PROJETOS DE VIDA E EDUCAÇÃO DE JOVENS RURAIS: IMPLICAÇÕES DO CAMPO EM SUAS ESCOLHAS

PROJECTS OF LIFE AND EDUCATION OF YOUNG PEOPLE: IMPLICATIONS OF THE RURAL IN THEIR CHOICES

Flávia Mendes de Andrade e Peres¹
Ezequiel Alves Barbosa²

Resumo: O presente artigo discute os eixos juventudes rurais e projetos de vida, relacionando-os em uma pesquisa exploratória realizada com jovens moradores da zona rural de um município pernambucano, no nordeste do Brasil. O objetivo é problematizar as implicações educacionais sobre os projetos de vida de jovens rurais, a partir de uma abordagem histórico cultural. Participaram da pesquisa 80 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Orobó-PE, submetidos a questionários estruturados para os fins da pesquisa. As análises versaram sobre a perspectiva desses jovens para determinadas escolhas futuras e o papel da escola e das mediações da disciplina de química, tomada como exemplo pela relevância no contexto das atividades praticadas em contextos campestres, nessa tomada de decisão. Os resultados apontam que os jovens rurais do contexto analisado já não identificam na profissão de agricultor uma escolha viável para suas vidas, e indicam a migração para contextos urbanos como necessária à concretização de seus projetos. Percebe-se uma mudança nos significados produzidos e no sentido que os jovens atribuem ao contexto rural em suas trajetórias, as quais se direcionam para a cidade, e para caminhos diferentes dos vividos por seus familiares. A escassez de oferta escolar na zona rural e de políticas públicas para criação de alternativas formativas e recreativas aos jovens parecem contribuir com o quadro da migração. Desse modo, atenta-se para o papel da educação nas motivações dos sujeitos, e enfatiza-se a importância de um processo educativo que considere as especificidades do campo.

Palavras-Chave: Projeto de vida. Juventude Rural. Ensino de Química. Educação do Campo.

Abstract: This article discusses the concepts of rural youth and projects of life, in an exploratory research carried out with young people living in the rural area of a Pernambuco, in northeastern Brazil. The objective is to problematize the educational implications on the projects of rural youth, from a historical cultural approach. 80 high school students participate of the study in a public school in Orobó-PE, submitted to questionnaires structured. The analyzes focused on the perspective of these young people about future choices, the role of the school and the mediations of the chemistry, as an example by the relevance in the activities practiced in rural contexts. The results indicate that the rural young people of the analyzed context no longer identify the rural professions as a viable choice for their lives and indicate the migration to urban contexts as necessary to realize their projects. There is a change in the sense that young people attribute to the rural context in their trajectories, which are directed towards the city. The shortage of school supply in rural areas and public policies for the creation of training and recreational alternatives to young people seem to contribute to migration. In this way, it empathizes the role of education in the motivations of adolescents, and the importance of an educational process that considers the specificities of the rural context.

Key words: Life project. Rural youth. Chemistry. Rural education.

¹ Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). E-mail: peres.flavia@gmail.com

² Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: peres.flavia@gmail.com

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a juventude rural vêm ganhando atenção de muitos pesquisadores nos últimos anos (CARNEIRO, 1999; MARTINS, 2000; WEISHEIMER, 2005; WANDERLEY, 2013), crescendo no Brasil na proporção em que aumenta a modernização da produção e das tecnologias associadas à agroindústria, entre outros sistemas fortalecedores da hegemonia do capital no campo. Entre tais estudos, destacam-se e aprofundam-se trabalhos sobre a emigração de sujeitos para a cidade, especialmente jovens ligados à agricultura familiar (CASTRO, 2005; FERREIRA e BONFIM, 2013; OLIVEIRA e PRADO, 2013).

A pesquisa de Wanderley (2013) sobre o tema juventudes rurais e projetos de vida guarda relações estreitas com a pesquisa aqui apresentada, pela proximidade contextual em que ambas ocorreram. O estudo de Wanderley foi realizado em três municípios pernambucanos situados nas regiões da zona da mata norte, no sertão de Moxotó e no agreste setentrional. No presente artigo, aprofunda-se a discussão de Wanderley, ao problematizar a questão a partir de pesquisa realizada com estudantes da zona rural de Orobó, município também contemplado nas investigações da autora, no agreste setentrional de Pernambuco.

Segundo organiza Wanderley (*idem*, p. 33), há quatro situações de jovens rurais em relação ao seu futuro: desejo de permanecer no campo, assumindo profissões e ocupações no local em que vivem; recusa da vida no campo e interesse em migrar para a sede do município ou outra cidade do interior; interesse em migrar para outras regiões; e desejo de permanecer no campo, mas com indecisões sobre as perspectivas profissionais. De todo modo, adverte com prudência a necessidade de uma “tipologia de contextos” para evitar generalizações indevidas, dadas as diversidades de juventudes e situações.

Nessa direção, a pesquisa aqui apresentada caracteriza uma situação típica de jovens em contextos rurais em que não há escolas de ensino médio, ocasionando um trânsito diário desses sujeitos para cidade, com fins de conclusão do ciclo básico. A invisibilidade do jovem rural que Durston (2000) chama atenção parece preponderar no contexto estudado, ou pela ausência de escolas que responda às necessidades rurais, ou porque as instituições educacionais existentes para formar

esses jovens relacionam os conteúdos com cotidianos e artefatos do meio urbano, e as problemáticas específicas do campo não são contempladas nas práticas sociais escolares. Pode-se acrescentar uma reflexão, ao observar que se tornam invisíveis tanto os jovens para o contexto rural que o forma, quanto os contextos em que vivem para os jovens rurais, uns para os outros em dupla direção.

Para Singer (2005), em tempos de crise social os jovens são afetados de formas variadas. Afetados tanto pelas marcações biológicas e suas significações culturais, quanto pelas circunstâncias históricas que socialmente envolvem gerações e seus devires. Em se tratando de jovens filhos de agricultores, pode-se dizer que suas condições juvenis, acentuadas em recortes de classe, gênero e etnia, são realçadas pelas circunstâncias materiais das situações rurais que se apresentam para eles e passam a lhes constituir.

