seu trabalho. Refletimos sobre o autodeterminar de Anhangá que sistematiza sua emancipação na possibilidade em colaborar com um serviço de assistência técnica que fornecerá o subsídio que seu avô não teve.

Apontamos a necessidade de se realizar o estudo para além de descrições acumulativas narradas. Estudar a identidade é buscar captar os significados que o indivíduo atribui em sua vivência. Sendo assim, buscamos entender o que significou a migração não somente para Anhangá, mas para o contexto em que ele estava inserido, seja para sua mãe que buscava um novo trabalho para garantir acompanhar o pai/avô que necessitava de cuidados em saúde, o qual precisou migrar do espaço que se estabeleceu em seu local de pertencimento para garantir sua sobrevivência, e por fim, afetou o próprio reconhecimento de Anhangá que se declara como cidadão fajuto de Novo Aripuanã, o que Ciampa verbalizou como o verbo substantivando-se.

Com relação à sua trajetória acadêmica, destacamos como palavra-chave o reconhecimento estabelecido através de seu contexto. Anhangá não se identifica com seus pares no novo local que se encontra por conta do emprego da mãe. No entanto, o jovem se reconhece através com a vivência do meio em que está, é o que expressa inicialmente, e posteriormente atribui novos elementos em sua identidade através dessa relação. Ainda no processo em se reconhecer, o estudante busca processo seletivo em uma escola agrícola, visando continuar a linhagem familiar de pessoas que frequentaram a instituição, seu reconhecimento em meio a relação é tão profundo que ao finalizar o ensino médio integrado ao ensino agrícola, não vê outras possibilidades.

Anhangá se reinventa e busca em outras relações o reconhecimento que fortalece sua construção identitária. Testa-se e estranha o ambiente e cultura da engenharia civil. O estudante retoma ao espaço que se reconhecia, buscando sua singularidade materializada na universalidade da graduação em agronomia, não mais como processo idealizado, mas ciente dos percalços e adversidades que compõem o espaço que considera seu. Sua aprendizagem se fortalece na relação de reconhecimento como propôs Honneth – ao aprofundar o télos do conhecimento trazido por Habermas, em crenças e valores de uma docente que frequenta outro ambiente em que ele está inserido, ele afunila suas aspirações profissionais.

A afetividade e o sentimento de pertencimento marcam profundamente a trajetória de Anhangá, ele aprende se engaja e exerce a partir do momento em que ele dá sentido para a sua vida. A professora se funde com o ideal de exercício profissional para o participante. Destarte, evidenciamos o processo dialógico que a educação toma como sentido para o estudante. Ele fala de uma relação como agente de transformação na vida de pessoas como seu avô, o qual significa que não teve mais possibilidades de sucesso devido à falta de acesso à educação formal. É no papel social como trouxe Ciampa, que atividade padronizada previamente articula a personagem que dá vida e constitui a identidade.

Neste sentido, salientamos a construção do capítulo teórico apresentado anteriormente para compreender as ciências que atravessam o estudo da identidade e colaboram para compreendermos o contexto apresentado. Destacamos a explanação sobre o serviço de extensão rural, principalmente no último marco estabelecido na literatura: o humanismo crítico. Analisamos as convergências entre esta vertente da extensão rural e as abordagens em psicologia social comunitária. Enfatizamos a correlação entre as influências da educação do campo que apesar de não ter sido explicitamente trazida na fala do participante, colaborou para o seu pensamento na práxis extensionista.

Por fim, dialogamos com os objetivos propostos nessa pesquisa, observando o cumprimento de cada um. Conseguimos analisar os significados e vivência trazidos para o público após a ampliação dos critérios. Além disso, mediante a técnica história de vida, caracterizamos o participante em questão, investigamos suas vivências e os significados anteriores à universidade e compreendemos como a vida acadêmica interfere na construção identitária deste estudante, o que nos fez identificar outras temáticas presentes nas abordagens em psicologia, tais como local e pertencimento como imprescindíveis para o estudo da história de vida de Anhangá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, A. A Psicologia na comunidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 203-220.

ANDRELO, R. A educação ganha novos desafios. In: As relações públicas e a educação corporativa: uma interface possível [online]. São Paulo: Editora **UNESP**, 2016, pp. 37-59. ISBN 978-85-6833-477-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hwgqy/epub/andrelo-9788568334775.epub>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e Aprender Na Educação Do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos Em Relação. **Caderno Cedes. Campinas**, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ANTUNES, M.S.X. A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. In: LIMA, A. F (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 67-84.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M (orgs.). **Por uma educação básica do Campo: A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 10-27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_docampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARROYO, M. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 553-560.

