

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

PROJETO DE VIDA E A JUVENTUDE RURAL

MARIA DA PENHA RODRIGUES VENTORIN

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PROJETO DE VIDA E JUVENTUDE RURAL

MARIA DA PENHA RODRIGUES VENTORIN

*Sob orientação da Professora
Dr^a Luciene de Fátima Rocinholi*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V466p VENTORIN, MARIA DA PENHA RODRIGUES , 1981-
PROJETO DE VIDA E JUVENTUDE RURAL / MARIA DA PENHA
RODRIGUES VENTORIN. - Seropédica, 2024.
57 f.: il.

Orientadora: LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Juventude Rural. 2. Projeto de Vida. 3.
Práticas Pedagógicas. I. ROCINHOLI, LUCIENE DE FATIMA
, 1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Maria da Penha Rodrigues Ventorin

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 17 de Dezembro de 2024.

Orientadora, Dra **LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI, UFRRJ**

Membro interno, Dra. **ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO, UFRRJ**

Membro externo ao Programa, Dr. **MARCO ANTONIO FERREIRA DE SOUZA, UFRRJ**

Membro externo à instituição, Dra. **CARLA RIBEIRO GUEDES, UFF**

TERMO Nº 1215/2024 - DeptPO (12.28.01.00.00.00.00.23)

(*Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO*)

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 08:54)

ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.00.23)
Matrícula: ####082#2

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 08:07)

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.00.23)
Matrícula: ####936#2

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 08:28)

MARCO ANTONIO FERREIRA DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptCA (12.28.01.00.00.00.00.07)
Matrícula: ####876#1

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 18:08)

CARLA RIBEIRO GUEDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ####.###.597-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 1215, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 18/12/2024 e o código de verificação: 95c22b973b

Quem cultiva a semente do amor, segue em frente e não se apavora. Se na vida encontrar dissabor, vai saber esperar a sua hora. Às vezes a felicidade demora a chegar, aí é que a gente não pode deixar de sonhar. Guerreiro não foge da luta e não pode correr, ninguém vai poder atrasar quem nasceu para vencer. É dia de Sol, mas o tempo pode fechar. A chuva só vem quando tem que molhar. Na vida é preciso aprender, se colhe o bem que plantar. É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar. – Xande de Pilares.

Dedico este trabalho a Deus, por ser minha luz e guia em todos os momentos desta jornada.
Ao meu esposo, Ronaldo Ventorin, por seu apoio constante, paciência e amor incondicional,
que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Às minhas filhas amadas, Andressa Rodrigues Brambilla Ventorin e Valentina Rodrigues
Brambilla Ventorin, minha inspiração e motivação diária, com a esperança de que este esforço
possa ser um exemplo de dedicação e perseverança.

E, in memória dos meus queridos pais, Izidio Rodrigues e Joventina Ferreira Rodrigues, que,
com amor e ensinamentos, me moldaram e me incentivaram a buscar sempre o melhor. Este
trabalho é também uma homenagem ao legado de vocês em minha vida.

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão que chego ao término desta jornada acadêmica, e não poderia deixar de considerar e homenagear as pessoas que, de maneiras essenciais, se desenvolvem para a concretização deste sonho.

Em primeiro lugar, manifesto minha imensa gratidão à minha família, que me ofereceu amor e apoio incondicional. Durante os meses em que estive ausente para participar de formações no Rio de Janeiro, vivenciei a difícil experiência da distância, levando comigo a expectativa de cada retorno e o peso da saudade. Apesar da ausência física, vocês sempre foram minha alegria e minha maior motivação para perseverar, especialmente em momentos de maior desafio.

Aos meus saudosos pais, registro meus mais sinceros agradecimentos pela formação que me proporcionaram, marcado por ensinamentos preciosos: a importância de lutar pelos meus sonhos, de nunca esmorecer diante das adversidades e, acima de tudo, de manter a humildade e a busca incessante por excelência em cada passo da minha trajetória.

No desenvolvimento da pesquisa, muitas pessoas contribuíram nesse percurso, sendo participantes da pesquisa, colaboradores, não teria sido possível sem o apoio mútuo de todos.

Aos amigos que iluminaram essa caminhada com leveza e alegria, deixo minha eterna gratidão. Agradeço por cada conversa inspirada, por cada momento de estudo compartilhado e pelo amparo nas horas difíceis. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse transportar cada obstáculo que se apresentasse ao longo do caminho.

Expresso meu profundo reconhecimento à Professora Doutora Luciene de Fátima Rocinholi, minha orientadora, cuja orientação perspicaz e expertise foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua paciência, seus feedbacks criteriosos e seu incentivo constante foram indispensáveis em cada etapa do processo. Sou profundamente grata por sua confiança e por me guiar com tamanha dedicação e sensibilidade.

A todos vocês, minha mais sincera e profunda gratidão!

RESUMO

VENTORIN, Maria da Penha Rodrigues. **Projeto de Vida e Juventude Rural.** 2024. 57f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2024.

Este estudo teve como objetivo investigar o impacto do Projeto de Vida na formação de jovens do meio rural, com foco nas suas perspectivas sobre o futuro e nas dificuldades enfrentadas para permanecer no campo.

Para seu desenvolvimento foram realizados três grupos focais, o primeiro com 8 estudantes da 2^a série do Ensino Médio da E.E.E.F.M “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”, situada no município de Águia Branca–Espírito Santo, e vivem no Assentamento 16 de Abril, o segundo com 4 familiares dos estudantes, e o terceiro com 3 professores da escola. Para o grupo de alunos, a pergunta disparadora foi: De que modo você entende que o Componente Curricular Projeto de Vida tem contribuído na sua formação como sujeito que integra a sociedade? Para o grupo de familiares, a pergunta disparadora foi: Qual o espaço que os jovens estudantes estão ocupando no assentamento, demonstrando sentimento de pertença? Para o grupo de professores, a pergunta foi: Na prática pedagógica que concerne ao fazer em sala de aula, quais as contribuições de ser professor dos componentes integradores e do Projeto de Vida? As perguntas disparadoras visavam compreender os impactos do projeto de vida para os estudantes e seus familiares, e mapear os desafios de lecionar Projeto de Vida para jovens estudantes da área rural. Os dados foram analisados utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin, organizados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise identificou que o Projeto de Vida desempenha um papel importante na reflexão dos jovens sobre suas escolhas pessoais e profissionais, ajudando-os a estabelecer metas mais claras. No entanto, apontou desafios econômicos e sociais no campo que motivam muitos jovens a migrar para as cidades em busca de uma vida melhor. A pesquisa também revelou que a participação ativa de professores, pais e da comunidade é essencial para o sucesso do Projeto de Vida. O apoio de parcerias com universidades e a oferta de cursos técnicos no assentamento foram destacados como medidas importantes para aumentar as chances de permanência dos jovens no campo. Além disso, os relatos indicaram que os jovens buscam equilíbrio entre suas aspirações pessoais e as condições reais de seu meio, refletindo um dilema entre ficar no campo ou ir para a cidade. A pesquisa destacou a importância do protagonismo juvenil e da integração entre as dimensões técnica, emocional e cultural para o sucesso desse modelo educacional.

Palavras-Chaves: Juventude Rural. Projeto de Vida. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

VENTORIN, Maria da Penha Rodrigues. **Rural Life and Youth Project.** 2024. 57f. Dissertation (Master's in Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2024.

This study aimed to investigate the impact of the Life Project on the training of young people from rural areas, focusing on their perspectives on the future and the difficulties faced in remaining in the countryside. For its development, three focus groups were carried out, the first with 8 students from the 2nd year of high school at E.E.E.F.M. "Professora Ana Maria Carletti Quiquui", located in the municipality of Águia Branca – Espírito Santo and who live in the 16 de Abril Settlement, the second with 4 family members of the students, and the third with 3 teachers from the school. For the group of students, the triggering question was: How do you understand that the Life Project Curricular Component has contributed to your formation as a subject who integrates society? For the group of family members, the triggering question was: What space are young students occupying in the settlement, demonstrating a sense of belonging? For the group of teachers, the question was: In the pedagogical practice that concerns doing in the classroom, what are the contributions of being a teacher of the integrative components and the Life Project? The triggering questions aimed to understand the impacts of the life project on students and their families and to map the challenges of teaching Life Project to young students from rural areas. The data were analyzed using Bardin's content analysis method, organized into three stages: pre-analysis, exploration of the material, and treatment of results. The analysis identified that the Life Project plays an important role in young people's reflection on their personal and professional choices, helping them to establish clearer goals. However, he pointed out economic and social challenges in the countryside that motivate many young people to migrate to cities in search of a better life. The research also revealed that the active participation of teachers, parents, and the community is essential for the success of the Life Project. The support of partnerships with universities and the offering of technical courses in the settlement were highlighted as important measures to increase the chances of young people remaining in the countryside. Furthermore, the reports indicated that young people seek balance between their personal aspirations and the real conditions of their environment, reflecting a dilemma between staying in the countryside or going to the city. The research highlighted the importance of youth protagonism and the integration between technical, emotional, and cultural dimensions for the success of this educational model.

Keywords: Rural Youth. Life Project. Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIAÇÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEM – Novo Ensino Médio

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEC – Proposta de Ementa Constitucional

PNE – Plano Nacional da Educação

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa de localização do Assentamento 16 de Abril e ao lado o de Nova Venécia – ES	15
Figura 2 – Área social do Assentamento 16 de Abril. Igreja, Campo de futebol, e Instalação da Associação de moradores.....	16
Figura 3 – Sede da EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui - Águia Branca - ES.....	18

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	1
2 INTRODUÇÃO	2
2.1 Objetivo Geral	3
2.2 Objetivos Específicos	3
3 BASE TEÓRICA.....	4
3.1 Projeto de Vida	4
3.2 A BNCC como Currículo Nacional Baseadas nas Competências	6
3.3 O Projeto de Vida e a BNCC	7
3.4 A Juventude Rural	8
3.5 Os Educadores e a Juventude Rural	10
4 METODOLOGIA.....	13
4.1 Participantes	13
5 LÓCUS DA PESQUISA.....	15
5.1 Assentamento 16 de Abril	15
5.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “ Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”	17
5.3 Percurso Metodológico.....	18
5.4 Análise de Resultados.....	20
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
6.1 Grupo Focal com os Alunos	21
6.1.1 A importância do componente curricular projeto de vida e o dilema da migração dos jovens do assentamento para a cidade	21
6.1.2 O futuro profissional e o projeto de vida para a permanência no assentamento	23
6.2 Grupo Focal com os Familiares.....	25
6.2.1 O projeto de vida e a educação técnica e superior: os impasses para permanência no assentamento rural	25
6.2.2 Projeto de vida e os desafios da educação rural	31
6.3 Grupo Focal com os Professores	35
6.3.1 O poder do projeto de vida e a integração de práticas educativas na educação rural..	35
6.3.2 Projeto de vida e o uso de metodologias ativas	35
6.3.3 Projeto de vida e a infraestrutura nas escolas rurais	36
6.3.4 Projeto de vida e o envolvimento da comunidade escolar e das famílias.....	37
6.3.5 Educação no campo e o papel do educador	37
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
8 REFERÊNCIAS	42
9 ANEXOS	45
Anexo I – Termo de Assentimento Livre Esclarecido	46
Anexo II – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido Familiares e Professores	51
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsável.....	54
Anexo IV – Perguntas Disparadoras.....	56
Anexo V – Carta de Anuência	57

1 APRESENTAÇÃO

Ao refletir acerca do “Projeto de Vida” realizo um retorno às raízes e realizo uma avaliação profunda de minha trajetória. Sou filha de meeiros e agricultores que possuíam sabedoria prática, crescida em um ambiente de recursos financeiros limitados, mas de valores sólidos. Embora meus pais não tenham formação acadêmica, criaram seis filhos com muita determinação e sabedoria.

Sendo a filha mais nova, lembro-me das lições de minha mãe, que, com sua sabedoria simples, sempre insistiu que a educação poderia transformar nossa vida e nossa realidade. Fui a única entre meus irmãos a concluir o ensino médio e, mesmo enfrentando dificuldades, consegui finalizar o curso superior aos 33 anos.

Me formei em Pedagogia no ano de 2013, completamente apaixonada pela educação e com a vontade de colaborar com o desenvolvimento dos jovens. Sempre me baseava nas conversas que tive com minha mãe, ela, sem formação alguma, contribuiu para que eu me formasse. Esses diálogos e o apoio de profissionais ao longo de minha trajetória nutriram em mim o desejo de aprofundar meu conhecimento.

Aos 33 anos, me encontrava com uma graduação e com um emprego estável como agente de saúde, mas o sonho me motivava, e assim pedi exoneração e me dediquei inteiramente à docência. A busca por aprimoramento me levou a uma segunda licenciatura em Ciências Biológicas, seguida de uma especialização.

Minha experiência em sala de aula sempre me leva à reflexão de como e se efetivamente estou contribuindo para a formação dos estudantes. Em sua maioria, assim como eu, vêm de famílias do campo, ligadas à agricultura.

Minha história me ajuda a compreender e apoiar esses jovens, sendo para eles o que minha mãe e outras pessoas foram para mim: um alicerce que os incentiva a buscar no estudo o caminho para transformar suas realidades.

Ao revisitar minha trajetória, revivo memórias de tempos desafiadores, sempre impulsionados pelo desejo de construir um projeto de vida significativo. O tema “Projeto de Vida” está diretamente conectado à minha jornada pessoal e profissional, ao envolver o estabelecimento de metas, aspirações e planos que orientam a vida de um indivíduo. Esse processo contínuo de reflexão e planejamento abrange educação, carreira, desenvolvimento pessoal e bem-estar, conduzindo a uma existência plena e realizada.

O componente curricular “Projeto de Vida” desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, auxiliando-os na organização de suas metas e projetos futuros. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de apoio à construção de seus sonhos e ao planejamento de suas oportunidades. Como alguém que cresceu e vive no campo, não teve acesso a esse componente durante a formação, o que poderia ter sido valioso para meus propósitos pessoais, profissionais e sociais.

Refletir sobre o “Projeto de Vida” é explorar as inúmeras possibilidades de realizações pessoais e profissionais. Nessa reflexão nasceu meu interesse em investigar como o projeto de vida pode contribuir para os objetivos dos jovens, tanto no ambiente escolar quanto em suas comunidades.

2 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel transformador na vida dos indivíduos, sendo um dos principais aprendizados para o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades. Nesse contexto, o componente curricular “Projeto de Vida” surge como uma ferramenta pedagógica fundamental para a formação integral dos estudantes, ajudando-os a compreender suas aspirações, organizar metas e planejar o futuro. A escola, como espaço de construção de saberes, assume um papel central na condução desse processo, sendo responsável por fomentar reflexões sobre sonhos, possibilidades e caminhos a serem trilhados.

No cenário rural, a relevância do “Projeto de Vida” é ainda mais relevante, dada a coexistência de desafios e oportunidades que moldam a realidade dos jovens. Comunidades rurais, muitas vezes marcadas por limitações de infraestrutura, acesso restrito às políticas públicas e migração em busca de melhores condições, enfrentam o dilema de manter sua juventude, essencial para a preservação das tradições e a renovação econômica e social local. Apesar disso, observa-se que o ensino voltado para o “Projeto de Vida” pode atuar como um agente transformador, auxiliando os jovens na construção de objetivos que alinhem seus sonhos pessoais com a valorização de suas raízes e com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Essa reflexão está fortemente ligada à minha trajetória pessoal. Como alguém que cresceu e vive em uma comunidade rural, não teve a oportunidade de vivenciar o componente “Projeto de Vida” durante minha formação educacional. Essa ausência, percebi agora, limitou meu planejamento pessoal, profissional e social, dificultando a organização e esclarecendo sobre os caminhos que poderiam trilhar. Reconhecendo a importância desse componente, este trabalho nasce da necessidade de investigar como o “Projeto de Vida” pode contribuir para a formação de jovens em contextos rurais, explorando o papel da escola, da família e das práticas pedagógicas no apoio a esses processos.