No Chile, o aumento nos índices de processos migratórios está associado diretamente às políticas de fechamento de escolas rurais no país (MURTAGH, 2015). Disso pode-se depreender que além da escolha profissional, demanda cultural que recai sobre as decisões dos adolescentes, permanecer ou sair do contexto rural em que se desenvolve, e onde vive sua família, é questão relevante no campo de possibilidades desses jovens, e carregada de valorizações que pesam sobre os mesmos, tomando-os como atores de seus processos.

Assim, a noção de projetos de vida utilizada neste trabalho advém de uma perspectiva ampla, e envolve os sentidos produzidos sobre o futuro, como conduta organizada, não se limitando às escolhas profissionais. Segundo Velho (2003), os projetos se realizam em processo estreito de negociação de significados com a realidade, com potencial de metamorfose caracterizado em razão da intensa troca cultural.

Os projetos de vida são marcados pelas contingências do tempo histórico, características pessoais e valores que orientam determinada sociedade ou grupo social. Mas também são diretamente influenciados pelo “campo de possibilidades” (VELHO, 2003), ou seja, dependem do contexto socioeconômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas possibilidades para realizar experiências e seguir objetivos.

O presente trabalho pode auxiliar na compreensão sobre a percepção dos jovens quanto

a seu futuro, considerando a educação como potencializadora dessas decisões, fortalecendo ou enfraquecendo as lutas contra-hegemônicas que perpassam o paradigma original da educação do campo (MOLINA e SÁ, 2011; CALDART, 2008; 2011). Dada a relevância do ensino de química no contexto das atividades praticadas no campo, tomaremos essa disciplina como exemplo para refletir sobre algumas relações entre aprendizagem de conceitos científicos e projeto de vida de jovens rurais.

O conceito de jovem será abordado como sendo uma “condição social”, afastando-se de noções naturalizantes ou biologizantes que cercam o tema e o generalizam. Entre as convergências teórico-metodológicas que dialogam com a visão aqui assumida, o desenvolvimento humano sob uma ótica histórico-cultural (VIGOTSKI 2000; OZELLA, 2003; ROGOFF, 2005) oferece elementos para se pensar tal condição social e as mediações semióticas que caracterizam subjetividades juvenis.

São ainda poucas as discussões e produções acadêmicas na área de Educação em Química relacionadas especificamente ao contexto da educação do campo, com poucos trabalhos que abordam temas que articulem a química à vida camponesa, mais precisamente. Articulado entre os eixos juventudes rurais, projetos de vida e educação do campo, o ensino de Química é tomado como exemplar para se compreender algumas relações entre a formação escolar e as escolhas futuras dos jovens do campo. São reflexões decorrentes de uma abordagem histórico-cultural e crítica (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1991; 2000; SAVIANNI, 2003) que atenta para como um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem de conteúdos e apropriação de significados culturais. Isso posto, projetos de vida não são considerados apenas na perspectiva futura, mas na relação dialética que esse futuro almejado guarda com vivências do presente e do passado.

Assim, este trabalho investigou algumas relações estabelecidas por jovens rurais entre os seus projetos de vida, os conteúdos de química trabalhados no ensino médio e seus cotidianos no campo. O artigo organiza-se em três partes: primeiramente, apresenta-se a perspectiva histórico-cultural e histórico crítica em psicologia e educação, considerando a convergência entre suas idéias e a educação do campo; na seção seguinte, aborda-se as relações entre juventudes

rurais e projetos de vida; para finalmente apresentarmos a metodologia da pesquisa e os resultados do trabalho.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL E CRÍTICO

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contidas no Censo Demográfico, a população residente nas áreas rurais tem decrescido de modo significativo: em 1980 apresentava uma população de 32%, em 1991 passou-se para 24% (IBGE, 1991) e atualmente é de 15,64% (IBGE, 2010). Esse decréscimo pode estar sinalizando um forte desinteresse dos jovens por esse território, em relação ao urbano.

De outra parte, a educação no contexto rural brasileiro tem apresentado índices de frequência escolar muito preocupantes, em que apenas 66% da população rural entre 15 e 17 anos frequenta a escola, e destes somente 12,9% o ensino médio. Em contextos rurais, como em municípios de predominância rural, tais quais onde esta pesquisa se situou, agrava-se o fato devido à pequena oferta de escolas destinadas a esse nível de ensino.

Essas informações mostram algumas características das condições de vida e particularidades dos contextos rurais, que implicam na permanência ou não dos sujeitos no campo, refletindo a precariedade, inadequação e até ausência de políticas públicas voltadas às necessidades e motivações reais dessa população. Considerando esses aspectos, movimentos sociais e outras entidades têm buscado articular e consolidar uma educação contra-hegemônica, a partir de um ensino de qualidade surgido das bases de movimentos sociais para favorecer aos sujeitos em territórios rurais brasileiros.

As discussões mais recentes sobre educação destinada à população rural têm realçado, entre tantos aspectos, a especificidade da relação campo-cidade (MOLINA, 2006) e a complexidade da operacionalização da oferta de educação em zonas rurais. Nessas discussões, salienta-se que a visão por muito tempo predominante na sociedade foi aquela que considerava o campo como um lugar atrasado, arcaico, bucólico e carregado de significações pejorativas ou românticas. Decorrente disso, nas últimas décadas, consolidou-se um imaginário que produz sentido sobre os espaços urbanos como um caminho

natural e único para o desenvolvimento, o progresso e o sucesso econômico.

Apesar da polissemia que envolve o termo educação do campo (SANTOS, 2013), devido às várias tendências, perspectivas e objetivos das propostas políticas pedagógicas, destaca-se que a origem do que se destina a ser uma referência educativa para os “povos do campo” se deu a partir de discussões, reflexões e reivindicações de movimentos sociais que defendem a ideia de um território rural, ou espaço compreendido como um local onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e da agricultura, compreendendo-o como espaço de vida (FERNANDES, 2006).