BAIARDI, A. A evolução das ciências agrárias nos momentos epistemológicos da civilização ocidental. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C. C.; FERREIRA, J. M. H. (eds.). **Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3º Encontro**, Campinas: AFHIC, 2004, p. 23-28. Disponível em: <<http://www.ghic.usp.br/server/AFHIC3/Trabalhos/Encontro-AFHIC-3.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BARDÍN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/q7zxx/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BARROS, O. F. A contribuição dos saberes das práticas produtivas ribeirinhas na construção da escola do campo na Amazônia. In: SOUZA, D. V.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV,

2017.n.p. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/livrosdigitais/index.html>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BATISTA, G., SANTOS, G. A., MARINO, T. B., GREGORIO, S. R., VITA, G. F. Estágio de vivência em engenharia agrônômica: relação entre o teórico e o prático. **HOLOS**, Ano 36, v.4, e9641, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/349354123_Estagio_de_vivencia_em_engenharia_agronomica_relacao_entre_o_teorico_e_o_pratico>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BATISTA, O. A.; EUCLIDES, M. S. Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re) conhecimento. In: SILVA, A. L. S.; BENDINI, J. N.; MEIRELES, M. P. A.; SANTOS, M. F. (orgs.). **Educação do Campo: Sujeitos, saberes e reflexões**. Picos: EDUFPI, 2020. p. 13-24.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R.S. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**, n 3. Brasília, DF: Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001. p. 14-22. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-Uma.pdf/at_download/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-104.

BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação rural?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDART, R. C. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2001. v. 3. p. 23-47.

CALDART, R. C. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2001. v. 3. p. 23-47.

CALDAS, N. V., ANJOS, F. S., SILVA, F. N. Representações sociais sobre o mundo rural entre estudantes de ciências agrárias do sul do Brasil. **AGROALIMENTARIA**. Vol. 24, No. 46; enero-junio 2018. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/333387913_Representacoes_sociais_sobre_o_mundo_rural_entre_estudantes_de_ciencias_agrarias_do_sul_do_Brasil>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CALEGARE, M. G. A. Questões à Psicologia Social a partir de experiências em comunidades ribeirinhas amazônicas. In: LIMA, A. F. (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 197-218.

CALEGARE, M. G. A. Estratégias de mudança identitária para acesso a bens e serviços sociais na Amazônia. **Psicologia Política**, v. 14, n. 29, p. 151-169, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v14n29/v14n29a11.pdf>>. Acesso em: 03 jun.2020.

CALEGARE, M. G. A. Rumo a uma abordagem psicossocial da florestalidade (ruralidade) amazônica. In: PERREIRA, M. S.; GALINDO, D.; ROSERA, E. F. (orgs.). **Democracia participativa, estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamento em tempos de exceção**. Porto Alegre: Abrapso Editora, 2017. p. 285-300. Disponível em: <https://www.abrapso.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1175>. Acesso em: 12 set. 2020.

CALEGARE, M. G. A., HIGUCHI, M. I. G., BRUNO, A. C. S. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 3 n p. 115-134 n jul.-set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/p7wF9cdBy6JZc5rkcSnHMPP/?lang=pt#>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CALEGARE, M. G. A., HIGUCHI, M. I. G., FORSBERG, S. S. Desafios metodológicos ao estudo de comunidades ribeirinhas amazônicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 571-580, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/11.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

CÂMARA, S. G. Compromisso, participação, poder e fortalecimento comunitário: à procura de um lugar no mundo. In M. Dimenstein (Ed.), **Psicologia Social Comunitária: aportes teóricos e metodológicos** (pp. 43-58). Natal: EDUFRN, 2008.

CAPORAL, F. R., COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: EMATER, 2004. Disponível em: <<https://l1nq.com/kmgGK>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis: Vozes; 2017.

CESCO, S.; MOREIRA, R. J.; LIMA, E. F. N. Interdisciplinaridade entre o conceito e a prática: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 29, n 84, p. 57-71, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/03.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. 1. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.T. M.; CODO, W. (orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-77.

CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia Socialista. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 561-569.