A permanência dos jovens no campo não se limita à valorização das práticas ancestrais, mas também envolve a adaptação às dinâmicas contemporâneas. Bamt e Ieno Neto (1998) destacam que a renovação das tradições, aliada ao uso de tecnologias e inovações, é essencial para promover o desenvolvimento das comunidades rurais e melhorar sua qualidade de vida. Contudo, como apontam Lopes e Carvalho (2015), os jovens enfrentam um dilema marcante: ao mesmo tempo, em que busca melhores condições de vida nas áreas urbanas, como acesso ampliado à educação, saúde e oportunidades profissionais, também interessa permanecer em suas comunidades, preservando suas identidades e enfrentando desafios públicos específicos, frequentemente negligenciados pelas políticas.

A presente pesquisa busca compreender as contribuições do componente curricular “Projeto de Vida” e dos componentes integradores para a permanência dos jovens no campo, considerando suas aspirações, desafios e o papel das instituições escolares e familiares nesse processo. Para tanto, esta investigação apresenta os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no ensino do “Projeto de Vida”, analisar como as metodologias adotadas atuais para os objetivos pessoais e profissionais dos alunos da E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiqui” e dos moradores do Assentamento Rural 16 de Abril, além de compreender a percepção das famílias sobre a importância desse componente curricular na formação de seus jovens.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2014), é indicada para explorar os significados, valores e subjetividades, significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e contextos. Essa metodologia permite uma análise rica e detalhada das vivências individuais e coletivas, oferecendo subsídios para interpretar as nuances dos processos educativos no campo. A análise de conteúdo, baseada nos referenciais de Bardin (2011), é utilizada para categorizar e interpretar as informações de

maneira sistemática, evidenciando padrões e temas recorrentes nas narrativas de jovens, famílias e professores.

Esta investigação pretende, assim, contribuir para a compreensão das relações entre educação, juventude rural e permanência no campo, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e políticas públicas que considerem as especificidades do meio rural. Ao iluminar os desafios e as potencialidades do “Projeto de Vida” no campo, buscamos fomentar reflexões sobre o papel da escola na formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de construir um futuro que valorize suas raízes e contribua para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

2.1 Objetivo Geral

- Compreender como os componentes integradores e o componente curricular Projeto de Vida contribuem com a permanência do jovem no campo.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar os impactos das práticas pedagógicas elaboradas por professores e utilizadas no componente curricular Projeto de Vida para os estudantes.
- Compreender como as metodologias de ensino relacionadas ao Projeto de Vida contribuem com os objetivos, aspirações e planos pessoais dos alunos da E.E.E.F.M “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui” e moradores do Assentamento Rural 16 de Abril.
- Analisar como as famílias do campo compreendem o componente curricular Projeto de Vida para Educação de seus jovens.

3 BASE TEÓRICA

3.1 Projeto de Vida

Em 2011, o componente curricular “Projeto de Vida” foi implementado nas escolas, sendo essa parte do programa Educação em Tempo Integral. Programa esse que visa preparar os alunos, jovens, também para a vida pessoal e profissional. A inclusão do Projeto de Vida reflete a crescente necessidade de apoiar os jovens na definição de objetivos e na construção de um caminho que os leve à realização de seus sonhos.

O governo aplicou o Programa Projeto de Vida as matérias obrigatórias do ensino médio, com a intenção do aluno vivenciar, na prática, os conteúdos aprendidos em sala e aplicar no mercado de trabalho. O Projeto de Vida possui como ideia central trabalhar o protagonismo do jovem na escola, para que possam desenvolver estratégias para colocar seus planos em prática.

Entretanto, o impacto ou benefícios desse componente curricular se tornam evidentes, especialmente no Ensino Médio dos estados de Pernambuco e Espírito Santo. Dado as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a taxa de evasão escolar caiu 1,5% no Espírito Santo, e houve um aumento de 3,2% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isso indica que os alunos não apenas se orientaram na escola, mas também melhoraram seu desempenho acadêmico.

O Projeto de Vida, assim, se torna além de um planejamento íntimo e individual, e começa a promover uma reflexão por parte dos jovens e mais proximidade com seu futuro e suas futuras escolhas.

Paulo Freire (1996) menciona que a educação precisa desenvolver a consciência crítica, são necessários que os jovens se tornem agentes de transformação. E, considerando a base do Projeto de Vida, tendemos que ele se consolida como uma estratégia educativa de valor inestimável que fomenta a autonomia e o desenvolvimento para uma tomada de decisão eficaz.

Complementando a ideia de Freire (1996), Saviani (2003) ressalta que o papel da educação se baseia em aumentar e evoluir a potencialidade humana. Uma vez que inserido nas escolas, o Projeto de Vida entrelaça os sonhos e perspectivas dos jovens com o processo educativo, uma vez que eles são estimulados a refletir sobre suas escolhas, e realizarem estratégias para as tomadas de decisões, e assim traçarem planos e projetos que abranja os seus objetivos pessoais e pessoais.

D’Angelo (1994), por sua vez, menciona que o Projeto de Vida deve considerar os aspectos coletivos, gerais e sociais, mas, também, os aspectos psicológicos precisam estar interligados à atuação do jovem, dos indivíduos na totalidade, sua atuação na sociedade. Em concordância, Schutz (1979) defende que o projeto de vida deve ser uma conscientização onde as aspirações precisam ser transformadas em metas tangíveis, necessitando de invulnerabilidade para ser possível alcançar os objetivos e ultrapassar os resultados.

Mas para que se consiga realizar os pontos mencionados, é necessário haver uma elaboração de um Projeto de Vida, assim os jovens precisam entender e analisar suas experiências, e dessas análises extrair as possibilidades e oportunidades, e assim conseguir ajustar de acordo com sua vivência, com sua realidade que sofre mutações diariamente.

Leccardi (1991) observa que mudanças sociais são modificadas a partir da estruturação que os jovens realizam com suas metas, estando alinhadas com seus valores, com seus objetivos e, ao mesmo tempo, interligadas com as dinâmicas do mundo contemporâneo. Assim, as políticas públicas devem dialogar diretamente com a juventude.

Como os jovens interagem e se envolvem em construir um Projeto de Vida refletem nas políticas públicas externas para a juventude, Castro (2009), menciona que, as políticas públicas

devem ser feitas “de”, “para” e “com” os jovens, é necessário que elas acompanhem os jovens como os verdadeiros protagonistas de suas histórias.

Abramo (1997) e Sposito e Carrano (2003) reforçam ser crucial a participação ativa dos jovens como protagonistas na transformação de suas comunidades e na construção de seus projetos de vida. Desta forma, as políticas públicas tornam-se mais eficazes e alinhadas às reais necessidades e expectativas dos jovens, criando um impacto positivo e duradouro.

Damon (2008) propõe o conceito de “projeto vital” que amplia essa discussão, a partir do momento que os objetivos pessoais são conectados a um propósito maior, que beneficie não só a si, mas também a comunidade.

McKnight e Kashdan (2009) observam o projeto de vida como um sistema de auto-orientação, permitindo aos jovens tomar decisões alinhadas a sua identidade e valores, especialmente em contextos multiculturais e dinâmicos. Para os jovens rurais, essa orientação pode ser crucial para equilibrar a preservação de sua cultura local com as demandas de um mundo globalizado.

O ambiente rural, muita das vezes marcado por dificuldades como o acesso limitado a oportunidades educacionais e profissionais, o Projeto de Vida se faz ainda mais relevante, os jovens têm nele uma estrutura onde se consegue ultrapassar as adversidades e os desafios, e com isso realizarem uma reflexão sobre os desejos futuros, e como suas ações devem beneficiar não a si, mas também a sociedade.

Erik Erikson (1976) argumenta que é necessária uma formulação de objetivos claros e um propósito de vida para atingir e construir uma identidade sólida. Victor Frakl (2006) complementa dizendo ser essencial encontrar sentido e direção, ainda mais em tempos difíceis. Para jovens do meio rural, esses elementos devem se conectar em valorizar a cultura local e na contribuição do bem-estar coletivo.

Para um Projeto de Vida sólido, é necessário o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para Daniel Goleman (1995), competências como empatia, autocontrole, resiliências e autocontrole são pilares essenciais para lidar com os desafios e conseguir alcançar as metas. Comparando com as rotinas dos jovens rurais, as competências mencionadas, quando colocadas em prática, se tornam grandes aliadas para realização das suas aspirações.

O Projeto de Vida oferece aos jovens a oportunidade de desenvolver essas competências, refletindo sobre suas metas, enfrentando desafios e adaptando planos quando necessário. Para jovens rurais que enfrentam adversidades econômicas e sociais, essas habilidades são cruciais para superar obstáculos e perseguir suas aspirações.

Com a base sólida oferecida pelo Projeto de Vida, os jovens, além de capacitados para o sucesso individual, também são motivados a colaborar com os impactos positivos para com o mundo.

Esse é um ponto importante no contexto rural, onde o futuro das comunidades depende da capacidade dos jovens de inovar e buscar soluções sustentáveis para problemas locais.

O Projeto de Vida vai além do planejamento individual, ao integrar os pensamentos comunitários, e baseando-se em estabelecer fortalecimento nas bases e no desenvolvimento local. Ele incentiva os jovens a refletir sobre o impacto das ações comunitárias, visando o futuro, promovendo equilíbrio entre os resultados pessoais e coletivos.

O Projeto de Vida é mais que uma ferramenta pedagógica, se trata de um processo de autodescoberta, evolução e crescimento interpessoal. Quando alinhados as vontades individuais com os objetivos comunitários, os jovens são altamente preparados para uma vida significativa e comprometida com o bem-estar comunitário.

No contexto rural, essa percepção dos jovens é altamente importante, por contribuir para a construção de uma sociedade sustentável e, ao mesmo tempo, cria e fortalece o vínculo do jovem com a comunidade.

3.2 A BNCC como Currículo Nacional Baseadas nas Competências

Apple (2002) destaca que a educação está ligada às metodologias governamentais e aos âmbitos culturais da sociedade. Essa ligação é importante para poder entender como o processo educacional é moldado e como ele impacta os aspectos culturais e políticos. A educação é e funciona como uma força transformadora, ao mesmo tempo que influencia ela é influenciada pelos processos, e contribui para ser possível realizar a formação da identidade cultural, para poder ser promovido a igualdade social, e a participação política e para o desenvolvimento socioeconômico.

O processo de escolarização e a construção do currículo estão intrinsecamente ligados às culturas de cada sociedade. Os conteúdos e disciplinas escolhidos definem o que é considerado o melhor conhecimento. Apple (2002) denomina essas características de “política de conhecimento oficial”, que visa regular e organizar os saberes necessários para haver a formação social e educacional dos indivíduos.

Segundo Apple (2002), para haver uma elevação de nível educacional e para conseguir responsabilizar as instituições sobre os resultados dos estudantes, mesmo que já haja um currículo explícito, é necessária uma percepção crescente de diretrizes e metas. Segundo o autor, um currículo nacional deve direcionar os processos de ensino, para serem alcançadas as metas de desempenho, e assim gerar profundas transformações nos campos educacionais.

No Brasil, a ideia de uma base curricular comum como avanço nas políticas educacionais se destaca desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e é formalmente exigida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Em 2017, a reforma do ensino médio tramitou em caráter de urgência no Senado, e a MP 746/2016 foi sancionada pelo então presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, sob a Lei 13.415 (SILVA; BOUTIN, 2018).

Contudo, a efetivação da reforma depende da criação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2021 e renovada em todas as unidades de ensino até março de 2022.

Dentre as principais mudanças realizadas pela Lei 13.415/2017, é notória a amplitude da carga horária, a reformulação das disciplinas, o foco na formação técnica profissional, e a introdução dos itinerários formativos.

A carga horária, anteriormente de 2.400 horas ao longo das três séries do ensino médio, foi ampliada para 3.000 horas, sendo 1.800 horas são dedicadas às áreas do conhecimento condicionais pela BNCC, e as 1.200 horas restantes aos itinerários formativos.

A legislação brasileira, por meio da Lei 12.852/13, oferta aos jovens proteção e direitos, e a Proposta de Emenda Constitucional n.º65, conhecida como PEC da Juventude, tendo essa sido aprovada em 2010, dez anos após longas discussões no Congresso. A Lei 13.415/2017 reforça também a necessidade da formação integral dos discentes, destacando a importância da construção do projeto de vida e do desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional (BRASIL, 2017a, Art. 3º, § 7º).

Os itinerários formativos específicos, parte flexível do Novo Ensino Médio — NEM — pretendem aprofundar conteúdo das áreas de conhecimentos e formação elementares, e fazer com que os interesses dos estudantes estejam ligados a esses saberes, devendo estar enquadrados em 4 eixos, a Investigação Científica, a Mediação, a Intervenção Sociocultural (onde é incluso o Projeto de Vida) e por fim os Processos Criativos e Empreendedorismo, permitindo aos jovens escolher o caminho mais aliado as suas vontades. (EDIFYEDUCATION, 2021)

Para comprimir as propostas, os itinerários se baseiam nos procedimentos cognitivos no uso de metodologias que estimulam o protagonismo:

- Investigação científica: aprofunda os conceitos das ciências para a interpretação de ideias, procedimentos de investigação, identificando e solucionando demandas sociais, e contribuindo para o desenvolvimento local.
- Processos Criativos: estimulam a criação de processos, ou produtos, que atendam as necessidades locais.
- Mediação de Intervenção Sociocultural: aborda os conhecimentos necessários para mediar os conflitos, promovendo entendimento, implantando soluções para situações problemáticas na comunidade.
- Empreendedorismo: propõe a ampliação dos conhecimentos de diferentes áreas para a criação das empresas e instituições.

A Formação Técnica e Profissional ao preparar os estudantes para o mercado de trabalho, os ajuda a se adaptar às exigências profissionais, e aos campos que sofrem mudanças constantemente no campo do trabalho, com isso vem ganhando relevância e visibilidade. (BRASIL, 2018).

As mudanças acarretadas pelo NEM geram grande impacto, e necessitam de uma análise criteriosa sobre implementar ou não nas escolas. A avaliação das condições pedagógicas e estruturais das escolas são essenciais para garantir que todos os objetivos da reforma sejam de fato alcançados e que os jovens desfrutem de uma educação que transforme, e que seja um ensino de qualidade.

3.3 O Projeto de Vida e a BNCC

O Projeto de Vida, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomenta os alunos a realizarem a reflexão da sua vida e do seu futuro, das suas trajetórias pessoais e das profissionais. Para essa reflexão, eles consideram os seus interesses futuros, seus valores, as aspirações e metas em todos os aspectos nos quais regem a vida deles, como as áreas educacionais e sociais. (BRASIL, 2018)

Essa ideia vai além de uma transmissão de conteúdos acadêmicos, essa ideia é a formação de cidadãos conscientes, ativos e capazes de enfrentar todos os quaisquer desafios que a sociedade venha estabelecer.

Essa perspectiva está assentada à proposta da educação integral, onde integra o desenvolvimento cognitivo com o conhecimento pessoal e social dos alunos, colaborando para o aluno entender seus papéis no mundo e as contribuições que eles podem gerar para a sociedade, para o bem comum. (Luck, 2019; Bezerra, 2020).