Nesse sentido, Fernandes (2006) busca ampliar a compreensão do rural, ao destacar que este não pode ser entendido apenas como um local de produção de mercadorias, mas como um espaço em que as múltiplas dimensões da vida acontecem. Ou seja, nesse espaço as pessoas se relacionam, produzem conhecimento, cultura, mercadorias e, constituídas de relações sociais nesses contextos, constroem suas histórias e trajetórias. Resulta desses argumentos a organização de propostas pedagógicas coerentes com a realidade do campo, em defesa de uma educação pensada para atender ao modo de vida camponês.

Entre as teorias pedagógicas que podem ser localizadas nas proposições de uma educação do campo, segundo Santos (2013), tem-se aquelas pautadas por ideais contra-hegemônicos, em uma amplitude que abarca a pedagogia popular de Paulo Freire, as pedagogias da prática e a pedagogia histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos. Também as experiências das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, das Escolas Familiares Agrícolas – EFA na pedagogia da alternância, e a educação contextualizada na perspectiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB.

As contribuições da psicologia histórico-cultural podem lançar luzes sobre aspectos intersubjetivos no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento, amparando com uma visão de sujeito algumas propostas educacionais do campo.

Psicologia histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Vigotski (2000) e Leontiev (1978) no início do século XX, e concebe que os

indivíduos de nossa espécie se constituem como seres humanos pelas relações que estabelecem com os outros sociais. O entrecruzamento entre as linhas biológica e cultural no curso do desenvolvimento dá-se a partir das interações sociais e das condições materiais da existência. No plano de atividades mediadas, os significados são produzidos e compartilhados culturalmente, entre sujeitos. Sua internalização leva ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Desses preâmbulos, a “lei genética geral do desenvolvimento”, diretriz fundamental na escola de Vigotski (VYGOTSKY, 1991), estabelece que todas as funções psicológicas aparecem duas vezes, primeiro entre sujeitos, em um modo intersíquico, e posteriormente em um plano intrapsíquico.

Sob esse enfoque, destaca o papel fundamental da escola em se adiantar ao desenvolvimento, pois apenas através de organização necessária e formalização no tratamento de conteúdos, pode-se ter acesso aos conceitos científicos, filosóficos, artísticos e corporais em suas formas mais evoluídas. Essas considerações advêm de um modelo educacional com vistas à transformação social, encontrando na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) uma possibilidade de diálogo, entre outras como aqui se entende, de modelos profícuos para a Educação do Campo. Tomando por base a relação entre conceitos científicos e espontâneos em Vigotski, os conceitos científicos, os quais só são apreendidos a partir da interação direcionada para este fim, devem descer ao encontro dos conceitos espontâneos (aprendidos pelas ações cotidianas no mundo) e assim, transformam-se dialeticamente, pelas formas de mediações possíveis.

O conceito de atividade, ou a importância de “como se ensina” passa a ser tão importante no tripé da aprendizagem quanto “o que se ensina” e “para quem se ensina”, ideia que passa a ser central na pedagogia histórico crítica e psicologia histórico cultural (MARTINS, 2013).

As atividades orientam os sujeitos no mundo objetivo, e são sistemas com estruturas que transformam internamente seu desenvolvimento. Como se percebe, os jovens oriundos de territórios rurais, como os estudados nesta pesquisa, privados de escolas em seus territórios de vida, acabam por vivenciar atividades escolares que são desvinculadas de suas necessidades cotidianas, minimizando possíveis transformações subjetivas e aprendizagem significativa. Desvinculadas ora

porque a carência de escolas de ensino médio em contextos rurais os leva a um movimento migratório diário do campo à cidade e vice-versa, para aprenderem em escolas situadas em espaços urbanos. Mas não como pode ser percebido, tais escolas não se enquadrariam no paradigma da educação do campo, porque não preconizam as bases para uma reflexão crítica sobre o cotidiano rural e as questões que se sobressaem dos contextos campestres; e também porque muitas escolas de educação do campo não dão conta de diretrizes fundamentais para o estabelecimento de uma luta contra-hegemônica.

Destas últimas condições, que dizem respeito a aspectos político-pedagógicos da educação formal, didaticamente implica em “como” e “o que” se ensina. Por exemplo, em relação ao estudo aqui apresentado, para o caso da química no ensino médio, implica em quais os conteúdos dessa disciplina devem compor os currículos e como se organizam as práticas sociais das atividades destinadas ao processo de aprendizagem de seus conceitos científicos. Porém, para além do como e o que ensinar, o “para quem” é destinado o ensino faz parte desse tripé e destaca a relevância de focalizarem-se as características e condições sociais dos sujeitos. Isso certamente traz especificidades às considerações teórico metodológicas e aos resultados encontrados.

Juventudes e as condições sociais rurais para seus projetos de vida

De acordo com Elkonin (2009), ao longo da vida, algumas atividades promoveriam mais desenvolvimento do que outras, dependendo do nível maturacional e das relações sociais estabelecidas pelos humanos em suas condições materiais de existência. A perspectiva histórico-cultural trata essas atividades como *Atividade guia*, ou *Atividade dominante*.

Atividade guia depende, assim, das condições históricas da realidade em que o sujeito vive, não se tratando de um processo maturacional mobilizado de dentro para fora. Ao contrário, dialeticamente, originam-se nas relações sociais. Ao tomar consciência do lugar que ocupa no sistema de relações sociais e suas possibilidades, o sujeito move-se para mudar o lugar das relações que estabelece com o mundo.