CIDADE, E. C., JUNIOR, J. F. M., XIMENES, V. M. Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 87-98, jan./mar. 2012.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321282199_Implicacoes_psicologicas_da_pobreza_na_vida_do_povo_latinoamericano>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CODO, W. O fazer e a Consciência LANE, S. T. M., GODO, W. (orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**. Editora: Brasiliense: 1. Ed., 1984. P. 48-57.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1482>>. Acesso em: 18 set. 2020.

DIAS, E., PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DUARTE, R.; SOARES, J. B. Extensão rural e comunicação rural no Brasil: Notas históricas e desafios contemporâneos. **Revista de extensão e estudos rurais**. v. 1, n. 2, p. 397-426, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.36363/rever122011%25p>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERNANDES, B. M. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 43-55. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/ edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 15 set.2020.

FRAXE, T. J. P., CASTRO, A.P., SANTIAGO, J.L. Transição agroecológica e potencial de Mercado: A feira agroufam e sua contribuição na disseminação das práticas agroecológicas. In: FRAXE, T. J. P; CASTRO, A. P; SANTIAGO, J. L (orgs). **Agroecologia em Sociedades Amazônicas**. 1. ed.: MANAUS 2015. p. 292-311.

FILHO, J. A. S., SANTOS, B. O. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação e sua relação com o construto mundo da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, e170491, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZVxHxkwnt9ykNHwxHtMt4MD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FILHO, J. A. SOUZA., NETO, J. U. G., LIMA, A. F. Metamorfoses no projeto de Antonio da Costa Ciampa: da proposta analítica a uma teoria de identidade. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 29, n. 2, 285-309, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p285-309>>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>>. Acesso em: 23 set. 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES NETO, J. U; LIMA, A. F. Implicações da concepção pragmatista de linguagem para os estudos de identidade e reconhecimento na Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxes do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 31-50.

GROFF, A. R., MAHEIRIE, K. A mediação da música na construção da identidade coletiva do MST. **Política & Sociedade**, vol. 10 – n. 18, abril de 2011. Disponível: <<https://mst.org.br/download/a-mediacao-da-musica-na-construcao-da-identidade-coletiva-do-mst/>>. Acesso em: 04 abril 2022.

IANNI, O. A Questão Nacional na América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, 1988. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v2n1/v2n1a03.pdf>>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo** (Memória). 1. ed. Brasília: Peres Gráfica e Editora, 1999. v. 1.

LANDINI, F. La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. In: _____(org.) **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 21-34.

LANE, S. T. M. Histórico e fundamento da Psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. (org). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LARA-JUNIOR, N. L.; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e dos desafios para emancipação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29171283>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

LEITE, J.F. Movimentos Sociais e Ruralidades no Brasil. In: LANDINI, F. (org.) **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 97-102.

LIMA, A. F; CIAMPA, A. C. “Sem pedras o arco não existe”: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e171330.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, A. F; CIAMPA, A. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxes do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 11-30.

LIMA, A. F; LIMA, M.S.A teoria crítica de Axel Honneth: Uma (breve) discussão sobre a teoria do reconhecimento e seus desdobramentos. In: LIMA, A. F (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 85-110.

LIMA, A. F. Psicologia social crítica e identidade as contribuições da teoria crítica nos estudos de Antonio da Costa Ciampa e a possibilidade de pensar a doença mental como um problema de identidade. In: _____(org). **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: A identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: Editora PUC-SP, 2010. p. 135-231.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R.; Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/MXbhGK5VDQbX4bMQzRYDRLN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARADILLO, E. F., NETO, H. S. M., MASSENA, E. P. Ciências da Natureza na Educação do Campo: em defesa de uma abordagem sócio-histórica. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis v. 2 n. 3 p. 991-1019 jul./dez. 2017 ISSN: 2525-4863. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p991>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MARTÍN- BARÓ, I. Para uma psicologia da libertação. In: GUZZO, R. S. L.; LACERDA J. R, F. (orgs.). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2009. p. 181-197.

MELO, C. C., WAQUIL, P. D. O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis v. 3 n. 1 p. 126-152 jan./abr. 2018 ISSN: 2525-4863. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p126>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MENDONÇA, S. R. Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil. **História Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 188-196, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/4718>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MONTEIRO, R. C. Educación y ruralidades contemporáneas: Aportes psicológicos para el debate. In: LANDINI, F. (Org). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2015. p. 103-107.