Ligado ao contexto das juventudes rurais, Ribeiro (2018) confirma a importância de práticas pedagógicas que condecoram as especificidades das comunidades rurais. Defende, ainda, que o currículo precisa estar interligado com as demandas locais, preparando os jovens para resolver as adversidades da região e para contribuir com o desenvolvimento sustentável.

Ribeiro (2018) ainda enfatiza que o fortalecimento das escolas rurais é um fato essencial para os jovens permanecerem em suas comunidades, que assume o protagonismo de seus futuros.

Junqueira (2019) complementa essa visão, ao mencionar que a educação rural deve ser inclusiva e deve ser adaptada às mais diversas realidades dos jovens rurais. Ele enxerga o Projeto de Vida como uma ferramenta primordial, que permita aos estudantes planejar suas trajetórias conscientemente, que possua o apoio pedagógico e que compartilhe das oportunidades oferecidas pela vida rural.

Quando se trata da formação do docente, Oliveira (2020) enfatiza a necessidade de preparar os docentes para lidarem com questões voltadas ao Projeto de Vida, no que tange também os aspectos emocionais e o planejamento. Ele comenta a importância de os docentes

compreenderem as particularidades dos campos, da juventude rural, auxiliando os jovens a alinhar suas metas e desejos às condições do contexto local.

Para o autor, ainda, a capacitação contínua dos professores é essencial, especialmente quando é voltada para as necessidades específicas das juventudes rurais.

Santos (2018) aborda os desafios relacionados à inclusão, à equidade nas escolas rurais, menciona a necessidade de políticas públicas que garantam a qualidade educacional a todos, principalmente aos jovens ruais.

Santos (2018) ainda ressalta que as adversidades ligadas à infraestrutura e ao acesso dificultam implementar projetos, como o Projeto de Vida, argumentando que a inclusão social e educacional deve ser prioridade para haver igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Já Cavalcanti (2021) analisa como a adaptação curricular pode viabilizar a implementação do Projeto de Vida nas escolas rurais. Menciona, ainda, que a educação rural deve ser flexível, e que deve conectar os conteúdos com a realidade do campo, para que, com isso, os alunos possam aplicar todo o conhecimento obtido, solucionando problemas e criando oportunidades para o meio onde vivem. Segundo o autor, essa ação é necessária para transformar o projeto de vida em uma realidade concreta aos jovens rurais.

Em concordância, Apple (2002) também contribui para a discussão mencionada, ele destaca como a educação está entrelaçada com os processos culturais e políticos. Ele reitera que a organização curricular reflete as estruturas culturais da sociedade, esculpindo a identidade cultural, promovendo a igualdade social e incentivando a participação efetiva na política.

No Brasil, esse pensamento é perceptível em iniciativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Educacional de Educação (PNE) de 2014, que realizaram a introdução dessas diretrizes fundamentais para a modernização do ensino médio.

A reforma do ensino médio, sancionada pela Lei 13.415/2017, trouxe mudanças significativas para o ensino médio, podendo ser notada a ampliação da carga horária e a inclusão de itinerários formativos, como o projeto de vida. (Silva; Boutin, 2018).

Esses itinerários ofertam aos estudantes a possibilidade de escolha com base em 4 eixos estruturais: O Empreendedorismo, os Processos Criativos, a Mediação e a Intervenção Sociocultural, e a Investigação Científica. Essa flexibilidade, visa colaborar e desenvolver habilidades alinhadas com as exigências do mercado de trabalho (Edifyeducation, 2021)

O NEM passou a ter a formação técnica profissional como um componente essencial, buscando capacitar os jovens para o mercado de trabalho, aumentando a competitividade em um cenário de constantes mudanças.

Assim, o Novo Ensino Médio — NEM — estabelece transformações profundas na estrutura curricular e na jornada escolar, transformações essas que exigem uma análise cuidado para verificar se estão atingindo seus objetivos, e gerando resultados positivos na vida dos jovens brasileiros, principalmente no que se refere à equidade e ao acesso às oportunidades.

3.4 A Juventude Rural

Em 2003, foi criado o programa Pronaf Jovem, visando oferecer uma linha de crédito voltada para jovens do meio rural. O objetivo principal do programa é ofertar condições que estimulem os jovens a permanecer no campo, desenvolvendo suas autonomias financeiras e, consequentemente, melhorando a qualidade de vida deles nos meios rurais.

A elaboração das políticas públicas específicas para a juventude rural é essencial conter as saídas rurais, promovendo o fortalecimento as economias locais e preservação das tradições culturais.

Silva (2020), menciona garantir a permanência dos jovens no campo é e deve ser uma estratégia crucial para o desenvolvimento sustentável e econômico das regiões rurais. Permitindo não apenas a construção da autonomia financeira dos jovens, mas, a continuidade de saberes e das práticas locais, sendo essas fundamentais para o bem-estar de toda a comunidade.

A permanência dos jovens no meio rural desempenha um papel central no contexto de seus projetos de vida, essa permanência cria uma ponte entre as tradições do passado e os objetivos para o futuro dos assentamentos.

Para Bamt e Ieno Neto (1998) a permanência ativa dos jovens no campo vai além da valorização das práticas ancestrais, é também a renovação das tradições por meio da inovação e do uso das tecnologias. E complementam que o vínculo entre a tradição e a modernidade promove um desenvolvimento nas comunidades, e melhora a qualidade de vida no meio rural.

A continuidade dos jovens em atividades rurais é essencial para manter as comunidades vivas, vibrantes e sustentáveis, impactando diretamente na segurança alimentar e econômica em níveis locais, e globais.

No entanto, Lopes e Carvalho (2015), menciona que muitos jovens enfrentam um dilema: no mesmo tempo atraídos pelas oportunidades urbanas, como um melhor acesso à educação, a saúde, e a oportunidades profissionais, os jovens também apresentam o desejo de permanecer em suas comunidades, preservando suas identidades e enfrentando os desafios específicos que nem sempre são atendidos pelas políticas públicas.

Nesse sentido, a permanência no campo representa uma oportunidade de preservação e transmissão de conhecimentos tradicionais, como práticas agrícolas e de criação de animais, além de oferecer uma valorização da qualidade de vida no ambiente rural.

Savian (2014) nota que a decisão dos jovens de ficar no meio rural, ou migrar para a cidade, irá depender quanto dos seus objetivos e metas sociais, mas também do contexto social e econômico no qual os jovens vivem.

Para apoiar o desenvolvimento rural sustentável e a retenção de jovens nas áreas rurais, é fundamental compreender esses fatores e implementar políticas públicas que incentivem oportunidades econômicas e melhorem a qualidade de vida nas comunidades.

Wanderley (2014) reforça que a educação e o desenvolvimento econômico rural são elementos-chave para que a percepção por parte dos jovens de que o campo é uma alternativa viável e promissora para o desenvolvimento do futuro.

Embora muitos jovens manifestem o desejo de continuar nas terras herdadas de suas famílias, Bamat e Ieno Neto (1998) enfatizam que eles também buscam acesso a recursos e infraestruturas do meio urbano, como a educação de qualidade, do transporte adequado, do lazer e tecnologia.

A ausência dessas melhorias torna desafiadora o processo de retenção dos jovens nos meios rurais, mas, ao mesmo tempo, cria-se um espaço para que esses indivíduos liderem os processos de transformação e inovação em suas comunidades.

Em um cenário onde possui as marcas da urbanização crescente e com o avanço crescente do capitalismo, as políticas voltadas para preservar a vida dos pequenos agricultores e para manter a cultura e o meio ambiente, muitas das vezes são abandonadas ou deixadas em segundo plano. O campo só ganha destaque quando o alvo do foco é o agronegócio e a produção em grande escala. Nesse contexto, as demandas específicas da juventude rural, como o acesso à educação e à tecnologia, acabam sendo marginalizadas.

Assim, a educação é a chave principal. Fanfani (2000) indica que a formação dos jovens no campo deve estar integrada a políticas que promovam a acessibilidade e a tecnologias que sejam úteis para o trabalho. O suporte mencionado por Fanfani pode transformar a qualidade de vida dos jovens e permitir prosperidade nas atividades agrícolas, e fortalecimento das economias locais. A educação não deve só transmitir conhecimento, mas também incentivar a

autonomia, ser um combustível de mudança, ser também a inovação e a mudança nas comunidades rurais.

É primordial também que seja adotada uma abordagem educacional que promova a transformação social. A pedagogia libertadora, como menciona Freire (1996), deve gerar uma relação ampla entre a educação socioambiental e as práticas solidárias e coletivas. Essa metodologia é vital para transformar o mundo.

Segundo essa linha, Certeau (1994) destaca a “liberdade gazeteira das práticas”, que aponta para a criatividade e a possibilidade de reinvenção presente no cotidiano, onde permite que os jovens enfrentem os desafios únicos do campo inovadoramente.

Fanfani (2000) identifica três disposições típicas dos jovens em relação à escola e ao significado da educação em suas vidas: (1) o sentido de obrigações, em que a frequência à escola é vista como uma imposição; (2) a razão instrumental, onde estudar é entendido como um meio para alcançar benefícios futuros, como a entrada em uma faculdade e a obtenção de um bom emprego; e (3) o amor ao conhecimento, que reflete um desejo genuíno de aprender.

Para a educação ser relevante, especialmente para os jovens do campo, é necessário que ela promova não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento de competências como a autonomia e a resolução de problemas.

O componente curricular Projeto de Vida desempenha um papel crucial para auxiliar os jovens a tomarem decisões ligadas ao seu futuro. Alinhar a educação às realidades rurais fomenta habilidades, fortalece as identidades rurais, estimula o engajamento dos jovens na construção de um futuro sustentável para si e para a comunidade.

Wanderley (2014) menciona que as escolhas dos jovens — de permanecer ou migrar para a cidade — dependem dos sonhos dos jovens, das necessidades e do contexto em que se inserem.

Jadejiski (2023) em sua pesquisa evidencia que as experiências dos jovens rurais são complexas, tendo sido influenciadas pela educação, pelo mercado de trabalho e suas aspirações. Embora os jovens manifestem o desejo de permanecer no campo, a falta de apoio, de políticas públicas os impede de seguir.

Castro et al. (2009) ressaltam a importância de considerar as especificidades ao falar da juventude rural no Brasil. As questões culturais, econômicas e sociais variam amplamente entre o Sudeste, Sul e Nordeste, influenciando na vida dos jovens, suas trajetórias e suas decisões.

Garantir que os jovens permaneçam no campo, vai além de melhorar as condições econômicas, e estruturais. Construir um projeto de vida que valorize a identidade cultural e promovam oportunidades nos territórios rurais. É essencial que se evite generalizações, e levem em conta as a diversidade de experiências nos âmbitos rurais.

Somente uma abordagem educacional sensível e inclusiva atende as necessidades da juventude rural, e contribui para um futuro inclusivo no campo.

3.5 Os Educadores e a Juventude Rural

O educador possui um papel primordial no Projeto de Vida, papel esse voltado para a formação integral dos jovens rurais, desenvolvendo o lado pessoal, profissional e socioemocional, além de promover ajuda para conseguirem traçar planos que estejam em harmonia com suas metas e planos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto de Vida é uma ferramenta que incentiva os alunos a pensar e planejar seu futuro, considerando suas realidades e as oportunidades locais, com o intuito de valorizar a cultura e o contexto social da comunidade na qual vivem.

Esse foco descreve uma conjuntura, uma vez que possibilita aos jovens o momento da reflexão sobre seus papéis na sociedade, no âmbito profissional, e ainda, destacando as possibilidades existentes para a realização desses papéis no próprio meio rural.

Assim, o papel do educador é de alta relevância nos contextos rurais, tendo em vista que as alternativas para o desenvolvimento dos jovens nesse meio podem ser, e geralmente são, mais limitadas. Nesse ambiente, o educador não é apenas o propagador do conhecimento, mas um facilitador para reflexões sobre o futuro, um ajudante na construção da ponte entre as aspirações dos jovens e as realidades do campo.

É a chave primordial para o fortalecimento dos vínculos culturais e potenciais do campo, contribuindo significativamente para a permanência dos jovens no meio rural.

Abramovay et al. (2002), enfatiza a importância de uma educação contextualizada, que leve as especificidades rurais em consideração, além de destacar que o educador ao criar vínculos com a cultura local, pode fazer com que os jovens tenham uma visão positiva do campo, que o considere um espaço de possibilidades, e principalmente um espaço de desenvolvimento e crescimento mútuo.

A educação rural necessita de se afastar do modelo urbano tradicional, permitindo que as vivências, experiências e as realidades do campo excluam abordagens pedagógicas divergentes, que possuam foco na valorização das práticas locais, que promovam o empreendedorismo sustentável, e não afaste os jovens.

De acordo com isso, Castro, Silva e Vieira (2009) evidenciam que o Projeto de Vida, quando bem estruturado, pode aumentar o sentimento de pertença por parte dos jovens com suas comunidades.

Ao incentivar os jovens a verem sua terra natal como um espaço de realização pessoal e profissional, o educador ajuda a promover a identidade cultural e o sentimento de orgulho na relação com a vida rural, criando um vínculo duradouro entre os jovens e suas raízes.

Considerando que a realidade do campo é desafiadora como qualquer outra. O contexto rural é rotineiramente marcado pela falta de infraestrutura, falta de apoio governamental, institucional, podendo assim gerar um sentimento de isolamento entre os jovens, os impedindo de obter perspectivas de futuro no meio rural.

Uma pesquisa de Jadejiski (2023) revela que muito dos jovens rurais demonstram o desejo de ficar no campo, mas enfrentam os desafios da ausência dos apoios governamentais, dos isolamentos sociais, desafios esses que dificultam o alcance dos objetivos. O educador assim é essencial, por oferecer todo suporte necessário para os jovens superarem suas dificuldades, apresenta alternativas que incentivem a sustentabilidade e a continuidade no meio rural. O educador atua como um elo entre os sonhos dos jovens e as possibilidades concretas do que o campo pode ofertar.

O estímulo ao desenvolvimento de habilidades empreendedoras é um dos pilares do Projeto de Vida. Muitos jovens rurais desejam explorar novas possibilidades, mas ao mesmo tempo se sentem responsáveis pelas suas comunidades, na sua evolução. Lima e Santos (2020) destacam que os educadores devem estar formados para lidar com essas questões, que os profissionais, ao adotarem uma abordagem mais sensível, e, ao mesmo tempo, contextualizada, auxiliará os estudantes a identificar e aproveitar as oportunidades locais, e isso fará com que pensem menos em realizar a migração.

Lopes e Carvalho (2015) reforçam a importância de incentivar uma atitude empreendedora nos jovens de assentamentos rurais. É papel do educador mostrar que o campo pode ser um ambiente dinâmico, onde inovação e adaptação são viáveis. Dessa forma, os jovens podem se ver como protagonistas do desenvolvimento local, indo além da ideia de simples trabalhadores. Esse empoderamento envolve tanto a criação de novos negócios quanto a adoção de práticas sustentáveis que beneficiem economicamente suas comunidades.

A sustentabilidade exerce um papel central no Projeto de Vida, tanto no modo econômico como no ambiental. Almeida e Barbosa (2019) apontam que promover a sustentabilidade no campo é, além de preservar o meio ambiente, é também gerar empregos, é aumentar o comércio local.

O educador, nesse sentido, ao integrar as práticas sustentáveis no planejamento da vida dos alunos, realiza esse papel sustentável, ao incentivar que os jovens precisam estudar meios de se apropriarem das tecnologias, como utilizá-las no âmbito rural sem comprometer os recursos naturais.