O processo é dialético, e o sujeito supera as atividades guias através de sua participação no

contexto social, negando o momento anterior pelas novas necessidades, para entrar em novas motivações. As atividades guias ao longo da vida são: contato emocional íntimo do bebê; manipulatório objetal; brincadeira de papéis; atividades de estudo; contato íntimo e pessoal do adolescente; atividade vocacional ou carreira orientada. Sob tais pressupostos, no ensino médio vemos o quanto as atividades de contato pessoal e as orientadas à carreira profissional promoveriam maior desenvolvimento no jovem. vida (ELKONIN, 2009; FACCI, 2004). A escola, não atentando para situações, em suas práticas, que provocassem e mobilizassem tais motivos, acaba por não favorecer o maior desenvolvimento de significados e artefatos para a tomada de decisões e escolhas sobre o projeto de vida por parte dos jovens.

Assim, o conceito de juventude aqui adotado dialoga com essa ideia de produção de sentidos histórico-sociais. Não existem seres abstratos, nem generalizações que dêem conta das subjetividades em sua complexidade, mas configurações sociais e históricas concretas que fazem emergir necessidades históricas e sociais, como ficar no campo ou dele migrar para grandes centros urbanos.

Diante desses pressupostos, o período de transformações físicas decorrentes da puberdade vai ter variações nos significados atribuídos socialmente às mesmas. A juventude, vista sob essa ótica, é uma construção atrelada a certas condições histórico-culturais. Apesar de haver um tempo de transição nas culturas diversas entre o que seria a infância e o que seriam atribuições do sujeito adulto, nas culturas industrializadas, o tempo de preparação para o mercado de trabalho e para as responsabilidades da vida adulta teria sido “esticado”.

As condições sociais nas quais se encontram os jovens são fonte motriz e geradora da chamada “adolescência”. A moratória social que Erickson (1976) estabelece, toma-se aqui como espaço simbólico em que se encontram os jovens, não é um período necessário do seu desenvolvimento e, sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para que adultos pudessem estar mais tempo no mercado de trabalho e para preparação de jovens às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico. A adolescência refere-se, assim, a um período de latência social e gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e

extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.

Afastando-se dessa generalização, todavia, os jovens rurais na concretude de suas condições, assumem muitas vezes obrigações e responsabilidades consideradas adultas, tornando-se imprecisas as demarcações etárias ou caracterizadas rigidamente com base em desenvolvimentos típicos de jovens de contextos urbanos.

O fator etário que caracteriza a adolescência no Brasil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (de 12 aos 18 anos), ou segundo a Organização Mundial de Saúde (dos 10 a 19 anos), nem sempre engloba todos os sujeitos que ainda não são considerados “adultos”. O estatuto da Juventude, que regulamenta algumas práticas, também estabelece idades para o que seria considerado o sujeito jovem em nossa cultura, a saber: dos 15 aos 29 anos.

Importante mencionar que, ainda que não se dê relevância ao fator etário como categorização para os sujeitos nesta pesquisa, faz-se relevante atentar-se para a idade dos jovens uma vez que se observou a categoria projeto de vida. Isso porque os jovens participantes da pesquisa respondem sobre suas perspectivas de futuro e estas são atravessadas por significados jurídicos, institucionais e sociais, mais amplamente, para com esses jovens.

Pode-se dizer que a psicologia, assim como a educação e outras instâncias, pautou-se por conceitos urbanocêntricos, estabeleceu fases específicas e características universais aos sujeitos, sem considerar especificidades de práticas sociais sobre o psiquismo. Uma ruptura com as visões naturalizantes e homogeneizantes da psicologia se faz sentir em algumas perspectivas teóricas, como a teoria histórico-cultural, e as recentes defesas por estudos no âmbito de uma psicologia rural (LANDINI, 2015).

Dando sequência à nossa reflexão, sob o olhar histórico-cultural, a adolescência vista sob tais condições não é coerente com teorizações cercadas de perguntas como “o que é a adolescência?”, ou “o que é a juventude?”, mas sim, “como se constituíram historicamente esses períodos do desenvolvimento?”. Isso porque, para esse enfoque, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade em que esse acontecimento é produzido, totalidade esta que o constitui e lhe dá sentido. Logo, responder sobre o que seria a infância, ou o que seria a

adolescência – e todas as categorias de ciclo de vida marcadas como produções sociais - implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento.

Por conseguinte, para Leontiev (1998), esses momentos no desenvolvimento não são fases naturais, ou etapas naturais entre um período e outro, mas uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do sujeito moderno. A puberdade é um momento biológico que tem significado, interpretado que é, e construído, pelos outros sociais. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento corporal. Essas marcas compõem também a adolescência como fenômeno social, e o fato de existirem como marcas corporais não deve fazer da adolescência um fato biológico. Sendo tais marcas típicas da puberdade, a elas não se pode diminuir as marcações sociais dos significados atribuídos às mesmas, compartilhados socialmente e cujo sentido é produzido pela ação de cada sujeito e suas mediações.

Dito isso, pode-se entender o quanto as ações e atividades coletivas ao longo da vida dos jovens culminam em escolhas em relação ao seu futuro. Essas escolhas não são feitas a partir de condutas genéricas, mas de atos pessoais mediados pelas relações sociais e produtoras de sentido, a partir de toda a história de vida ou biografia de cada indivíduo (SÉVE, 1979).

É na juventude, no entanto, que esse processo começa a transformar-se a partir das demandas e relações históricas, políticas, econômicas e sociais. As decisões, muitas vezes, precisam ser tomadas de forma individuais e autônomas. Os projetos de vida são marcados pelas circunstâncias do espaço e tempo históricos, pessoais e axiológicas que orientam determinada sociedade ou grupo social. Influenciados pelo “campo de possibilidades” (VELHO, 2003), os projetos de vida emergem de contextos sociais, econômicos e culturais concretos, nos quais cada jovem está situado e circunscrito por possibilidades de experiências e objetivos. São dinâmicos e podem ser individuais e/ou coletivos; mais amplos ou restritos, com elaborações em curto ou médio prazo e podem ser alterados de acordo com os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, os contextos e a formação escolar recebida.