MOURA, J. F., BARBOSA, V. N. M., MARTINS, C. M. S. S., BOMFIM, Z. Á. C. Psicologia e contextos rurais no Brasil: interlocuções com a psicologia comunitária. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v. 53, n. 2, p. 140-154, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i2.1054>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MURTAGH, S. La educación en el ámbito rural. Desafíos para la psicología. In: LANDINI, F. (org). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2015. p. 283-293.

NAZARETH, T., BRASIL, M., TEIXEIRA, P. Manaus: Crescimento populacional e migração nos anos 1990. **Informe Gepec**, Toledo, v. 15, número especial, p. 488-502, 2011. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/6296>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVER, G. S.; FIGUEIRÔA, S. F. M. A institucionalização das ciências agrícolas no Brasil. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 104-115, 2006. Disponível em: <https://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=111>. Acesso em: 01 jun. 2020.

OLIVEIRA, C. J., SANTOS, C. A. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In Fernandes, B. M., Ceroli, P. R., Oliveira, C. J. de., & Santos, C. A. dos (Orgs.). **Educação do campo: Campo Políticas Públicas-Educação** (p.11-21). Brasília: INCRA/MDA. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/cn515nv>>. Acesso em 21 fev. 2022.

PARCHEN, C. A. O exercício profissional das ciências agrárias. **Revista Acadêmica**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 85-90, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/cienciaanimal/article/view/9624/9225>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PEREIRA, E. A. D. Territorialidades ribeirinhas em movimento pela garantia do direito à educação. In: SOUZA, D. V.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. n.p. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/livrosdigitais/index.html>>. Acesso em: 15 set. 2020.

PETARLY, R. R., SOUZA, W. P. Assistência técnica e extensão rural cooperativa: o departamento de campo de uma cooperativa agropecuária em minas gerais. **Extensão Rural, DEAER – CCR – UFSM**, Santa Maria, v.23, n.2, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe059/8565>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

REZENDE, P. Para além do oral e do escrito: o caso das reescritas koitiria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 39, no esp., p. 148-170, set-dez, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39nespp148>>. Acesso em: 05 set. 2021.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, v. 28, n 1, p. 459-490, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ROCHA, M. I. A., SANTOS, M. L. Educação do Campo e Psicologia: possibilidades e limites de diálogos comprometidos com a luta por direitos. **RBEC**, Tocantinópolis, v. 6, e11863. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11863>>. Acesso em: 29 abril 2022.

RODRIGUES, C. M. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 113-154, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35977/0104-1096.cct1997.v14.8963>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ROSSI, R. Educação do campo e agroecologia: da perspectiva reformista à necessária práxis revolucionária. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-174, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REP-v14n12015-14>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANFORCADA, E. Por qué y para qué una psicología indoafroamérica. In: _____ (org.) **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 35-46.

SANTIAGO, J. K. **Teias de vida**: um estudo ambiental da rede AGROUFAM. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6456>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, J. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. In: SOUZA, D. V.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017. n. p.. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/livrosdigitais/index.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SEABRA, R. L. Do *dependentismo* à teoria marxista da dependência: uma síntese crítica desta transição. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/23918>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, D. G., PONTES, F. A. R.M., SILVA, S. S. C. Relações familiares de duas crianças ribeirinhas da Amazônia. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(3):139-151. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a11.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2021.

SILVA, N. G; MULLER, L. Comunicação rural: evolução x potencialidades. **Revista Eletrônica em Educação e Tecnologia**, v. 19, n. 1, p. 121-128, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/15568/pdf>>. Acesso em: 21. Jan 2020.

SIQUEIRA, T. D. A. Análise espacial da sociedade reibeirinha: relações de poder. **Revista Geopolítica Transfronteiriça**, v. 1, no 2, 2021, pp. 107-117, ISSN: 2527-2349. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1676-56482004000200006>>. Acesso em 28 out. 2021.

SOUZA, A. P. F., MELLO, R. M. V., RODRIGUES, J. A. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. **Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis** v. 1 n. 2 p. 402-427 jul./dez. 2016 ISSN: 2525-4863. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2020.