Os jovens devem aprender além das técnicas, devem desenvolver também habilidades socioemocionais, empatia, resiliência, trabalho em equipe. Essas competências são essenciais para enfrentar os desafios e colaborar no desenvolvimento, ajudam e fortalecem os meios rurais a aumentarem suas eficiências de produção rural sem comprometer os recursos.

O uso da tecnologia nos âmbitos rurais também se torna um aspecto primordial, quando o educador inspira aos jovens a enxergar no campo um ambiente de leque de oportunidades, ajudados a identificar soluções técnicas que promovam melhoria na qualidade de vida do meio rural.

Lima e Santos (2020) destacam que a tecnologia pode transformar as práticas agrícolas e criar modelos de negócios que atendam tanto as demandas locais quanto as globais, como uso de métodos agrícolas mais sustentáveis.

Outro ponto relevante é a promoção da igualdade de gênero no Projeto de Vida. Ao criar meninos e meninas para buscar seus sonhos e participar igualmente das oportunidades que o campo oferece, o educador contribui para uma sociedade mais justa e equilibrada.

Ribeiro e Almeida (2018) apontam que a educação rural deve priorizar o empoderamento de todos os jovens, proporcionando-lhes ferramentas para transformar suas comunidades.

Em resumo, o educador desempenha um papel multifacetado no Projeto de Vida dos jovens rurais. Ele vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, assumindo a função de mentor e orientador, auxiliando os jovens a alinhar seus sonhos às possibilidades concretas do campo. Ao estimular habilidades empreendedoras, práticas sustentáveis, competências socioemocionais e inovação, o educador contribui para o desenvolvimento de agentes de mudança, capazes de transformar suas comunidades e construir um futuro mais inclusivo e sustentável para todos.

4 METODOLOGIA

Para compreender os questionamentos abordados neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, uma escolha que reflete a necessidade de explorar aprofundadamente os significados, valores, importâncias, que os participantes apropriam em suas experiências e contextos.

Diferentemente dos métodos quantitativos, que se concentram em dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa permite questionar mais a complexidade das especificidades sociais, oferecendo uma visão mais rica e mais detalhada das vivências individuais e coletivas.

Segundo Minayo (2014), uma pesquisa qualitativa concentra em aspectos da realidade que não podem ser medidos, explorando universo de significados, motivações, valores e atitudes.

Essa abordagem busca extrair subjetividades dos participantes e compreender as nuances dos contextos nos quais estão inseridos, e assim possibilitar uma análise mais completa e humanizada de suas histórias e perspectivas.

Na análise dos dados, a flexibilidade e a pluralidade da pesquisa qualitativa são essenciais. Martin (2004) enfatiza que lidar com a diversidade de sentidos e com a interpretação exige habilidades analíticas e criativas por parte do pesquisador. Vai além do que escrever dados, uma metodologia qualitativa requisita uma postura reflexiva, que permita extrair as interconexões e nuances presentes nas experiências de cada um dos participantes.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa abordagem, segundo Triviños (1987), é especialmente útil em pesquisas qualitativas, por permitir categorizar e interpretar as informações de maneira sistemática, destacando padrões e temas recorrentes.

Como argumentam Clandinin e Connelly (2000), Creswell (2013) e Morgan (1996), o uso dessas técnicas permite uma análise que vai além da coleta de dados, capturando as nuances das interações sociais e da formação de significados no coletivo. Ao possibilitar que os indivíduos compartilhem e reformulem suas histórias em grupo, essa abordagem fomenta um espaço de autorreflexão e construção coletiva de sentido, especialmente útil em estudos voltados para comunidades e grupos sociais. Por fim, uma metodologia qualitativa oferece uma forma poderosa de acesso às camadas mais profundas das experiências humanas.

4.1 Participantes

Os participantes da pesquisa serão 8 jovens estudantes do 2º ano do Ensino Médio, residentes do Assentamento Rural 16 de Abril, localizado no município de Nova Venécia — Espírito Santo, e estudam na E.E.E.F.M “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”, situada no município de Águia Branca — Espírito Santo. Além dos estudantes, participarão seus familiares e professores responsáveis pelos componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Temas Integradores”, organizados em três grupos:

- Grupo I: 8 estudantes do 2º ano do Ensino Médio da E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”, residentes no Assentamento 16 de Abril.
- Grupo II: 4 Familiares dos estudantes pesquisados, que também residem no assentamento.
- Grupo III: 3 Professores da E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”, que lecionam “Projeto de Vida” e “Temas Integradores”

Para assegurar a validade e a relevância dos dados, foram definidos critérios de inclusão e exclusão que visam não apenas garantir a representatividade dos sujeitos pesquisados, mas também estabelecer uma coesão metodológica ao estudo. Os critérios de inclusão são:

- Professores da E.E.E.F.M. Professora Ana Maria Carletti Quiuqui que lecionam especificamente os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Temas Integradores”, no município de Nova Venécia, Espírito Santo.
- Estudantes da 2^a série do Ensino Médio e seus familiares que frequentem a E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui” e residam no Assentamento 16 de Abril, no município de Nova Venécia, Espírito Santo.
- Concordância dos pais e da instituição em participar do estudo, formalizada por meio de termos de consentimento.

Os critérios de exclusão foram estabelecidos para garantir a integridade dos dados e a coerência dos perfis dos participantes, evitando variáveis que interfiram na análise. São eles:

- Professores da E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui” que não lecionem “Projeto de Vida” e “Temas Integradores”.
- Estudantes da 1^a ou da 3^a série do Ensino Médio, bem como seus familiares.
- Estudantes e familiares que não residam no Assentamento 16 de Abril.
- Estudantes sem o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais.

Esses critérios foram estruturados para garantir a profundidade e a representatividade das análises, permitindo que o estudo reflita fielmente às experiências e perspectivas dos grupos envolvidos.

Ao selecionar professores e familiares diretamente envolvidos com os jovens no contexto do assentamento, é possível observar como os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Temas Integradores” são vivenciados em um ambiente rural e comunitário. Assim, a pesquisa se beneficia de uma amostra coerente, possibilitando uma análise detalhada das influências e dos desafios enfrentados por esses jovens e suas famílias na construção de projetos de vida e na busca por desenvolvimento pessoal e social.

5 LÓCUS DA PESQUISA

5.1 Assentamento 16 de Abril

O Assentamento 16 de Abril está localizado aproximadamente a 60 quilômetros da sede do município de Nova Venécia e a 12 quilômetros da cidade de Águia Branca, com uma área total de 735 hectares, dos quais 240 hectares são de reserva florestal (Figura 1).

Em 16 de abril de 1989, parte de um grupo de 48 famílias que estavam assentadas no município de Itaúna, especificamente em São João do Sobrado, se deslocou para uma fazenda no município de Nova Venécia, em processo de legalização de compra pelo Governo do Estado. Foi nesse dia que a área se constituiu como o atual Assentamento 16 de Abril.

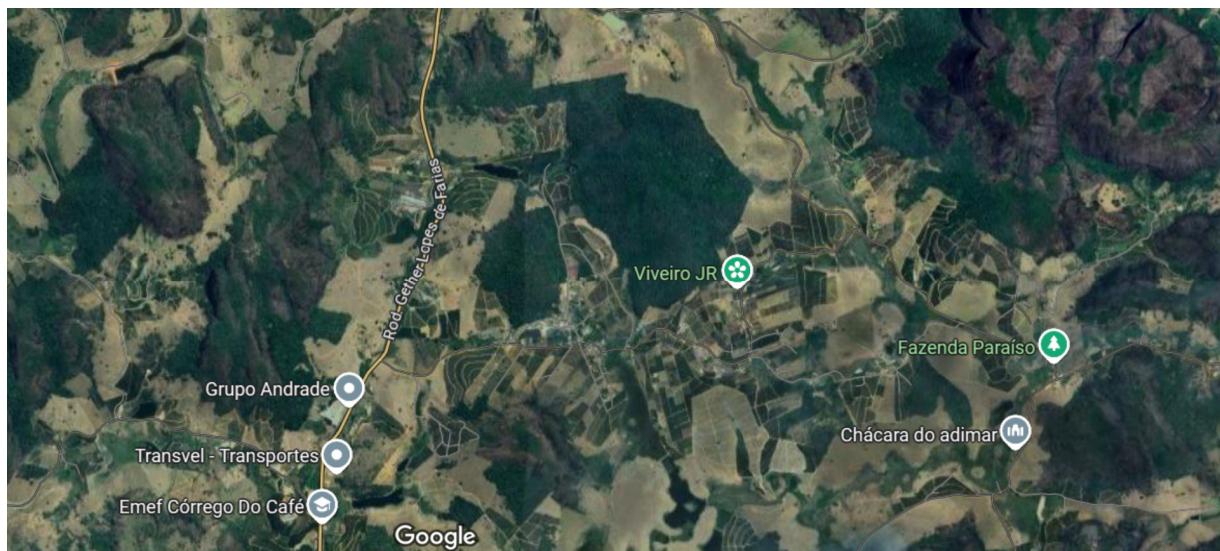


Figura 1 – Mapa de localização do Assentamento 16 de Abril e ao lado o de Nova Venécia – ES

Fonte: https://www.google.com/maps/search/Assentamento+16+de+Abril/@-18.8928944,-40.7445486,6579m/data=!3m1!1e3?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTAyOS4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D

Cada família recebeu o direito a 5,6 hectares para construção de moradia e produção agrícola. Aproximadamente 6 hectares foram destinados à área social, onde foram construídas uma igreja, um campo de futebol e a sede da Associação de Moradores do Assentamento (Figura 2).



Figura 2 – Área social do Assentamento 16 de Abril. Igreja, Campo de futebol, e Instalação da Associação de moradores.

A principal atividade agrícola de subsistência familiar no assentamento envolve a produção de café, cacau e pimenta, sustentada por uma estrutura associativa que inclui equipamentos como secadoras de café, máquinas para pilagem, tratores e caminhões.

O assentamento, atualmente composto por 130 famílias, desenvolveu-se com base em uma comunidade coesa: das famílias presentes, 28 são pioneiras, enquanto os demais adquiriram o direito de uso da terra ao longo do tempo, reforçando a importância das ocupações de terras como mecanismo central para o acesso e a apropriação do espaço rural no Brasil.

Essa prática de ocupação possui raízes históricas e representa um meio de afirmação da identidade e dos direitos dos trabalhadores rurais, evoluindo a terra em um espaço de vida, onde se integram trabalho, produção e a reprodução de laços afetivos.

Mais do que um meio de subsistência, o assentamento simboliza uma forma de resistência e de renovação das práticas tradicionais, combinadas com técnicas modernas aplicadas tanto na organização agrícola quanto nas relações sociais.

Nesse contexto, iniciativas educacionais, como programas de educação ambiental e agrícola, exercem um papel fundamental na preservação do modo de vida local, fortalecendo a identidade cultural e promovendo um engajamento sustentável entre as novas gerações.

O Projeto de Vida, implementado nas escolas, pretende orientar os jovens na definição de objetivos pessoais e profissionais, auxiliando-os a compreender o papel que desempenham na continuidade das práticas rurais e na valorização da cultura local.

Essa iniciativa visa fornecer aos jovens as ferramentas e oportunidades permitidas para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades, incentivando práticas que promovam a autonomia e a sustentabilidade no contexto do assentamento.

Observe-se uma distinção óbvia entre as gerações. A primeira geração apresenta uma relação afetiva e prática com a terra, enxergando-a como elemento central para sua permanência. Por outro lado, muitos jovens da segunda geração observam a terra principalmente como uma fonte potencial de renda, revelando um vínculo emocional mais tênue. Mesmo assim, a continuidade e a sustentabilidade do assentamento dependem da adaptação e do fortalecimento das gerações futuras. O papel da família e da comunidade torna-se, assim, essencial para auxiliar os jovens a encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e o compromisso com a terra.

A relação entre terra, autonomia e liberdade é complexa e multifacetada, refletindo heranças culturais, oportunidades educacionais e iniciativas de empreendedorismo. Dessa forma, o “Projeto de Vida” configura-se como uma ferramenta crucial para que os jovens se enxerguem na terra não apenas como um meio de subsistência, mas também como um símbolo de crescimento pessoal e liberdade, perpetuando o esforço pela democratização territorial e o legado das lutas pela reforma agrária no Brasil.

5.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “ Professora Ana Maria Carletti Quiuqui”

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.) Professora Ana Maria Carletti Quiuqui foi fundada em 1966 pelo padre Caetano Lamônaco, por meio das Obras Sociais São José, e localiza-se no município de Águia Branca, Espírito Santo, que possui uma população 9.653 habitantes, com uma diversidade cultural significativa.

Esse contexto reúne jovens de diferentes origens, como filhos de agricultores, comerciantes, funcionários públicos e trabalhadores autônomos, criando uma pluralidade de valores e perspectivas.

Inserida nessa realidade, a escola busca proporcionar aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, alinhados a seus interesses, valores e limitações, alterações ao crescimento cognitivo e ao fortalecimento da qualidade de vida por meio de projetos pedagógicos voltados ao desenvolvimento pessoal e familiar.

Com o encerramento das Obras Sociais, a administração da escola foi assumida pelo Governo do Estado, que aceitou, em diferentes momentos, novas denominações e atualizações na estrutura educacional.

Em 1975, por exemplo, foi criado o Curso Técnico em Contabilidade, seguido pela implementação do Ensino Fundamental completo em 1986 e, em 1987, o Curso de Habilitação para o Magistério.

Em 2002, foi criado o Ensino Médio, consolidando-se o currículo completo em 2009, com a aprovação definitiva em 2012.

O nome atual, Professora Ana Maria Carletti Quiuqui da E.E.E.F.M., é uma homenagem à professora e ex-prefeita do município, oficializada pela Lei n.º 10.917/2018 e pela Resolução CEE-ES n.º 5.221/2019. (Figura 3)



Figura 3 – Sede da EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui - Águia Branca - ES

Com uma abordagem pedagógica centrada no aluno, a escola visa o desenvolvimento integral do sujeito, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, físicas, políticas e culturais.

A escola enfatiza os quatro pilares da educação para o século XXI — ser, conhecer, fazer e conviver — visando formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e preparados para contribuir de forma inteligente e responsável na construção de uma sociedade mais justa e afetiva.

Este compromisso se reflete em valores institucionais que promovem a educação integral, a inclusão e o desenvolvimento de competências para uma atuação cidadã.

A E.E.E.F.M. “Professora Ana Maria Carletti Quiuqui” ainda reforça a importância de um ambiente seguro e acolhedor, confirmando a diversidade de sua comunidade escolar: 52% dos alunos vêm da cidade de Águia Branca, enquanto 48% pertencem à zona rural.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) orienta as ações pedagógicas da instituição, garantindo que as metas de aprendizado, as competências e as habilidades estejam em sintonia com o desenvolvimento integral e ético dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios sociais e culturais do mundo contemporâneo.

5.3 Percurso Metodológico

O projeto de pesquisa utilizou-se de grupos focais como a ferramenta para aprofundar e compreender sobre a formação dos jovens e o impacto do contexto rural em seus projetos de vida. Essa metodologia foi aplicada em três grupos distintos: alunos, familiares e professores, permitindo uma análise abrangente das percepções e experiências de cada segmento envolvido.

Conforme Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica qualitativa valiosa para captar não apenas as opiniões dos participantes, mas para alcançar seus sentimentos, crenças e o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Essa abordagem possibilita que diferentes perspectivas surjam por meio da interação, e ofereçam um ambiente em que ideias e experiências podem ser compartilhadas, discutidas e ressignificadas.

Neste sentido, os grupos focais são fundamentais para revelar as nuances das vivências de cada participante, e que talvez, de outra forma, passaria despercebido.