A junção de duas variáveis, que demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação

educativa que as possa orientar, é fundamental para a realização de um projeto de vida. A primeira refere-se à identidade do jovem, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de traçar o seu projeto.

Outra variável que interfere na elaboração do projeto de vida é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto de vida. Aqui se argumenta relevância dada a essa segunda variável ou mais diretamente aos conhecimentos escolares, como os conteúdos de química, que podem ser significados mediadores necessários nas escolhas conscientes sobre o futuro.

Segundo Ciampa (1987), a identidade é entendida como um processo de construção, de representação de si, considerando o contexto social e a historicidade do processo. É um fenômeno social, relacional, metamorfoseado e constituído no contexto das relações sociais em que se configura. Observa-se neste autor a lógica existente nesse processo de metamorfose, como um processo de permanente transformação do sujeito humano, o qual acontece em contextos históricos.

Aspecto importante a ser mencionado quando se trata de projetos de vida é que as condições de produção, as possibilidades e circunstâncias de mercado, os acontecimentos que marcam cada vida particular e a tornam única são também condicionantes das escolhas. Toda tentativa de calcar no indivíduo (no caso, no jovem) os sucessos ou fracassos da jornada, as conquistas ou atrasos em relação ao mercado, o alcance de metas de futuro (pessoais ou coletivas) é um discurso carregado de ideologia, fundamentando no indivíduo, e não nas relações de poder ou circunstâncias históricas, todo e qualquer direcionamento de sua vida.

Nesse sentido, ao aproximarmos as lentes para compreender as relações entre os projetos de vida dos jovens rurais e suas relações com as práticas sociais vivenciadas na escola, alguma luz pode ser lançada sobre a permanência desses sujeitos no campo ou sua migração para a cidade,

deixando para trás contextos de trabalho rural, como a agricultura familiar. Vale ressaltar que em suas escolhas o jovem é o sujeito do processo, dando legitimidade à discussão sobre seus posicionamentos, que em instâncias mais complexas indicam projetos de sociedade. A migração não é o problema fulcral da discussão, bem como a permanência do jovem no campo, se tomada de modo isolado, pode mais esconder do que realçar as relações entre jovens e projetos de vida. De tal modo que todos esses pontos constituem um fenômeno circunscrito por questões amplas, onde o eixo motriz da educação merece sempre ser dimensionado de forma crítica.

Química no ensino médio e cotidianos rurais

Acentua-se no Brasil uma ampla discussão sobre reformas no ensino médio, pois estrutura, funcionamento, conteúdos e condições atuais de organização curricular estão longe de atender às necessidades das diversas juventudes, tanto no aspecto da formação para a cidadania como para a aquisição de conhecimentos e produção de sentidos em práticas profissionais. Em relação à educação do campo esse problema se agrava, com índices elevados de evasão e baixa oferta de escolas em contextos rurais para o nível em questão.

Entre os componentes curriculares do ensino médio que podem angariar temáticas e contemplem a vida rural é a química, pois tem aplicações em setores diversos envolvendo uso de elementos naturais e está presente no cotidiano do jovem do campo, apesar da pouca concatenação realizada nas escolas em geral, entre os conceitos científicos na química e os conceitos cotidianos do campo.

Ao focalizarmos os aspectos curriculares do ensino da Química, muitos ajustes e adaptações poderiam favorecer a educação do campo, ao ser uma disciplina cujas relações com o cotidiano rural são evidentes, embora essas relações estejam latentes em algumas ações docentes e mesmo apagadas de muitas práticas escolares.

Como afirma Leal (2009), funcionando como instituição sociocultural, a química - seus saberes, produtos e as práticas a eles relacionadas - tem implicações diretas sobre os cotidianos, seja o dia-a-dia doméstico, seja a vida em comunidade e mais amplamente a realidade global; e igualmente está determinada por escolhas socioculturais e políticas.

A articulação da química como temática social é uma marca importante das mudanças que vêm ocorrendo no ensino nos últimos tempos. São movimentos que sugerem e indicam uma nova condição: a do reconhecimento do ensino de química e da própria química enquanto temáticas/práticas sociais. Considerar o ensino-aprendizagem da química como prática social implica tomá-lo como feito por sujeitos através de relações humanas institucionalizadas na escola, como parte de um processo maior de produção de sentido. A química é assim vista como uma instituição social e não uma entidade isolada, independente, superando uma visão superficial e ingênua do sentido da química e de sua produção.

Como define Caldart (2005, p.27), o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar em que vive e com sua participação, vinculada à cultura e necessidades humanas e sociais. Mas, percebe-se que a realidade concreta vivenciada por muitos alunos oriundos do campo não é contemplada nas escolas, particularmente nas de Ensino Médio, já que as ofertas situam-se em sua maioria na zona urbana, aplicando um ensino descontextualizado da realidade do campo. Que relações esse quadro educacional descontextualizado, centralizado no urbano, pode ter com os projetos de vida de jovens rurais? Nas seções seguintes, detalha-se a metodologia e apresentam-se algumas problematizações advindas das análises, como resultado da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de ensino médio do Programa de Educação Integral, localizada na área urbana do município de Orobó/PE, em turmas de 3º ano do ensino médio. Participaram 80 (oitenta) estudantes, sendo 48 (quarenta e oito) do sexo feminino e 32 (trinta e dois) do masculino, distribuídos em 3 (três) turmas. Em sua maioria, são oriundos da zona rural, com faixa etária variando entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade. Os dados foram coletados por meio de questionários estruturados aplicados com os mesmos na escola.