SOUZA, M. M. O.; MORAES, R. S.; TALGA, D. O.; MELO, G. G. S.; SOUZA, J. D.; OLIVEIRA, E. B.; BOTELHO, A. M.; SARMIENTO, G. P. P.; JUNIOR, L. R. S.; SILVA, F. J.; SILVA, V. F. A. Agroecologia e educação no campo: reflexões a partir do núcleo de agroecologia e educação do campo (Gwatá). **Revista Brasileira de Agroecologia**. v. 13, n. 1, p. 246-257, 2018. Disponível em: <<http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/22464>>. Acesso em: 14. abr. 2020.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

TREVISOL, J. V., MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dezembro, 2018. Disponível: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VALADÃO, A. D., BACKES, J. L. A pedagogia da alternância em rondônia: alguns apontamentos críticos a partir dos estudos culturais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.50, p. 131-153, jul./dez. 2017. Disponível: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/11274/7299>>. Acesso em: 05 maio 2021.

VASCONCELOS, M. E. O. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Tese (Doutorado em educação – Universidade Federal do Pará, Pará, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. Memórias do Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas no Amazonas: contribuições para uma educação dialógica. In: SOUZA, D. V.; VASCONCELOS, M. E. O.; HAGE, S. A. M. (orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.n.p. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/livrosdigitais/index.html>>. Acesso em: 18 set. 2020.

VEIGA, A. C, ALVES, C. P. O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. **Psicologia USP**, v.31, e190072, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e190072>>. Acesso em: 28 out. 2021.

VELOOS, T. M. G., ALMEIDA, M. P. M., ARRUDA, A. M. C., DAVID, L. M. S., DANTAS, M. R. U., MORAIS, S. L. P. Teatro do Oprimido como método para a práxis da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**: Tocantinópolis/Brasil, v. 6, e11957, 12 jul.. 2021. ISSN: 2525-4863. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e Concepções da Educação do Campo**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2008.

WAGNER, S. A. Métodos de Comunicação e Participação nas Atividades de Extensão Rural. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: **Editorada UFRGS**, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tri/sead/publicacoes/documentos/livro-derad024-plageder>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

XIMENES, V.M.; GÓIS, C.W.L. Psicologia Comunitária – Uma práxis libertadora latino-americana. *In*: LACERDA JR., F.; GUZZO, R. S. L (orgs). **Psicologia e Sociedade**: interfaces no debate sobre a questão social. Campinas: Alínea Editora, 2010. p. 45-64.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Vimos através deste, convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **“Dos rios a (Univer)cidade: A Trajetória Escolar de estudantes ribeirinhos nos cursos de Ciências Agrárias”**. A pesquisa tem como pesquisador responsável a mestrande Aline Vitorino Nunes; celular 99193-6762 e-mail alinevitorinopsico@gmail.com, sob orientação da Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguilar Calegare, com endereço institucional na Faculdade de Psicologia/UFAM, Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 Bloco X Setor Sul Campus Universitário, telefone: 3305-1181 (Ramal 2583) e e-mail mcalegare@ufam.com.br.

A pesquisa tem por objetivo compreender as vivências e significados da trajetória escolar de estudantes ribeirinhos ingressos nos cursos de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas. A sua participação será dada a partir de uma entrevista com perguntas relacionadas aos objetivos citados acima, a qual será gravada, transcrita e analisada. Seu sigilo será mantido para sempre, tendo apenas acesso as essas informações a pesquisadora responsável e seu orientador, com fins acadêmicos. No decorrer de cinco anos os dados obtidos nas entrevistas serão descartados de maneira segura aos participantes envolvidos.

De acordo com a Resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante a entrevista individual, os pesquisadores adotarão medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir entre outras: a) escuta de acolhimento, realizada pelos pesquisadores, b) suspensão da entrevista ou c) reagendamento da entrevista; ou outra medida necessária ao bem-estar do/a participante. Ressaltamos que caso haja dano psicossocial de dimensão psíquica a pesquisadora responsável pela pesquisa Aline Vitorino Nunes de CRP 07396/20 oferecerá 5 (cinco) sessões de psicoterapia e caso haja necessidade após as sessões, será realizado encaminhamento para o Sistema Único de Saúde. Enfatizamos que a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garante o direito de aos/às participantes solicitarem indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida das participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem,

uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

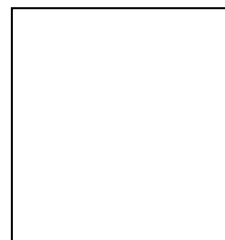
Ressaltamos que a participação será voluntária e não oferecerá remuneração. Os benefícios da pesquisa serão decorrentes das informações empíricas produzidas neste projeto científico colaborativo que podem promover avanços na compreensão sobre como as estudantes ribeirinhas significam a sua trajetória escolar, suas vivências, suas motivações, suas redes de apoio no ingresso e permanência no ensino superior em Ciências Agrárias. Será possível compreender o quanto a universidade responde as demandas dessas jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior. No âmbito das universidades, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes em suas especificidades durante sua permanência na universidade.