Antes de iniciar, foi realizado contato formal com a gestão da E.E.E.F.M. Professora Ana Maria Carletti da Quiuqui para garantir autorização, bem como a assinatura da carta de anuência. Esse procedimento garantiu que o estudo fosse orientado de forma ética, respeitando os direitos e a privacidade dos envolvidos, e seguindo as normas institucionais.

Os grupos focais foram conduzidos em locais estratégicos e devidamente protegidos, conforme as recomendações de Basch (1987), de modo a evitar interferências na rotina dos participantes. Para garantir o máximo aproveitamento e fidelidade às discussões realizadas, as sessões foram gravadas, permitindo a transcrição integral e precisa dos diálogos. O processo contou com o apoio de duas pessoas: uma responsável pelo deslocamento entre os locais e outra que auxiliou na condução e organização durante os encontros dos grupos focais.

Dessa forma, o primeiro grupo focal foi com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio que vivem no Assentamento 16 de Abril, conforme defendido por Vygotsky (2001), cuja teoria sociocultural enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Em seguida, o segundo grupo focal realizado foi com os familiares dos estudantes, proporcionando uma visão intergeracional sobre a permanência no campo e a formação dos jovens.

Por último, foi realizado com professores, cuja contribuição é essencial para compreender o papel da escola na formação dos jovens e na construção de seus projetos. Como destaca Freire (1996), a prática pedagógica, antes de tudo, é um diálogo, um processo de troca que vai além da transmissão de conhecimento. Os professores atuam como mediadores e incentivam os alunos a refletirem sobre suas trajetórias e perspectivas de vida, além de desenvolver uma visão crítica e transformadora do futuro. Assim, explorar as ideias dos educadores permitirá um olhar profundo de como as práticas e as interações influenciam no contexto rural onde os jovens estão inseridos.

Os grupos focais, conforme Goffman (1988), permitem criar um espaço de troca e pertencimento, onde os participantes podem refletir sobre as questões que moldam suas identidades e escolhas.

Durante os encontros, foram discutidas questões que exploram as expectativas dos jovens e os desafios enfrentados em um contexto rural, conforme sugerem Moura & Lima (2014), que destacam a relevância de captar vivências e memórias compartilhadas para uma compreensão mais ampla da realidade dos assuntos. Cada sessão foi realizada em horários agendados previamente, garantindo que todos os envolvidos possam participar sem comprometer suas atividades diárias.

O engajamento dos participantes nos grupos focais também se alinha à teoria de comunidade de prática de Wenger (1998), que enfatizou o aprendizado por meio da interação e da experiência compartilhada. Essa abordagem facilitou uma compreensão mais profunda do papel que o contexto comunitário contribui na formação dos jovens e nas expectativas de seus familiares em relação ao futuro, como sugere Bourdieu (2002) ao tratar do habitus e da reprodução social. Dessa forma, os grupos focais não permitiram apenas a coleta de dados relevantes, mas também promoveu uma reflexão conjunta sobre os valores e as práticas que sustentam a vida no assentamento.

Para a análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). A gravação das conversas possibilitou uma análise detalhada e imparcial das observações do pesquisador que foram registradas em um diário de campo, e complementarão a análise ao capturar nuances contextuais das interações.

Por fim, a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o previsto na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo que todos os procedimentos respeitem os princípios éticos. Para garantir o sigilo, estabelecido para a aprovação na plataforma Brasil, foram utilizados nomes fictícios para identificar os participantes.

5.4 Análise de Resultados

A partir das informações comprovadas no documento, utilizamos a metodologia de Bardin (2016), exclusivamente reconhecida por sua aplicação em pesquisas qualitativas, que organiza a análise de conteúdo em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Essa abordagem foi escolhida para permitir a interpretação de forma sistemática dos dados encontrados e identificar categorias que evidenciam as percepções e desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa no contexto da educação rural. Abaixo, segue a análise estruturada:

1. Pré-análise.

Na etapa de pré-análise, os dados foram organizados a partir de duas categorias principais: perspectivas dos alunos sobre o Projeto de Vida e desafios da educação rural e sua relação com a permanência no campo. Essas categorias foram definidas com base nas informações coletadas nos grupos focais com alunos, professores e pais, e destacam as percepções sobre o impacto do Projeto de Vida, as dificuldades de adaptação e as aspirações futuras dos jovens.

2. Exploração do Material.

Durante a exploração do material, emergiram núcleos-chave que revelam as dinâmicas e os desafios enfrentados pelos jovens no meio rural, bem como o impacto do Projeto de Vida no contexto de vida desses jovens, tendo sido reunidos nas seguintes temáticas: Desafios para a permanência no campo, Impacto do Projeto de Vida, Contribuições dos professores, Participação dos pais e da comunidade.

3. Tratamento dos resultados e interpretação.

Os resultados revelam que o Projeto de Vida exerce um papel central nas ligações entre as aspirações e metas dos jovens e suas realidades locais. Porém, o programa encontra dificuldades enormes, como a infraestrutura limitada, a ausência de oportunidades no meio rural e a resistência cultural. O dilema de migrar para a cidade para ter um futuro melhor, ou permanecer no meio rural e reconstruir, permeia nos relatos dos participantes.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Grupo Focal com os Alunos

6.1.1 A importância do componente curricular projeto de vida e o dilema da migração dos jovens do assentamento para a cidade

A decisão de permanecer ou migrar para a cidade é um dilema central para muitos jovens que vivem em assentamentos rurais, uma vez que as opções de emprego e desenvolvimento no campo muitas vezes são limitadas. O Aluno Mateus, ao refletir sobre seu futuro, aponta:

“Atualmente, estou pensando muito em sair do assentamento e me mudar para a cidade assim que terminar o Ensino Médio. Tenho vários sonhos e objetivos que acredito que só poderão ser realizados em um ambiente mais urbano. A cidade oferece uma gama maior de recursos e oportunidades que preciso para alcançar meus objetivos profissionais e pessoais.”

Esse desejo de migrar está relacionado à busca por novas oportunidades em um contexto mais dinâmico e promissor, o que Bauman (2013) chama de “modernidade líquida”, onde a flexibilidade e a busca por uma identidade profissional mais diversificada tornam as cidades um local atrativo.

No entanto, a Aluna Júlia sugere uma abordagem alternativa ao enfatizar que, em vez de migrar, é possível criar oportunidades na própria comunidade. Ela afirma:

“Entendo o que você está dizendo, mas não acho que a solução seja sair. Sabemos que as oportunidades são limitadas no assentamento, mas também há espaço para inovação e iniciativas locais. Alguns de nós já estamos considerando começar negócios próprios, algo que possa beneficiar a comunidade.”

Esse ponto de vista está em consonância com a proposta de Lopes e Carvalho (2015), que discutem o empreendedorismo no campo como uma estratégia para combater a migração e estimular o desenvolvimento local. A ideia de que é possível gerar alternativas econômicas no assentamento por meio de iniciativas próprias reflete uma perspectiva que aposta no potencial local e no fortalecimento das redes sociais e culturais da comunidade.

A Aluna Liliane complementa essa reflexão, sugerindo ser possível adaptar os sonhos à realidade rural quando auxiliado pelo componente curricular Projeto de Vida. Ela observa:

“Mas você já pensou em como poderia adaptar seus sonhos à realidade daqui? Às vezes, o Projeto de Vida pode nos ajudar a pensar em como trazer para o assentamento algo que constatamos na cidade. Pode ser que o que você quer fazer na cidade também funcione aqui, com algumas adaptações.”

A utilização do Projeto de Vida como ferramenta de orientação para a construção de uma trajetória profissional que considere as especificidades do meio rural está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe uma educação que conecte o currículo escolar com as vivências dos estudantes, incentivando a adaptação criativa aos desafios locais.

A fala do Aluno Henrique, no entanto, revela uma frustração com a falta de oportunidades em áreas específicas, como arquitetura, onde ele afirma:

“No assentamento dificilmente encontraria demanda para o meu trabalho.”

Isso reflete a escassez de opções profissionais em determinadas áreas no campo, uma realidade abordada por Castro, Silva e Vieira (2009), que destacam os desafios enfrentados pelos jovens rurais em relação à oferta educacional e ao mercado de trabalho.

A Aluna Gabrielly, por sua vez, observa que o Projeto de Vida é crucial para auxiliar os jovens a planejar e a refletir sobre suas escolhas nas condições reais do assentamento:

“Sem esse tipo de suporte, muitos de nós ficaríamos perdidos em relação ao que realmente queremos e ao que é viável”, diz.

O Aluno Pedro também reconhece o papel vital do Projeto de Vida, especialmente nas disciplinas eletivas que discutem o mercado de trabalho e as realidades profissionais. Ele menciona:

“O Projeto de Vida tem sido essencial para nos dar clareza sobre o que queremos e como alcançaremos nossos objetivos. Uma das eletivas, por exemplo, é dedicada ao mercado de trabalho. Temos a oportunidade de ouvir profissionais de diversas áreas, o que é ótimo para entender as realidades das profissões.”

A educação integral proposta pela LDB (BRASIL, 1996) busca formar cidadãos críticos, preparados para enfrentar as condições de seu meio, sendo o Projeto de Vida um importante eixo nesse processo para a construção de uma visão mais clara sobre as opções de carreira e para auxiliar os alunos a refletirem sobre a viabilidade de seus sonhos, conectando teoria e prática.

A Aluna Luiza, por sua vez, destaca que, para algumas áreas de formação, como o direito, a mudança para a cidade pode ser necessária devido à ausência de oportunidades no campo. Ela diz:

“Para mim, por exemplo, que quero trabalhar com direito, realmente não tem como ficar no assentamento. As oportunidades nessa área são limitadas, e para crescer profissionalmente, eu precisaria estar em um ambiente com mais demanda.”

Essa fala aponta para a realidade de que, em determinadas áreas de conhecimento, as chances de desenvolvimento são muito mais amplas nas cidades do que no campo, como afirmam Castro et al. (2009), que observam que muitos jovens são levados a buscar novos horizontes urbanos em função da falta de infraestrutura e oportunidades locais.

No entanto, a reflexão do Aluno Mateus, que observa que muitos jovens rapidamente assumem que a solução para seus desafios é sair, traz uma perspectiva crítica ao sugerir que:

“Se alguns de nós se dedicarem a iniciativas locais, podemos criar algo novo no assentamento”

A ideia de investir em projetos locais para promover o desenvolvimento é reforçada por Almeida e Barbosa (2019), que discutem práticas de desenvolvimento sustentável no campo, ressaltando que a educação pode e deve promover a inovação no meio rural. O Projeto de Vida se torna, assim, uma ferramenta essencial para capacitar os jovens a imaginarem e realizar suas aspirações, seja no campo ou na cidade.

Finalmente, a Aluna Liliane destaca a importância do Projeto de Vida para dar clareza sobre as escolhas pessoais e profissionais, mencionando:

“O que eu mais gosto no Projeto de Vida é o espaço que ele dá para a gente se expressar. Discutir essas questões em sala de aula faz a gente pensar mais profundamente sobre o que queremos e como nossas escolhas estão ligadas à nossa realidade.”

Essa fala demonstra como o Projeto de Vida ajuda os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias, vinculando seus sonhos às condições e oportunidades do assentamento. O Projeto de Vida, como componente da educação integral, conforme Bezerra (2020), é um caminho para promover o autoconhecimento e preparar os jovens para os desafios que enfrentam, seja no campo ou na cidade.

Essas diferentes perspectivas ressaltam a importância do Projeto de Vida como uma ferramenta educativa crucial para a reflexão e a tomada de decisões dos jovens rurais, seja para permanecer no campo, adaptando seus sonhos e buscando oportunidades locais, ou para migrar para a cidade, em busca de novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

6.1.2 O futuro profissional e o projeto de vida para a permanência no assentamento

As falas dos jovens do assentamento rural sobre a educação rural e a permanência no campo revelam um conjunto de desafios e perspectivas para a vida profissional desses alunos, como pode ser exemplificado pelo Aluno Pedro, que declarou:

“Eu queria ficar no assentamento, mas não vejo muitas opções de trabalho aqui. Se eu tivesse um apoio, talvez fosse diferente.”

Essa fala expressa a percepção de um jovem que, embora deseje permanecer no campo, sente-se limitado pela falta de alternativas profissionais, um dilema, amplamente discutido por Almeida e Barbosa (2019), que destaca a necessidade de uma educação que vá além da formação acadêmica, incorporando estratégias de empreendedorismo e desenvolvimento local como formas de manter os jovens no campo.

De acordo com Almeida e Barbosa (2019), a educação no campo deve ser adaptada à realidade dos jovens rurais, com a proposta de formar cidadãos críticos, capazes de identificar as oportunidades dentro do seu próprio contexto e promover o desenvolvimento local. Em adição, Castro, Silva e Vieira (2009) apontam que as oportunidades educacionais devem ser mais do que apenas o acesso ao ensino formal, elas devem incluir a capacitação dos jovens para que eles possam aplicar seus conhecimentos de forma prática na melhoria de sua comunidade.

As falas dos jovens confirmam essa perspectiva, como exemplificado pela Aluna Luiza, que afirmou:

“O Projeto de Vida me ajudou a entender que posso ter uma carreira sem sair do campo. Quero abrir meu próprio negócio aqui, se eu tiver apoio.”

Esse desejo de criar um negócio próprio no assentamento está em sintonia com as ideias de Castro, Silva e Vieira (2009), que defendem a importância de um currículo educacional que ofereça aos jovens do campo ferramentas para empreender e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida local.

A ideia de que o empreendedorismo pode ser uma alternativa viável para os jovens rurais também é corroborada por Lima e Santos (2020), que enfatizam o papel da educação na formação de empreendedores capacitados para inovar e desenvolver soluções que atendam às demandas da comunidade rural.

Em consonância com isso, o Aluno Mateus expressou:

“No assentamento, eu poderia ter uma pequena empresa se tivesse acesso a recursos e apoio. Isso me faria ficar.”

Essa posição revela o desejo de independência econômica e o reconhecimento de que, para que a juventude se mantenha no campo, é preciso criar condições possíveis para que esses jovens possam transformar suas ideias em empreendimentos sustentáveis. Lima e Santos (2020) sugerem que a educação no campo deve proporcionar uma formação que desenvolva tanto as habilidades técnicas quanto as capacidades empreendedoras dos jovens, permitindo-lhes ver no campo não um local de limitações, mas de possibilidades.

Sobre esse tema, a aluna Beatriz comentou:

“Se eu pudesse ter mais opções aqui, ficaria no assentamento. Mas, sem oportunidades, o melhor é ir para a cidade”.

Essa fala retrata a dura realidade descrita por Jadejiski (2023), que observa que muitos jovens, apesar de quererem permanecer no campo, acabam migrando para as cidades em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Este movimento migratório é uma das principais preocupações dos estudiosos que tratam da permanência da juventude no campo, como Castro, Silva e Vieira (2009), que argumentam ser fundamental criar oportunidades educacionais e profissionais que atendam as realidades rurais considerando tanto às necessidades locais quanto aos anseios dos jovens, e assim criar alternativas que incentivem a permanência desses jovens nas comunidades rurais.

Savian (2014) enfatiza que as competências socioemocionais são fundamentais para que os alunos do campo consigam lidar com os desafios de suas realidades, desenvolvendo resiliência, empatia e autoconhecimento. Isso é claramente ilustrado na fala do aluno Pedro, que afirmou:

“O Projeto de Vida nos ajudou a entender o que queremos e a nos preparar melhor para os desafios.”