O grupo pesquisado vive na zona rural de um município com população predominantemente rural (64,01%, e 35,99% urbana). Por essa peculiaridade, Orobó-PE, onde foi realizada a pesquisa, se destaca diferente de um quadro

nacional amplo (cuja população rural é de apenas 15,64%, em relação à urbana, de 84,36%), segundo os dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

O questionário da pesquisa, composto de dez perguntas abertas e oito fechadas, está estruturado em três partes distintas, embora complementares: a) nove questões focalizam as preocupações concernentes ao futuro, os aspectos componentes do projeto de vida, as chances vislumbradas para a concretização desse projeto e se o local onde reside é propício para realizá-lo; b) três questões abordam sobre a influência do ensino escolar no desenvolvimento do seu projeto de vida; c) seis perguntas em que os estudantes devem expressar suas concepções acerca de questões relacionadas ao papel do conhecimento de química adquiridos no ensino médio como forma de entender as vivências camponesas e como esse conhecimento corroboraria com seus projetos vida e com a permanência ou não desses jovens no campo.

Os dados coletados foram interpretados a partir de orientações advindas da Análise de Conteúdo. Bardin (2011) sugere que o emprego da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - inferência e interpretação. Essas fases foram seguidas no decorrer das análises para as questões abertas, com produção textual dos jovens participantes. Para as questões objetivas deu-se um tratamento mais quantitativo, interpretando-as de modo relacional com o quadro geral em cruzamento com as demais questões.

ANÁLISES E RESULTADOS

No universo pesquisado, o sexo feminino foi predominante na amostra, com 60%, e 40% do sexo masculino; todos os entrevistados são solteiros na faixa etária entre 17 anos (38%), 16 anos (35%) e 18 anos (19%). Como foi relacionada, a idade do público pesquisado enquadra-se na faixa etária designada para juventude vigente no Brasil que segue a estabelecida na Assembleia Geral da ONU (1985), a qual define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos; soma-se a essa a designada pela Unesco, segundo a qual ser jovem abrange o ciclo que vai dos 15 aos 29 anos (UNESCO, 2004).

Para apreender a visão que os jovens têm hoje de suas possibilidades futuras e suas relações

com o ensino de química, o questionário consistiu-se de perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas. Para o presente artigo, são interpretadas algumas dessas questões, tais quais apareciam no instrumento, como transcritas ao longo das análises como seguem:

Que profissão gostaria de exercer?

Em relação às profissões futuras, as respostas indicam um alto índice de interesse por profissões ligadas às áreas de educação e saúde (38%). Muitos justificaram que nessas áreas necessita-se de um grande número de profissionais, inclusive na sede do próprio município, fazendo com que não necessitassem deslocar-se para outras regiões. Em seguida, aparecem as profissões de empresário, administrador ou as chamadas profissões liberais (29%). E em terceiro, as atividades esportistas e artísticas (12%). As opções serviços autônomos, funcionário público, no setor agrícola e não pretende trabalhar não foram escolhas encontradas nas respostas de nenhum dos jovens pesquisados.

Chama a atenção para os objetivos desta pesquisa o fato de nenhum dos jovens optar por profissões ligadas ao setor agrícola ou relacionadas ao campo, como a pecuária, mesmo constando na questão 07 (*Você ou sua família trabalha em alguma atividade ligada ao campo? Se sim, qual(is)?*) em que todos os participantes afirmam residir no campo e uma significativa parcela de seus familiares (78%) desenvolverem alguma atividade rural. Logo, para esses jovens, ainda cursando o ensino médio, a perspectiva de permanecerem na agricultura vem sendo substituída por novas possibilidades, não se sentindo o jovem no compromisso de assumir o modo de vida dos pais. Vislumbrando algumas relações com o fenômeno aqui investigado, a partir desses percentuais, é importante lembrar que a escola em que foram aplicados os questionários, apesar de ser uma escola que atende a populações rurais, a qual se enquadraria no destino de uma educação do campo, situa-se na zona urbana.

Essa situação no espaço urbano requer dos jovens um trânsito constante entre o campo e a cidade, abrindo-se perspectivas a partir do contato com outros sujeitos da cidade e, mesmo, significados típicos de territórios urbanos. Claro que hoje, com o acesso a tecnologias como a internet, redes sociais e a comunicação virtual, no geral, os jovens rurais poder ter contato e

interação constantes com outros sujeitos e significados urbanos, não sendo as aulas presenciais o única veia de acesso a esses contextos.

Pode ser interessante comparações futuras entre os projetos de vida de sujeitos jovens advindos de escolas situadas na zona rural, porém mais importante, escolas que assumam o paradigma originário da educação do campo em suas práticas, permitindo formas de mediação para transformação individual e social nesses espaços. Salienta-se, assim, o desafio de uma educação do campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar, merecendo atenção no contexto dessa escola em que foi aplicada a pesquisa, pois os jovens não se motivam para tal fortalecimento.

O que será necessário para realizar o projeto profissional?

Os jovens apontaram que algumas condições são necessárias para a realização desses projetos futuros. O mais importante, segundo eles, é a capacitação ou habilitação após a educação básica (41%). Em seguida, aparecem as categorias força de vontade (26%) e recursos e oportunidades (19%). Percebe-se que, segundo os jovens participantes, para realizar seu projeto de vida é necessário uma continuidade aos estudos posterior à educação básica, indicando a perspectiva de continuidade e não estagnação nessa fase da educação, necessitando para isso de força de vontade, incentivos e oportunidades.

Acontece que para essa continuação dos estudos no ensino superior, apesar de movimentos que culminam com a interiorização do mesmo na última década, no contexto analisado ainda se tornaria necessária uma migração para outros centros, abrindo-se uma contradição na permanência no campo.

Onde pretende viver no futuro?

Quanto ao lugar que gostariam de viver no futuro, prevaleceu que a maioria está disposta a migrar para outra região do país (36%). Segundo suas justificativas de que na cidade há melhores condições de vida e de trabalho (52%) e lá poderia conhecer novos lugares e oportunidades (17%); seguinte a isso está o desejo de mudar-se para outra cidade do interior (21%) e 17% dos jovens entrevistados ainda não sabem onde pretendem viver no futuro. Apenas 10% dos jovens gostariam de continuar vivendo na área rural e 9% pretende

mudar-se para a sede do município, dados que dialogam com as situações dos jovens categorizadas nos estudos de Wanderley, com quem dialogou-se no início desse artigo. A maioria dos jovens não hesita em declarar seu desejo de migrar para outras regiões do país, esperando realizar seus projetos de vida em contextos distintos dos que se desenvolveram na infância e na adolescência, e onde vivem seus pais, avós e familiares, entre outros vínculos afetivos.