Em caso de qualquer dúvida relacionada aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**, Escola de Enfermagem de Manaus/UFAM, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus-AM, Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 – E-mail: cep@ufam.edu.br.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Eu, Sr(a). li e concordo em participar.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica, no
caso não saiba escrever

Assinatura da pesquisadora

ANEXO I – Termo de Anuência



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



CHAMADA PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA –
PROCAD/AMAZÔNIA Nº 21/2018

Anexo VII – Modelo de Concordância Institucional

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

Manaus, 12/07/2018.

Prezado Diretor,

Declaramos a anuência, a aceitação e o cumprimento das diretrizes da Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/AMAZÔNIA nº3/2018 no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e plena concordância com a participação da equipe indicada pelo (a) Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, no projeto intitulado **“OS SIGNIFICADOS DAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES AMAZÔNIDAS: POLÍTICAS E VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR”**.

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

Atenciosamente,

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



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPESQ
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**CHAMADA PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA
– PROCAD/AMAZÔNIA Nº X/2018**

Anexo VII – Modelo de Concordância Institucional

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

Porto Velho, 15/07/2018.

Prezado Diretor,

Declaramos a anuência, a aceitação e o cumprimento das diretrizes da Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/AMAZÔNIA nº 3/2018 no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e plena concordância com a participação da equipe indicada pela Prof.ª Iolete Ribeiro da Silva, no projeto intitulado “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas”.

Afirmamos, ainda, o compromisso com a execução das atividades e o apoio ao desenvolvimento da área temática Psicologia no contexto do Programa de pós-graduação em Psicologia/UFAM, Programa de Pós-Graduação Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde/UnB e Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UNIR, assegurando a continuidade das ações desenvolvidas do Projeto, mesmo depois de encerrada a sua execução.

Atenciosamente,

Ilton Monteiro Alves
Pró-reitor de Pós Graduação e Pesquisa/Substituto
Portaria nº 222/2018/GR/UNIR



Universidade de Brasília

Decanato de Pós-Graduação

Brasília, 13 de julho de 2018

CHAMADA PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA –

PROCAD/AMAZÔNIA Nº X/2018

Termo de Concordância Institucional

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

Brasília, 13/07/2018.

Prezado Diretor,

Declaramos a anuência, a aceitação e o cumprimento das diretrizes da Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/AMAZÔNIA nº3/2018 no âmbito da Universidade de Brasília (UnB) e plena concordância com a participação da equipe do PGPD/UnB, indicada pela Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (UFAM), proponente do projeto intitulado “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas: políticas e vivências no ensino superior”.

Afirmamos, ainda, o compromisso com a execução das atividades e o apoio ao desenvolvimento da área temática Psicologia do Desenvolvimento no contexto dos programas de pós-graduação em Psicologia (Universidade Federal do Amazonas -UFAM), Psicologia (Universidade Federal de Rondônia - UNIR), Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Universidade de Brasília), assegurando a continuidade das ações desenvolvidas do Projeto, mesmo depois de encerrada a sua execução.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Helena Eri Shimizu
Decana de Pós-Graduação
Universidade de Brasília

Edifício CDT – 1º andar
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília – DF
CEP: 70904-970

Telefone: (61)3107-4240
E-mail: dpg@unb.br
www.dpg.unb.br

ANEXO II – Questionário Online PROCAD - AMAZÔNIA**QUESTIONÁRIO SOBRE ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E TRAJETÓRIA
ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR****I Bloco – Dados de identificação****1. EM QUAL UNIVERSIDADE VOCÊ ESTUDA?**

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

Qual é o seu Curso? _____

Em que ano você ingressou na universidade? _____

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

Qual semestre/período você está cursando? _____

Você está periodizada/o/e? () Sim () Não

2. QUAL A SUA IDADE?

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

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

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

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

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

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

5. QUAL SEU ESTADO CIVIL?

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

6. TEM FILHOS/AS?

- ☐ Sim ☐ Não

6.1. Se sim, quantos?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 ou mais

6.2. Estão em idade escolar?

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

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

() Sim

() Não. Se não, por qual motivo?