Esse posicionamento está alinhado à perspectiva de Savian (2014), que acredita que a educação emocional pode ser um fator crucial para que os jovens se sintam mais preparados para enfrentar as adversidades do campo e buscar alternativas que possam transformar sua realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), ao estabelecer diretrizes para a educação integral, aponta para a necessidade de uma formação que consiga proporcionar aos alunos tanto o desenvolvimento de competências acadêmicas quanto de habilidades para a vida.

No entanto, a integração da educação ao contexto local também deve envolver a valorização da cultura e identidade do campo, como destacam Ribeiro e Almeida (2018), que abordam a importância de uma educação que promova o empoderamento das juventudes rurais. Essa abordagem permite que os jovens se reconheçam como parte ativa de sua comunidade, buscando soluções que sejam viáveis e sustentáveis localmente.

Conforme a BNCC (2017), a educação deve ser inclusiva e capaz de integrar os saberes formais e informais, permitindo que os jovens se tornem cidadãos críticos e preparados para transformar suas realidades. As falas dos jovens do assentamento, como a do estudante Henrique, afirmaram:

“Os professores nos ajudam a ver que é possível realizar nossos sonhos aqui mesmo, sem precisar sair”

A fala do estudante demonstra a importância da educação rural integrada ao contexto local, viabilizada por professores que podem auxiliar os jovens a visualizarem possibilidades

dentro de seu próprio território, sem que precisem migrar para a cidade em busca de um futuro melhor.

Por fim, a perspectiva de Freire (1996) sobre a educação como um instrumento de libertação e transformação social também se reflete nas falas dos jovens, que veem a educação como uma forma de empoderamento e mudança. A estudante Gabriely declara:

“Com o que aprendi aqui, posso fazer a diferença na comunidade e auxiliar as pessoas ao meu redor”, diz.

Essa fala está expressando, de maneira clara, a visão de Freire (1996) sobre o papel da educação na formação de indivíduos que não buscam apenas seu desenvolvimento pessoal, mas também a melhoria das condições de vida de suas comunidades.

Assim, consideramos que a educação no campo, quando voltada para a formação integral, o potencial dos jovens e o sentimento de pertencimento a comunidade, pode ser uma ferramenta poderosa para promover a permanência desses jovens no campo e contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. A educação, como sugere Freire (1996), deve ser um ato transformador, que liberte os indivíduos e os capacite a mudar sua realidade, promovendo, ao mesmo tempo, uma transformação social de sua comunidade.

6.2 Grupo Focal com os Familiares

6.2.1 O projeto de vida e a educação técnica e superior: os impasses para permanência no assentamento rural

O grupo focal realizado com os pais em suas diversas constituições familiares, (mãe solo, avós, pais solos) refletiu sobre os desafios da vida rural e a relação desses desafios com os Projetos de Vida dos jovens. O contexto socioeconômico da região, caracterizado pela falta de investimentos em infraestrutura e oportunidades de emprego, foi apontado pelo grupo como gerador de sentimento de desânimo entre os pais, que se veem limitados em garantir um futuro melhor para seus filhos.

Muitos expressaram o desejo de que seus filhos sigam para a educação superior, principalmente nas áreas de Direito e Saúde, considerando promessas para um futuro mais seguro. No entanto, como destaca Moura e Lima (2014), a falta de recursos financeiros para arcar com os custos dessas oportunidades formais representa um grande obstáculo, especialmente para as famílias. Um dos familiares disse:

“Queria muito que meu filho fosse para a faculdade, mas com o que a gente ganha aqui, não tem como... a gente mal consegue pagar as contas.”

Outro familiar ressalta:

“ Minha filha, por exemplo, está pensando em seguir na área da saúde, mas mesmo com o Projeto de Vida abrindo os olhos dela para o que pode ser o futuro, a gente sabe que falta algo. Não adianta só sonhar, não é? Sem as oportunidades certas, esses sonhos ficam muito distantes. Eu também quero que meus filhos tenham um futuro melhor, mas aqui no campo... as opções são poucas.”

Esses tipos de relatos estão em consonância com a análise de Vygotsky (2001), que enfatiza como as condições sociais e econômicas moldam as perspectivas de futuro dos indivíduos, criando um abismo entre seus sonhos e a realidade a que são submetidos.

Dentro desse cenário desafiador, o componente curricular Projeto de Vida surge como uma ferramenta de empoderamento e reflexão. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de visualizar suas metas e objetivos, os pais consideram que este componente os ajuda a perceber que o sucesso não está necessariamente relacionado à migração para grandes centros urbanos.

Uma das mães, ao refletir sobre o impacto do Projeto de Vida em seu filho:

“Meu filho até considerou ir para a cidade, mas agora ele vê que pode ter uma vida boa aqui mesmo.”

Um pai informou que “Eu tenho visto uma mudança na minha filha desde que ela começou a participar do Projeto de Vida. No ano passado, ela ainda estava faltando muito à escola para ajudar na colheita do café. Mas, depois que ela começou a pensar mais seriamente sobre o futuro, ela se dedicou mais aos estudos. Ela quer ser advogada, e eu fico muito orgulhoso disso.”

Uma mãe concorda com o Fernando, pai da aluna, ela menciona que “Exatamente. O Projeto de Vida ajuda, sim. Mas eu acho que ele é o começo de uma jornada. A Beatriz, por exemplo, mudou a forma como enxerga o futuro, ela agora tem objetivos mais claros.”

Essas falas apontam para uma mudança de percepção, que se alinha ao conceito de Bourdieu (2002), segundo o qual o habitus e as condições materiais da vida influenciam diretamente as aspirações dos indivíduos e ilustra que quando esses fatores são reconfigurados, pode-se construir novas possibilidades dentro do mesmo espaço social.

De acordo com Freire (1996), a educação é um processo dialógico, no qual os jovens, ao se verem como protagonistas de sua trajetória, podem projetar suas vidas em sintonia com suas comunidades.

Entretanto, a implementação do Projeto de Vida também traz desafios estruturais, como o desinteresse inicial dos jovens por um modelo educacional que, muitas vezes, não os conecta diretamente com a realidade da vida no campo. A resistência à mudança frente a proposta instaurada pelo componente curricular projeto de vida foi identificada, especialmente, entre aqueles acostumados com um sistema de ensino tradicional, que muitas vezes foca na transmissão de conhecimentos acadêmicos de maneira padronizada e pouco contextualizada. O Projeto de Vida adota uma perspectiva centrada no estudante, promovendo reflexões sobre suas metas e aspirações pessoais e profissionais integradamente à sua realidade social, cultural e econômica.

Diferentemente do modelo tradicional, no qual o ensino é majoritariamente expositivo e pouco participativo, o Projeto de Vida utiliza metodologias ativas e dialogadas. Por meio de dinâmicas, debates, trabalhos em grupo e atividades reflexivas, os jovens são incentivados a conectar o aprendizado escolar às suas vivências pessoais e aos desafios específicos do contexto em que estão inseridos, como a vida no campo. Essa abordagem fornece um espaço para os estudantes analisarem criticamente suas condições atuais e visualizarem possibilidades futuras de maneira realista e inspiradora.

Enquanto o modelo tradicional é frequentemente associado à preparação para exames e ao cumprimento de metas acadêmicas gerais, o Projeto de Vida enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, autoconfiança, empatia e senso de responsabilidade. Além disso, o componente curricular valoriza o diálogo com as comunidades locais e a interação com profissionais de diferentes áreas, promovendo uma visão ampliada sobre as possibilidades de carreira que podem ser viáveis sem a necessidade de migração para grandes centros urbanos.

No grupo focal, os pais destacaram como essa abordagem diferenciada auxiliará os jovens a reconsiderarem suas aspirações. A fala de uma mãe, que relatou que seu filho começou a perceber que “pode ter uma vida boa aqui mesmo”, evidencia como o Projeto de Vida pode transformar a percepção de futuro dos estudantes. Ao contrário do modelo tradicional, que muitas vezes ignora as especificidades da vida rural, o Projeto de Vida integra essas características como parte essencial da construção das metas dos jovens, reforçando sua identidade e conexão com a comunidade.

Essa transição de um modelo tradicional para uma abordagem centrada no protagonismo dos estudantes, no entanto, exige um processo gradual. Muitos jovens demonstram resistência inicial, por estarem habituados a um sistema educacional que não os desafia a refletir profundamente sobre suas trajetórias pessoais. Ainda assim, a implementação do Projeto de Vida demonstra que, com apoio adequado e estratégias pedagógicas contextualizadas, é possível superar essa resistência e transformar como os jovens planejam e visualizam seu futuro, alinhando suas aspirações pessoais ao fortalecimento de suas comunidades.

A resistência dos pais em relação ao Projeto de Vida pode ser analisada à luz das ideias de Goffman (1988) e Wenger (1998), que oferecem perspectivas complementares sobre como as interações e as conexões entre experiências podem transformar identidades e práticas.

Goffman (1988) argumenta que a construção da identidade e das vivências individuais ocorre em um contexto interacional, no qual a troca de experiências e visões de mundo pode promover mudanças significativas. Esse conceito ajuda a compreender que a rigidez no modo de viver familiar não é apenas uma resistência isolada, mas algo construído ao longo de gerações e reforçado pela interação em um contexto sociocultural específico.

No momento do grupo focal, foi evidente que essa resistência está relacionada ao modo como os pais concebem as trajetórias profissionais, tanto dentro quanto fora do assentamento. Muitos demonstraram dificuldade em aceitar novas formas de pensar a vida profissional, por enxergarem essas mudanças como ameaças à estabilidade familiar ou ao estilo de vida tradicional.

Essa postura, no entanto, não é fixa; como Goffman (1988) sugere, a troca de vivências e experiências entre pais, filhos e educadores pode facilitar uma reconfiguração dessas concepções. Momentos de diálogo promovidos pelo Projeto de Vida tornam-se, assim, fundamentais para iniciar essa transformação.

Por sua vez, Wenger (1998), com a teoria das comunidades de prática, oferece uma abordagem que destaca a importância das conexões entre os conhecimentos escolares e a realidade dos alunos. Quando os educadores conseguem estabelecer essa ponte, o projeto educacional se torna mais acessível e relevante, tanto para os jovens quanto para suas famílias.

No caso do Projeto de Vida, essa conexão é essencial para superar a resistência dos pais, permitindo que eles enxerguem as possibilidades de sucesso profissional de seus filhos de maneira mais alinhada às realidades do campo.

O papel dos professores, nesse contexto, é duplamente importante: eles não apenas facilitam o engajamento dos jovens ao relacionar os conhecimentos escolares às suas vivências locais, mas também atuam como mediadores no diálogo com as famílias. Um exemplo desse processo pode ser visto em relatos como o de uma mãe no grupo focal, que inicialmente resistia à ideia de seu filho construir uma carreira no assentamento, mas, após participar das discussões promovidas pelo Projeto de Vida, começou a considerar essa possibilidade:

“Eu sempre achei que meus filhos precisavam sair daqui para ter uma vida melhor, mas agora percebo que talvez possam construir algo aqui mesmo.”

Essa mudança ilustra a importância de criar espaços de interação que permitam aos pais compartilhar suas preocupações e reavaliar suas visões. A partir dessas trocas, alinhadas às ideias de Goffman (1988) e Wenger (1998), é possível construir novas vivências familiares que conciliem as aspirações dos jovens com as realidades locais, transformando a resistência em um potencial de diálogo e colaboração.

A participação ativa dos pais no processo educativo foi outro ponto destacado. Os pais, ao perceberem a importância da educação para o futuro de seus filhos, reforçam o valor do Projeto de Vida não apenas como uma proposta acadêmica, mas como uma estratégia para melhorar as condições de vida local. Essa visão se alinha à perspectiva de Saviani (2003), que destaca a educação como um meio fundamental para os indivíduos desenvolverem suas potencialidades e contribuírem para o desenvolvimento social e comunitário.

O Projeto de Vida, quando integrado ao ambiente escolar, atua como um encontro para os alunos conectarão seus objetivos pessoais e profissionais ao aprendizado, tornando a educação mais relevante e significativa. Nesse contexto, os jovens são incentivados ao longo de sua trajetória escolar a refletir sobre suas escolhas e a elaborar estratégias concretas para alcançar suas metas. D'Angelo (1994) complementa essa abordagem ao afirmar que o projeto de vida deve ser entendido de forma holística, considerando tanto as dimensões psicológicas quanto as sociais do indivíduo. Essa compreensão amplia o alcance do planejamento, que não se restringe apenas às metas profissionais, mas abrange também os relacionamentos e o papel do jovem na sociedade.

Essa interação entre pais, jovens e educadores reforça a importância do envolvimento comunitário na construção de projetos de vida que valorizem o potencial local. À medida que os pais compreendem o impacto positivo dessa abordagem, eles passam a enxergar o Projeto de Vida não apenas como um suporte para o futuro de seus filhos, mas também como um caminho para fortalecer a comunidade e promover transformações sociais mais amplas.

Muitos pais destacaram a necessidade de mais cursos técnicos ou preparatórios para o mercado de trabalho, que ajudariam seus filhos a se manterem na comunidade sem a necessidade de migração. Esse apontamento dos pais nos leva a refletir sobre a necessidade de que as diretrizes do componente curricular projeto de vida poderiam funcionar articuladas com a implementação de cursos técnicos que possibilitassem a construção de engajamento em atividades profissionais promovendo melhora na condição social dos indivíduos e do assentamento coletivamente. Sobre essa proposta, um dos familiares relatou:

“Se tivesse curso técnico aqui na nossa cidade, meu filho já teria terminado e estaria trabalhando, mas não tem. Fica difícil assim.”

As conexões entre o componente curricular projeto de vida e os apontamentos dos familiares estão em consonância com a argumentação de Triviños (1987), que destaca a importância da adaptação dos projetos educacionais à realidade local para garantir uma educação mais eficaz e significativa. Esta adaptação poderia levar ao engajamento da comunidade, que, como sugerido por Wenger (1998), é uma das chaves para o sucesso do Projeto de Vida. Quando a comunidade local se torna uma parceria ativa na educação dos jovens, há uma maior valorização da escola e das suas práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso coletivo com o futuro dos alunos.

O Projeto de Vida, portanto, não se limita a ser uma ferramenta educacional, mas deve ser visto como um motor de transformação social. Para ter eficácia, é necessário ser acompanhado de ações concretas externas para o desenvolvimento local, como maior investimento em cursos e em parcerias com instituições externas que possam criar oportunidades para os jovens na comunidade. Bourdieu (2002) afirma que a reprodução social e cultural é um processo complexo, mas pode ser alterado com a oferta de novas possibilidades

de aprendizagem e desenvolvimento, o que deve ser uma prioridade nas políticas públicas para a educação rural.

O maior desafio enfrentado pelas famílias do Assentamento 16 de Abril vai além do desejo de seus filhos estudarem; ele se estende à necessidade de garantir que, após a conclusão dos estudos, eles possam encontrar oportunidades de trabalho e desenvolvimento sem precisar deixar a terra natal. Esse anseio foi revelado na expressão de um Familiar:

“Eu queria muito que meus filhos ficassem no Assentamento, mas a verdade é que depois que termina o Ensino Médio muitos acabam indo para as cidades ou indo para outros países. Não é fácil segurar eles aqui quando não tem trabalhos, não possuem oportunidades. Eu sempre digo a eles, estudem, se esforcem, porque é o estudo que dará a vocês um futuro melhor.”

Esse dilema está intimamente relacionado com questões de mobilidade social e desigualdade econômica, abordadas por autores como Bourdieu (2002), que discutem como o acesso às oportunidades é condicionado pela posição social e pelos recursos disponíveis. Nesse sentido, o Projeto de Vida não deve ser visto apenas como uma estratégia educacional, mas como um ponto de partida para uma transformação significativa na vida dos jovens e de suas famílias, possibilitando uma reconfiguração de suas trajetórias de forma mais equitativa.