Os jovens rurais estudados pertencem a famílias de pequenos produtores rurais do estado de Pernambuco. Sabe-se que suas famílias dispõem de poucos recursos, dadas as circunstâncias da escola pública em que concluem sua educação e o contexto social de baixa renda apresentado. Pode-se inferir que, com isso, os jovens não se sentem atraídos a continuar a tradição familiar, ao mesmo tempo em que seu encaminhamento para outras profissões encontra, igualmente, limites no restrito dinamismo sócio econômico do pequeno município onde vivem, levando-os a incluírem em seus projetos de vida o objetivo de migrar para outras cidades ou mesmo regiões do país. Entende-se que em suas experiências de vida se entrelaçam o presente e o futuro, este pensado como condição referente à vida adulta. Mas sendo jovens e com as marcas circunstanciais desta condição histórica e social, há uma identidade referida ao grupo geracional, necessidade de espaços de interação e, simultaneamente, de valorização da família e do ambiente social próximo. Com base em Elkonin e Leontiev, esses motivos nas atividades guias (contato íntimo e pessoal do adolescente; atividade vocacional ou carreira orientada) permeiam a vida cotidiana dos jovens e são os maiores propulsores de desenvolvimento psíquico.

Políticas públicas que abram possibilidades e tornem o lugar de vida rural rico em educação, saúde e lazer, abrindo-se possibilidades de emprego e oportunidades de negócio podem favorecer a valorização do território, realçando trocas afetivas e simbólicas entre pares e gerações.

Qual o objetivo mais importante do estudo escolar?

Em relação a essa questão, para os participantes, o estudo escolar é considerado como um dos principais caminhos para melhoria de sua vida e de compreender a vida e o mundo. A valorização da educação é confirmada pela

importância atribuída aos estudos como condição para a preparação do futuro profissional, abrindo a possibilidade de realização dos seus projetos. Tais projetos não incluíram profissões ligadas à terra e à agricultura, e correlacionando-se com questões como as que abordaram aspectos da disciplina de química (analisadas a seguir), infere-se que as práticas escolares vivenciadas não favoreceram a produção de sentido sobre o cotidiano rural, pautados por currículos urbanocêntricos, logo descontextualizados. O contexto escolar em que estudam não possibilitou suficientemente associações críticas sobre a realidade, ao não relacionar conceitos científicos com cotidianos, ou a possibilidade de vislumbrar melhorias na qualidade de vida e nas atividades realizadas na agricultura. E vai minguando com isso as percepções juvenis de um campo como lugar de vida.

A falta de relação entre o tratamento dado aos conteúdos curriculares e as realidades materiais em que se situam os jovens rurais pode, em vez de favorecer a transformação social de seu contexto local/rural, favorecer a saída desses jovens do espaço rural em que se desenvolveram, em busca de seus projetos de vida na cidade. Estudos, no entanto, conferem a essa migração índices de desigualdade social, baixa qualidade de vida e crescimento desordenado nos centros urbanos. Mas os projetos de vida dos jovens pesquisados, por sua vez, não contemplam atividades rurais e parecem ser possível apenas no contexto urbano e, muitas vezes, em outras regiões do país.

Em sua opinião, ao trabalhar os conteúdos, quando o professor aborda as aplicações dos mesmos no cotidiano, favorece o aprendizado? Justifique a resposta.

Curiosamente, no entanto, quando indagados sobre se há favorecimento da aprendizagem quando o professor aborda a aplicação dos conteúdos nos seus cotidianos, as respostas foram unânimes para o sim; justificadas, em sua maioria, como sendo essas ações dos professores facilitadoras do entendimento sobre o assunto abordado. Um pressuposto dessa discussão é o de que o aluno desenvolva, por meio de conhecimentos, ações efetivas para atuar na sua realidade cotidiana. Diante disso, os jovens parecem desejar uma prática escolar e atividades de ensino mais contextualizadas, onde se relacionem os conteúdos com seu cotidiano,

respeitando as diversidades de cada um e vinculando ao contexto do campo. No caso de uma educação do campo, visando à formação do cidadão, e o exercício de seu senso crítico frente aos desafios do campo na contemporaneidade, com alcances contra-hegemônicos.

Você considera que os conceitos aprendidos em Química podem ser utilizados em sua vida? Explique.

Quando o foco das questões aplicadas aos estudantes era referente à influência dos conhecimentos de química em suas vidas, os jovens entrevistados foram enfáticos em afirmar que há relação entre conhecimentos de química vivenciados na escola com suas atividades cotidianas e que esses conhecimentos podem ser utilizados em suas vidas.

Você considera que os conceitos aprendidos em Química podem ser utilizados em sua vida? Explique. / Cite algumas aplicações da Química que você considera importantes em seu dia-dia.

Dentre as aplicações da química que consideram importantes em seu dia a dia, os jovens citaram que a química está presente nos alimentos, nos medicamentos, nos produtos de limpeza, cosméticos e nas fontes de energia. Analisando suas respostas, considerando que todos os jovens entrevistados residem no campo e que a maioria pratica alguma atividade neste meio, percebe-se que, apesar de relacionarem a presença da química em seu cotidiano, dentre as aplicações lembradas, não se exalta o campo como meio em que ocorrem diversos fenômenos relacionados com a química. Infere-se, como já apresentado, que a clara recusa do jovem em permanecer no campo, agravando-se e relacionando-se com a ausência de um ensino que faça com que o jovem relacione os conteúdos vivenciados na escola com o local em que vivem, não permite uma percepção de sua realidade mediada por significados científicos, capaz de transformar de forma crítica a vivência concreta em que se insere.