7. VOCÊ NASCEU EM QUAL CIDADE E ESTADO? _____

8. VOCÊ É:

() Homem () Mulher () Não-binária () Outro: _____

9. QUAL É A SUA IDENTIDADE DE GÊNERO?

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

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

() Outra _____

10. QUAL SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL?

☐ heterosexual ☐ bisexual

() homosexual () Outra _____

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

12. JÁ MOROU EM OUTRO LUGAR ANTES?

() Não

() Sim. Onde? _____

A busca por escolarização foi uma das razões para a sua mudança de cidade?

() Sim¹ () Não³

13. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE NA CIDADE ATUAL?

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

14. POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA?

() Sim () Não

14.1 Qual(is): _____

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

15.1 Se sim, qual (is)? _____

II Bloco: DADOS SOCIOECONOMICOS

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

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

() 1 Salário Mínimos (R\$ 998,00)

() 2 Salários Mínimos (R\$ 1.996,00)

() 3 Salários Mínimos (R\$ 2.994,00)

() 4 salários Mínimos (R\$ 3.992,00)

() 5 salários Mínimos (R\$ 4.990,00))

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

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

() Não () Em parte () Sim

16.2 Comente:

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

() Sim

() Não

17.1. Se sim, qual?

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

17.2 Se outros, especificar: _____

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

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

19. QUAL A SITUAÇÃO ATUAL DA MORADIA?

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

20. COM QUEM RESIDE?

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

21. EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

() SIM () NÃO

21.2. Se sim qual o tipo de vínculo?

() Formal (carteira assinada, servidor público, contrato)

() Informal

() Autônomo

() Participação em projeto com bolsa-auxílio

() Estágio Remunerado

() Outro

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

() manhã () tarde () Noite () Outro. Qual? _____

21.4. QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DESTINADAS A ESSA ATIVIDADE?

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

() 6h () 16h

() 8h () 20h

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

() meus pais

() meu pai

() minha mãe

() eu mesmo(a)

() outros: _____

22.1. Comente:

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

22.2.1. Se sim, qual(is)? _____

22.2.2. Recebe tratamento especializado de saúde? () Não () sim

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

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Irmão(s)/Irmã(s)
- ☐ Avô/Avó
- ☐ Nenhum
- ☐ Não sei informar

III Bloco: DADOS SOBRE SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

24. EM QUAIS ESCOLAS ESTUDOU?

ENSINO FUNDAMENTAL:

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

ENSINO MÉDIO:

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

25. CURSOU PRÉ-VESTIBULAR

☐ Não ☐ Sim.

Se sim (marque quantas alternativas desejar):

- ☐ Público ☐ Privado ☐ Comunitário

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

- ☐ amigos
- ☐ grupo de estudos
- ☐ internet
- ☐ Outro

26.1. Comente:

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

Aluno Cortesia	()
Programa de estudante convênio - –EC/G	()
Processo seletivo contínuo – PSC	()
Processo Seletivo Extramacro – PSE	()
Processo Seletivo Interior – PSI	()
Processo Seletivo de Educação à distância – PSEaD	()
Processo Seletivo Simplificado para o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - –SSLIND	()
Processo Seletivo Libras – PSeLIB	()
Sistema de Seleção Unificado – SISU	()
Transferência Ex-Officio	()
PARFOR	()
Outros:	()

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

MARQUE QUANTAS OPÇÕES FOREM NECESSÁRIAS

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

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

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

- () gestação
 () outros. Especificar _____

29.1 Comente:

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

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

30.1. Comente:

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

- () Carro
 () Ônibus

- ☐ Moto
- ☐ Uber/Táxi
- ☐ carona
- ☐ a pé
- ☐ bicicleta
- ☐ barco/balieira/canoa
- ☐ mista. Especifique.
- ☐ Outros. Especifique:

31.1 Comente:

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

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

32.1 Comente:

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

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

33.1 Comente:

34. JÁ HAVIA CURSADO OUTRA GRADUAÇÃO ANTES?

() Sim

() Não

Se sim, assinale o tipo

() Instituição Pública

() Instituição Privada

34.1. Situação da outra graduação

() concluída

() não concluída

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

() Não () Em Parte () Sim

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

() Não

() Sim. Qual? _____

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

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

37.1 Se não, qual o curso gostaria de cursar?

37.2.Comente

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

() Não

() Em Parte

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

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

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

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