Entretanto, para que os sonhos dos jovens se tornem realidade, é imprescindível que o Projeto de Vida seja acompanhado de apoio financeiro, estrutural e institucional, como argumenta Freire (1996), quando ressalta a importância de uma educação que se articula com o contexto social e material dos alunos. Um dos familiares nos disse:

“Minha filha, por exemplo, está resolvendo seguir na área da saúde, mas mesmo com o Projeto de Vida abrindo os olhos dela para o que pode ser no futuro, a gente sabe que falta algo. Não adianta só sonhar, não é? Sem as oportunidades certas, esses sonhos ficam muito distantes.

Compreendemos que tal apoio é necessário para combater as desigualdades que persistem, criando um ambiente mais inclusivo, sustentável e promissor para todos os envolvidos. No contexto rural, onde os desafios são específicos, a educação enfrenta obstáculos relacionados à escassez de recursos e à dificuldade de acesso a serviços de qualidade, excluindo a possibilidade de uma abordagem puramente tradicional ou centralizada. Sendo assim, o Projeto de Vida surge como uma ferramenta fundamental, permitindo que os alunos se conectem com suas realidades e percebam oportunidades de crescimento sem precisar deixar suas comunidades, como sugere Moura e Lima (2014) ao enfatizar a relevância de experiências educacionais que sejam significativamente ligadas à cultura local.

Deste modo, o componente curricular projeto de vida vai além da simples transmissão de conteúdos, por buscar transformar como os alunos percebem suas próprias potencialidades e o papel que podem desempenhar na sociedade. Sobre este aspecto, durante o diálogo com o grupo de familiares do assentamento, uma mãe ressaltou:

“Tenho visto uma mudança na minha filha desde que ela começou a ter aula de Projeto de Vida na escola. No ano passado, ela faltava muito à aula para auxiliar na colheita do café. Mas, depois que ela começou a pensar seriamente sobre o futuro, ela tem se dedicado mais aos estudos”.

Uma metodologia ativa e personalizada, integrada ao aprendizado baseado em projetos, possibilita que os alunos se envolvam de forma mais profunda com os conteúdos, enquanto os educadores ganham a oportunidade de despertar o engajamento e a participação dos estudantes. No entanto, essa mudança de abordagem não é simples. Muitos alunos, como apontado por

Goffman (1988) e Vygotsky (2001), podem resistir a essa nova forma de aprendizagem, ainda presos ao modelo tradicional centrado na memorização.

Outro aspecto importante a ser tratado para a abordagem do componente curricular Projeto de vida se refere a formação continuada dos educadores, pois ela não só os prepara para lidar com os desafios de adaptação, mas também os capacita a orientar os alunos em reflexões profundas sobre suas vidas e futuros (Gatti, 2017), contribuindo para que o Projeto de Vida tenha maior impacto, auxiliando os jovens a desenvolverem habilidades essenciais na construção de seus próprios caminhos.

Assim, adaptar o projeto às diferentes realidades é essencial para garantir que nenhum aluno “fique para trás”, o que compreende alcançar autonomia na construção de suas vidas. A personalização do aprendizado, que leva à compreensão das experiências individuais dos alunos, é um caminho para fazer com que todos se sintam valorizados e incluídos.

A participação ativa da comunidade no processo educativo, como defendida por Wenger (1998), também se revela vital. Quando pais e membros da comunidade estão envolvidos, a resistência dos alunos diminui e a valorização da educação cresce, criando uma rede de apoio que não beneficia apenas os alunos, mas também promove o desenvolvimento local.

A resistência dos alunos no contexto do Projeto de Vida pode ser entendida como uma atitude de desinteresse ou falta de engajamento diante de propostas educativas que se afastam do modelo tradicional de ensino. Essa resistência, muitas vezes, é enraizada em fatores como a desconexão entre os conteúdos escolares e a realidade vívida dos jovens, especialmente em contextos rurais, onde as propostas pedagógicas nem sempre dialogam com os desafios locais.

Além disso, as expectativas culturais e familiares, muitas vezes marcadas por trajetórias tradicionais de vida e trabalho, podem gerar uma pressão para os estudantes seguirem padrões já estabelecidos, dificultando a flexibilidade de uma abordagem que os incentive a refletir de maneira autônoma sobre o futuro. Somado a isso, a falta de perspectiva, decorrente da ausência de investimentos e oportunidades concretas na região, também contribui para a percepção de que a educação não oferece caminhos viáveis para mudar suas realidades.

A resistência é amplificada ainda mais pela familiaridade com um modelo educacional tradicional, que se concentra na transmissão de conteúdos acadêmicos e não exige uma participação ativa ou reflexão crítica. No entanto, como defende Wenger (1998), a participação da comunidade no processo educativo pode reduzir essa resistência ao contextualizar o aprendizado e torná-lo mais significativo. Quando os alunos percebem que suas vivências são valorizadas e que a educação pode promover melhorias reais em suas condições de vida, eles passam a se engajar mais nas propostas escolares, ampliando as possibilidades de transformação tanto individuais quanto comunitárias.

Durante a conversa, uma mãe realizou o seguinte questionamento:

“Fico pensando... será que não dava para ter mais investimentos aqui no campo? Se a gente tivesse mais oportunidades, mais projetos de desenvolvimento, talvez os jovens quisessem ficar aqui. A escola realiza um bom trabalho com este Projeto de Vida, mas a verdade é que a gente precisa de mais.”

Finalmente, podemos considerar que o Projeto de Vida tem o potencial de se tornar um agente de transformação social. Assim, a educação no meio rural, quando combinada com iniciativas como o Projeto de Vida, consegue reconfigurar as perspectivas dos jovens, transformando seus desafios em oportunidades de crescimento dentro de suas próprias comunidades.

6.2.2 Projeto de vida e os desafios da educação rural

A educação rural enfrenta desafios que vão além dos conteúdos tradicionais, muitas vezes deixando os jovens diante de uma realidade de poucas oportunidades e de um futuro incerto.

A educação rural é um espaço de ensino que busca atender às especificidades das comunidades rurais, respeitando suas particularidades socioculturais, econômicas e ambientais. Essa modalidade de ensino valoriza o vínculo com o território, promovendo uma formação integral que considera o saber local e a cultura dos povos do campo. De acordo com Caldart (2004), a educação rural deve se pautar por um currículo que dialogue com a vida cotidiana dos alunos, promovendo uma conexão direta entre os conteúdos escolares e a realidade vívida no campo. Além disso, é fundamental que as práticas pedagógicas favoreçam a construção de projetos de vida que contemple a permanência no território, potencializando a autonomia dos jovens rurais e o fortalecimento da identidade cultural.

Apesar de sua relevância, a educação rural enfrenta desafios importantes, entre os quais se destacam a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de recursos pedagógicos e a dificuldade de acesso às escolas devido à distância geográfica. Segundo Arroyo (2012), muitos professores que atuam em áreas rurais não recebem formação específica para lidar com as demandas dessas comunidades, o que pode dificultar a contextualização dos conteúdos e o engajamento dos estudantes. Além disso, a falta de políticas públicas consistentes para a valorização da educação rural e a necessidade de incentivar a participação comunitária no processo educativo são barreiras que comprometem a efetividade do ensino nas zonas rurais.

Outro desafio importante é a evasão escolar, causada por fatores como a necessidade de os jovens contribuírem para a renda familiar, a busca por melhores oportunidades em centros urbanos e a percepção de que o estudo não gera perspectivas concretas de melhoria de vida no campo. Nesse contexto, a implementação de políticas integradas que contemplam educação de qualidade, acesso a tecnologias, capacitação docente e programas que estimulem o desenvolvimento local sustentável é essencial para superar essas adversidades. Como apontado por Molina (2010), a educação rural tem o potencial de transformar a realidade dessas comunidades, mas depende de investimentos sólidos e de uma abordagem que valorize as pessoas do campo como sujeitos plenos de direitos.

Neste contexto um familiar disse:

"Fico pensando: se a gente tivesse mais recursos aqui, talvez a realidade fosse diferente. Observo o Projeto de Vida como algo que abre os olhos, que faz os jovens enxergarem um horizonte maior, mas, sem os meios para caminhar até lá, muitos vão acabar desistindo. O governo precisa ver que a juventude rural tem potencial, só falta o apoio certo para que eles possam crescer e contribuir para o desenvolvimento da própria comunidade".

Outro pai menciona sobre a evasão escolar:

"Você tem razão. Os jovens têm muito potencial, só que aqui no campo eles acabam se sentindo esquecidos. A escola está fazendo o papel dela com esse Projeto de Vida, mas sem investimento no futuro deles, muitos vão embora e não olham para trás. Aí o ciclo continua: os que ficam, continuam sem oportunidades, e os que vão embora, talvez nem voltem. É triste pensar que nossos filhos vão ter que sair para conquistar o que merecem."

De acordo com Freire (1996), a educação deve promover uma relação dialógica e conscientizadora, onde o aluno se reconheça como protagonista de sua história, ampliando seu sentido de pertencimento e engajamento com o próprio desenvolvimento.

Entretanto, essa abordagem enfrenta uma barreira comum: a resistência à mudança. A resistência à mudança, neste contexto, refere-se à dificuldade que alunos, pais e até a própria comunidade podem ter em adotar novas formas de pensar e viver, especialmente quando essas mudanças desafiam normas e práticas já condicionais. No caso do Projeto de Vida, essa resistência se manifesta principalmente na relutância em abandonar o modelo tradicional de educação, que muitas vezes é mais centrado na transmissão de conhecimentos acadêmicos formais, sem considerar tanto o contexto social e as aspirações pessoais dos estudantes.

Essa resistência pode ser observada de diferentes maneiras. Os alunos, por exemplo, podem resistir à ideia de reflexão sobre seus projetos de vida e futuro, pois isso exige um distanciamento da rotina tradicional e uma reflexão profunda sobre suas opções profissionais, pessoais e familiares. Muitos acostumados a um sistema educativo são mais rígidos, onde os objetivos e os caminhos são mais lineares e predeterminados. Da mesma forma, os pais podem ter dificuldade em abraçar uma abordagem educacional que desafia os padrões familiares e culturais de trabalho e sucesso, especialmente em comunidades rurais onde a continuidade das práticas tradicionais, como o trabalho no campo, é vista como um caminho seguro e conhecido.

Uma mudança também pode ser resistida devido ao medo de incertezas ou à falta de confiança na eficácia de novas abordagens, principalmente quando há uma percepção de que o sistema educacional tradicional, mesmo com suas falhas, ainda oferece uma estrutura mais clara e funcional. Assim, a resistência à mudança é, na maioria, uma resposta ao desconhecido e à desconexão entre as expectativas passadas e o novo modelo proposto.

Muitos jovens, acostumados a um modelo educacional tradicional que valoriza a memorização e pouco se conecta com a prática e com a realidade local, podem inicialmente enxergar o Projeto de Vida com desconfiança.

Os jovens podem inicialmente desconfiar do Projeto de Vida por várias razões, tanto relacionadas ao conteúdo quanto ao formato da proposta. Primeiramente, há uma desconfiança quanto à sua aplicabilidade e relevância para suas vidas cotidianas. Muitos estão acostumados a um modelo educacional que prioriza a memorização de conteúdos e a preparação para exames, com foco em conhecimentos teóricos e pouco alinhados com suas realidades locais ou suas aspirações pessoais.

Esse modelo, que não exige uma reflexão crítica sobre o futuro ou sobre escolhas de vida, pode fazer com que os jovens questionem a eficácia de um programa que os convida a pensar sobre seus projetos de vida e tomar decisões importantes a respeito de seu futuro profissional e pessoal. Para muitos, a ideia de planejar um futuro parece distante, especialmente quando estão inseridos em contextos em que as oportunidades de desenvolvimento são limitadas. Esse distanciamento entre o que é proposto e o que se vive no dia a dia pode gerar um sentimento de incerteza sobre a viabilidade do projeto.

Além disso, há uma preocupação dos jovens quanto ao espaço que terão para se expressar dentro desse novo modelo. Muitos se sentem inseguros ao refletir sobre suas vidas e ao tomar decisões que envolvem suas expectativas e sonhos. Eles podem se preocupar com como serão percebidos ao expor suas ideias e posicionamentos, principalmente em um contexto em que se sentem pressionados a corresponder às expectativas familiares e sociais.

A dificuldade em se expressar de forma clara e assertiva também pode ser uma barreira, já que muitos jovens, especialmente em regiões rurais, ainda têm receio de se expor publicamente ou de falar sobre o que realmente desejam para o futuro. O medo de se expressar de maneira incoerente ou de ser mal interpretado pode gerar um bloqueio emocional, aumentando a resistência ao Projeto de Vida.

Essa insegurança é amplificada pela falta de exemplos concretos de como o planejamento da vida pode ser realizado na realidade local, onde as oportunidades de crescimento são limitadas. Eles podem questionar se, de fato, o Projeto de Vida oferece soluções reais para suas dificuldades ou se é apenas mais uma expectativa distante e sem conexão com as necessidades

práticas da comunidade. Assim, o desafio é fazer com que os jovens percebam que o Projeto de Vida não precisa ser algo desconectado de sua realidade, mas sim uma ferramenta que os ajude a enxergar possibilidades no próprio contexto em que vivem, incentivando-os a superar as limitações e a se abrir para novas perspectivas.

Aqui, o papel dos educadores é fundamental. Como destaca Vygotsky (2001), a mediação de adultos qualificados é essencial para a construção de novas perspectivas, bem como professores bem-preparados, que compreendam as nuances sociais e emocionais de seus alunos, para transformar a resistência em entusiasmo. Esses educadores conseguem demonstrar como o aprendizado pode impactar positivamente a vida dos alunos ao conectar o conteúdo com experiências diárias, auxiliando-os a perceber a relevância prática do que aprendem.

Outro ponto crucial é a equidade no acesso ao Projeto de Vida. Não basta implementar essa abordagem, é necessário que ela seja adaptada às diversas realidades dos alunos, muitos dos quais dividem o tempo entre a escola e o trabalho no campo. Como aponta uma mãe:

“A gente aqui vive numa região onde, infelizmente, as coisas estão bem paradas. Não tem muito investimento nos jovens, e, com isso, eles acabam sem muitas opções de futuro. A Gabriely, minha filha, já ajuda no viveiro nos fins de semana e em casa. Ela quer fazer faculdade de Direito, tem esse sonho de ser advogada, mas sei que vai ser difícil.”

As propostas de educação rural que utilizam a alternância, uma metodologia que alterna períodos entre a escola e o ambiente familiar, foram historicamente vistas como uma maneira de respeitar as dinâmicas de trabalho e de vida das famílias rurais. Este modelo permitia que os jovens permanecessem nas áreas rurais durante os períodos de plantação e colheita, momentos em que a colaboração familiar era essencial. Durante esses intervalos, os estudantes se integravam ao processo produtivo rural, adquirindo experiência prática, enquanto a educação formal acontecia nos períodos de menor demanda de trabalho no campo, nas escolas rurais. A metodologia visava conciliar o aprendizado acadêmico com as necessidades das famílias e comunidades, considerando as especificidades e sazonalidades do trabalho rural.

No entanto, com as mudanças socioeconômicas e as transformações nas condições de vida no campo, o modelo de alternância tem enfrentado desafios significativos. A crescente dificuldade de permanência no meio rural, somada ao desejo crescente dos jovens de migrar para as cidades, questiona a eficácia deste modelo. A busca por melhores condições de vida, oportunidades educacionais e acesso a bens e serviços nas cidades se tornou um fator determinante na mudança de perspectiva de muitos jovens. A migração para os centros urbanos tem se intensificado, especialmente com a popularização da internet e o acesso a novas formas de conhecimento e vivência.