Para você, o que poderia ser feito para melhorar as aulas de Química?

Na investigação acerca de que tipos de aulas ajudam a compreender melhor os conteúdos abordados em química, na visão dos jovens, e o

que poderia ser feito para melhorar as suas aulas, os participantes sugeriram, sendo categoria encontrada em 100% dos conteúdos nos textos dos participantes, que as aulas práticas são a melhor maneira de entender conteúdos de química, facilitando a aprendizagem.

A visão dos jovens encontra-se na mesma perspectiva de propostas educacionais que defendem uma contextualização dos conteúdos, Sabe-se que os experimentos facilitam a compreensão da natureza da ciência e dos seus conceitos, auxiliam no desenvolvimento de atitudes científicas e no diagnóstico de concepções não científicas. Além disso, contribuem para despertar o interesse pela ciência. Esta informação é relevante, já que na pesquisa 54% dos jovens consideraram a química uma disciplina de difícil compreensão.

Uma perspectiva histórico-cultural, para aprendizagem significativa, o ensino de Química deve, necessariamente, buscar a permanente articulação de conceitos, suas representações científicas e relações com conceitos espontâneos desenvolvidos pelos sujeitos em seu cotidiano. Nas atividades escolares, os professores devem permitir o alcance dos conteúdos científicos e comparecer de modo cooperativo na abordagem dos diversos temas, possibilitando interação entre pares, realçando reflexões sobre a vida diária e promovendo atividades que desenvolvam funções que estão em processo. A possibilidade de transformação do cotidiano consciente das condições materiais em que o jovem se encontra passaria por mediações dessa ordem.

A experimentação constitui uma situação muito especial para esse processo de articulação. Além de operar como recurso cotidianamente presente nas atividades de grupos de pesquisa e em laboratórios industriais, a atividade experimental tanto participa dos avanços e novas descobertas em química nos diversos contextos, como contribui decisivamente para produção de sentido em química e suas relações transdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo traçam uma realidade vivenciada por muitos jovens rurais que, dispondo de poucos recursos, incentivos e políticas públicas direcionadas a suas condições, acabam por não incluírem atividades profissionais do/no campo entre seus projetos de vida. E,

consequentemente, passam a valorizar a cidade como lugar de progresso e oportunidades.

Somando-se a esses aspectos, a falta de alternativas profissionais que assegurem, no local em que vivem, oportunidades de emprego e renda, seja na agricultura ou fora dela, também contribui para a emigração. O modo de vida urbano passa a sustentar-se como caminho necessário à concretização de seus projetos.

As singularidades vivenciadas pelos jovens rurais fazem emergir formas de ação e significados coletivos que merecem destaque como foco de estudo específico. Mas os resultados obtidos retratam estudo exploratório e não devem ser extrapolados a uma escala geográfica maior ou territorial diversa, sendo delimitados por situações contextuais típicas, situadas na realidade rural em foco.

A educação no âmbito rural, comprometida com as lutas dos movimentos sociais que resistem por terra e por condições ambientais sustentáveis, pode converter-se em instrumento emancipatório para desenvolvimento de setores campestinos. No entanto, há uma carência de práticas sociais que, inseridas no contexto do campo, busquem discutir a produção agrícola e dar visibilidade ao campo, já que seus próprios sujeitos, ao olharem para sua realidade, muitas vezes não a enxergam em seus determinantes históricos e culturais, pois mediados por signos eminentemente urbanos.

Assim, acredita-se que educação do campo em suas bases pode favorecer a compreensão da realidade campestina pelos jovens, para projetarem transformações sociais e individuais. Uma das possibilidades de estudos abertas por esta pesquisa refere-se às diversas atividades escolares e ao papel do professor, sua formação inicial e continuada, no que diz respeito a práticas que atendam às necessidades e expectativas do jovem, a partir do rural vivenciado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96**. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: **O jovem como sujeito do Ensino Médio** / Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. Organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. SANTOS, C. A. (org.). In: **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.
- CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.
- CARNEIRO, M. J. O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (orgs.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 380 f. Tese (Doutorado em Antropologia social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DURSTON, J. Juventud rural y desarrollo em America latina: estereótipos y realidades. In: DONAS, S. **Adolescencia y juventud en America Latina**. San Jose da Costa Rica: CEPAL, 2000.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.
- FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário: Brasília, 2006. p.27-39.
- FERREIRA, K. P. M. e BOMFIM, Z. A. C. Juventude no semiárido nordestino: caminhos e descaminhos da emigração. In: LEITE, J. e DIMENSTEIN, M. **Psicologia e contextos rurais**. Natal, RN: EDUFRRN, 2013.
- IBGE. **Censo Demográfico**, 1991. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm
- Acesso em 15 de outubro de 2015
- IBGE. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm Acesso em 15 de outubro de 2015.

- IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/> Acesso em 15 de dezembro de 2016.
- LANDINI, F. (Org). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- LEAL, M. C. **Didática da Química: fundamentos e práticas para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009 p.34-35
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- MACHADO, C. L. B. (org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.
- MARTINS, H. T. S. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W; FREITAS, M. V; SPOSITO, M. P. (Org.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2013.
- MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA JR, O. e PRADO, M. A. M. A categoria juventude em contextos rurais: o dilema da migração. In: LEITE, J. e DIMENSTEIN, M. **Psicologia e contextos rurais**. Natal, RN: EDUFRRN, 2013.
- OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROGOFF, B. **A natureza Cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SINGER, P. A juventude como corte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org). **Retratos da juventude: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- MURTAGH, S. La educación en el ambito rural: desafios para La psicologia. In: LANDINI, F. (Org). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- SANTOS, C. F. **O “aprender a aprender” na formação dos professores do campo**. Campinas, S.P: Autores associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.
- UNESCO: **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2006.
- VELHO, G. **Projeto e metamorfose** Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- WANDERLEY, M. N. B. (org). **Juventude Rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: MDA/NEAD, 2005.