A internet amplia o horizonte dos jovens rurais, oferecendo acesso a informações e oportunidades educacionais e profissionais anteriormente inacessíveis. Eles começam a perceber que as possibilidades de crescimento pessoal e profissional não estão restritas ao campo, mas também podem ser encontradas nas cidades. O acesso a cursos online, redes sociais e à divulgação de novas formas de trabalho incentivam os jovens a buscar uma vida diferente da que as limitações do meio rural impõem. Esse novo cenário cria um dilema: por um lado, há as responsabilidades e os desafios de permanecer no campo; por outro, há a busca por novas oportunidades na cidade, onde a educação é mais diversificada e as possibilidades de emprego são mais evidentes.

Essa realidade gera um paradoxo para o modelo de alternância: embora a educação rural ofereça um contexto prático valioso e respeite os ciclos de vida das famílias, ela precisa ser adaptada para lidar com os novos desejos e necessidades dos jovens. Estes jovens buscam maior conexão com o mundo globalizado e com as oportunidades que ele oferece. Assim, o modelo de alternância, tradicionalmente voltado para o preparo dos jovens para a vida no

campo, precisa ser repensado para integrar as novas tecnologias e oferecer uma educação que os capacite não apenas para o campo, mas também para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais urbano e interconectado.

Portanto, a resistência à permanência no campo por parte dos jovens não é apenas um reflexo das dificuldades materiais e socioeconômicas, mas também das transformações nas aspirações pessoais, impulsionadas pelo acesso à informação e pela possibilidade de vivenciar novas formas de vida. Leccardi (1991) observa que mudanças sociais e novas expectativas de vida influenciam como os jovens constroem seus projetos, especialmente em uma sociedade em transformação constante. Esse contexto exige que eles alinhem suas metas com seus valores e aspirações pessoais, refletindo as novas demandas e realidades em que estão inseridos. Para a educação rural continuar relevante, ela precisa não apenas respeitar as particularidades do campo, mas também ampliar os horizontes dos jovens, conectando-os com as oportunidades do mundo contemporâneo, sem que isso implique na perda de suas raízes culturais e identitárias.

Neste contexto, Castro (2009) destaca que as políticas educacionais devem ser formuladas “de”, “para” e “com” os jovens, acompanhando-os como atores centrais em suas próprias trajetórias. Abramo (1997) e Sposito e Carrano (2003) reforçam a importância de ver os jovens como protagonistas na transformação de suas comunidades e na construção de seus projetos de vida. Dessa forma, as políticas públicas tornam-se mais eficazes e alinhadas às reais necessidades e expectativas dos jovens, criando um impacto positivo e duradouro. O conceito de “projeto vital” proposto por Damon (2008) vai além da realização de metas individuais e incorpora um propósito maior, envolvendo a contribuição para o bem-estar social. Segundo Damon, esse projeto é baseado em valores morais e compromisso com a realização pessoal e social.

McKnight e Kashdan (2009) observam o projeto de vida como um sistema de auto-orientação, permitindo aos jovens tomar decisões alinhadas à sua identidade e valores, especialmente em contextos multiculturais e dinâmicos. Para os jovens rurais, essa orientação pode ser crucial para equilibrar a preservação de sua cultura local com as demandas de um mundo globalizado. Nesse sentido, a participação ativa da comunidade também é vista como essencial, reforçando a importância de parcerias, como com universidades ou cursos técnicos localizados nos assentamentos, para os jovens poderem desenvolver suas habilidades e alcançar seus objetivos profissionais sem ter que abandonar suas raízes e identidade rural.

Os resultados obtidos indicam que, inicialmente, os jovens demonstraram uma certa desconfiança em relação ao Projeto de Vida, questionando sua aplicabilidade no contexto rural e a relevância das propostas para suas realidades cotidianas. Muitos estavam acostumados com um modelo educacional tradicional que priorizava a memorização e a preparação para exames, sem conexão direta com suas aspirações pessoais ou com as necessidades do campo.

No entanto, ao longo das atividades propostas, observou-se uma mudança na percepção de alguns jovens, que passaram a identificar a importância de refletir sobre o futuro e estabelecer objetivos mais claros. Contudo, a maioria ainda enfrenta dificuldades em perceber a viabilidade das ações propostas no contexto rural, especialmente diante da falta de oportunidades educacionais locais, como cursos técnicos e o acesso a universidades.

A metodologia de alternância, que permitia aos jovens trabalhar na família durante as épocas de plantação e colheita, ainda é valorizada pelas famílias, mas o desejo de migração para as cidades tem se intensificado.

A globalização, o acesso à internet e as novas formas de viver levam muitos jovens a buscar melhores condições de vida, educação e trabalho nas áreas urbanas. Assim, a alternância, que era uma forma de integrar a educação às necessidades familiares e produtivas do campo, enfrenta agora o desafio de conciliar as aspirações dos jovens com as realidades limitadas do meio rural, gerando um dilema entre permanecer no campo, com suas responsabilidades familiares, ou migrar para a cidade em busca de novas oportunidades.

A educação é, assim, mais do que um meio de transmitir conhecimento; é um investimento em um futuro vibrante e sustentável. Quando a escola e a comunidade trabalham juntas para desenvolver o Projeto de Vida dos jovens, ampliamos o horizonte de possibilidades e incentivamos uma geração de novos líderes e inovadores.

6.3 Grupo Focal com os Professores

6.3.1 O poder do projeto de vida e a integração de práticas educativas na educação rural

O Projeto de Vida, ao permitir que os alunos planejem seu futuro de acordo com suas realidades e aspirações, pode ser uma ferramenta poderosa para a valorização das raízes locais e para a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

Um dos professores, alinhado com essa perspectiva, destacou a importância de personalizar a educação para que os conteúdos se conectem com a realidade dos alunos. Essa abordagem torna o aprendizado mais significativo, por permitir que os estudantes reconheçam a relevância do que estão aprendendo em relação às suas experiências cotidianas no campo.

O uso do Projeto de Vida e dos componentes integradores nas escolas, especialmente no contexto rural, ganhou destaque como uma estratégia para personalizar o ensino e aproximar as aulas da realidade local, apesar dos desafios encontrados em sua implementação. Como apontam Almeida e Barbosa (2019), a integração de práticas educativas que valorizam as especificidades do meio rural é essencial tanto para o desenvolvimento local quanto para a permanência dos jovens no campo.

Castro, Silva e Vieira (2009) enfatizam que a educação no campo deve ser voltada para a construção de alternativas que permitam aos jovens visualizarem um futuro no próprio meio rural, que ajude a combater o êxodo rural e fortaleça a comunidade local. Entretanto, como ressalta outro professor, ainda existem resistências entre os alunos, principalmente no contexto rural, devido à dificuldade em enxergar oportunidades além das atividades agrícolas tradicionais. Essas resistências podem ser compreendidas à luz da análise de Abramovay, Ponciano e Ramos (2002), que destacam que a falta de perspectiva no campo muitas vezes limita a visão dos jovens sobre seu futuro.

Nesse cenário, o Projeto de Vida se apresenta como uma ferramenta crucial para ampliar essa visão, incentivando os alunos a refletirem sobre suas metas e o que desejam alcançar, tanto no presente quanto no futuro.

6.3.2 Projeto de vida e o uso de metodologias ativas

O Professor Luiz defende o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, para promover um aprendizado mais engajado e participativo, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo do estudante, incentivando aos jovens o pensamento crítico e a resolução de problemas, estimulando a iniciativa e o debate, preparando os estudantes para enfrentar as situações da vida. Para que seja realizado com eficácia as estratégias mais utilizadas são jogos, mesas redondas, sistemas de recompensas, competições em equipes, seminários, palestras, dentre outros. Para o professor, quando os alunos se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, eles se envolvem mais profundamente com os conteúdos e com o Projeto de Vida proposto pela escola, o que os motiva a buscar soluções inovadoras para problemas locais. Lima e Santos (2020) ressaltam que as metodologias ativas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e para a formação de cidadãos críticos, preparados para os desafios da vida no campo.

A formação continuada dos professores é um ponto crucial para garantir que a implementação do Projeto de Vida seja eficaz. Como destaca Jadejiski (2023), a formação dos docentes no contexto rural precisa ser adaptada às necessidades específicas da comunidade e à realidade dos alunos. Somente por meio de uma formação continuada é possível garantir que os professores possuam as competências para aplicar as metodologias e os componentes integradores eficazmente, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas nas escolas rurais.

Conforme apresentado pelo Professor Luiz, o Projeto de Vida e as metodologias ativas buscam oferecer aos alunos uma visão de futuro mais ampla, permitindo-lhes ver a educação como um meio para alcançar seus objetivos, entretanto, muitas vezes também os professores não se sentem preparados para adotar novas abordagens pedagógicas e se colocam resistentes à implementação dos componentes integradores e do Projeto de Vida.

A dificuldade de adaptação pode ser compreendida à luz da teoria de Freire (1996), que defende que a educação deve ser um processo de transformação, no qual tanto os educadores quanto os educandos são desafiados a compensar suas práticas e visões de mundo. No entanto, com o apoio adequado e a formação continuada, os professores podem superar essas dificuldades e implementar o Projeto de Vida eficazmente.

O Professor Luiz salienta a importância da formação continuada dos educadores:

“O papel do professor aqui é fundamental. A gente precisa estar bem-preparado para guiar os alunos nesse processo.”

Para ele, muitos professores, embora conscientes da importância do Projeto de Vida, ainda carecem de treinamento adequado para explorar todo o seu potencial:

“Se não estivermos bem-preparados, o Projeto de Vida pode acabar sendo uma atividade superficial, sem o impacto que poderia ter.”

O papel essencial da formação continuada é confirmado por Ribeiro e Almeida (2018), que argumentam que o sucesso da educação rural depende de educadores preparados para lidar com as especificidades do meio, tanto na teoria quanto, na prática, para realmente impactar a vida dos alunos.

6.3.3 Projeto de vida e a infraestrutura nas escolas rurais

A falta de infraestrutura nas escolas rurais também é um desafio identificado pelos professores, que apontam a necessidade de recursos adequados para uma implementação eficaz do Projeto de Vida. Como destacar Castro, Silva e Vieira (2009), a infraestrutura escolar precária limita as possibilidades de aprendizagem dos alunos e dificulta a aplicação de metodologias inovadoras que desbloqueiam recursos tecnológicos e materiais específicos. O investimento em infraestrutura, portanto, é um passo essencial para garantir que o Projeto de Vida tenha o impacto desejado.

Sobre este ponto importante, o professor Sandro destaca a necessidade de investimento na infraestrutura das escolas:

“Precisamos de mais apoio em termos de recursos. Muitas vezes, temos boas ideias e estamos dispostos a implementar novas práticas, mas falta infraestrutura, tecnologia ou mesmo tempo na carga horária para trabalhar esses componentes de forma mais aprofundada.”

Conforme ressaltam Almeida e Barbosa (2019), a falta de tecnologia, materiais didáticos e a precariedade das instalações físicas das escolas são desafios importantes para a implementação do Projeto de Vida e das metodologias ativas. Sem os recursos necessários, dificulta-se garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, um maior investimento em infraestrutura escolar é essencial para as metodologias propostas poderem ser inovadoras de maneira eficaz.

6.3.4 Projeto de vida e o envolvimento da comunidade escolar e das famílias

Os professores consideram que quando os pais e outros membros da comunidade estão envolvidos com a proposta do componente curricular Projeto de vida e cientes de que ele promove a integração dos conteúdos e a articulação com a construção de um futuro profissional com vistas as possibilidades de desenvolvimento na comunidade, a resistência dos alunos ao modo de funcionamento deste componente curricular diminui, como demonstra a fala do professor Sandro:

O Professor Sandro observa que:

“Se conseguimos trazer os pais e a comunidade local para esse processo, mostrando que o Projeto de Vida também pode ser útil para eles, a resistência diminui.” Para ele, esse envolvimento “faz com que os pais e a comunidade vejam a educação como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento local.”

Esse engajamento fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, tornando a educação uma responsabilidade compartilhada. Lopes e Carvalho (2015) apontam que a participaçãoativa da comunidade é essencial para fortalecer os vínculos entre a escola e o desenvolvimento local, garantindo que os projetos educacionais atendam às reais necessidades da população.

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias é fundamental para o sucesso do Projeto de Vida e dos componentes integradores. Ribeiro e Almeida (2018) afirmam que o engajamento da comunidade no processo educacional fortalece o vínculo entre a escola e a realidade local, além de promover uma maior compreensão sobre o valor da educação como ferramenta de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Essa mudança de perspectiva é fundamental, por motivar os alunos a se engajarem mais profundamente com seus estudos e a compreenderem a educação como uma ferramenta de transformação pessoal e comunitária. Essa visão está alinhada com a proposta de Jadejiski (2023), que defende que a educação rural deve ser um instrumento de empoderamento, capacitando os jovens para tomarem decisões sobre seu futuro de forma consciente e autônoma.

Os temas apontados pelos professores nos permitem compreender que a implementação do Projeto de Vida e dos componentes integradores nas escolas rurais tem um grande potencial para promover uma educação mais significativa e conectada às realidades locais. No entanto, para que esses projetos realmente impactem positivamente a vida dos alunos, é necessário um esforço conjunto entre professores, alunos, comunidade e instituições. Como destaca Lima e Santos (2020), o papel da educação rural não deve se limitar à simples transmissão de conteúdos, mas deve ser um processo contínuo de transformação e desenvolvimento local. A partir dessa perspectiva, o Projeto de Vida pode se tornar uma ferramenta eficaz para promover a permanência dos jovens no campo, ao proporcionar-lhes a oportunidade de visualizar um futuro melhor dentro de sua própria comunidade.

6.3.5 Educação no campo e o papel do educador

Na visão dos professores dos alunos do assentamento, a educação torna-se um instrumento de permanência e valorização do campo, como mostra o que disse a Professora Joana:

“Ao trabalhar com componentes integradores e o Projeto de Vida, a educação fica mais personalizada, mais focada no aluno e menos no conteúdo puro e simples. Isso aproxima a escola da realidade deles, principalmente os alunos do meio rural.”

Essa visão corrobora com a compreensão de que o componente curricular projeto de vida ajuda a combater o êxodo rural, ao valorizar as raízes e o potencial das comunidades locais. Segundo Almeida e Barbosa (2019), a educação no meio rural deve estar alinhada com o desenvolvimento local e com a sustentabilidade das práticas sociais, para o aprendizado ser significativo e possível na realidade do campo.

Conforme os professores, no contexto rural, a educação precisa ser mais do que a simples transmissão de conteúdo, ela deve se conectar diretamente com a realidade dos alunos, suas aspirações e as condições locais. O Projeto de Vida surge como uma abordagem inovadora que transforma a educação, oferecendo aos jovens a possibilidade de visualizar um futuro promissor sem a necessidade de migrar para centros urbanos em busca de oportunidades.

No entanto, a implementação do Projeto de Vida no Campo enfrenta desafios, como a Professora Joana destacou:

“Temos que lidar com a adaptação dos alunos e os custos. No início, muitos alunos estranham essa nova abordagem mais aberta e prática.”

Embora a personalização seja um grande ganho, a resistência inicial, especialmente dos alunos acostumados com o ensino tradicional, é uma barreira a ser superada. Quanto a isso, o professor enfatiza: “temos que nos preparar para lidar com essa resistência.”

Esse ponto é abordado por Castro, Silva e Vieira (2009), que discutem como a adaptação de jovens ao novo modelo educacional no campo pode ser um obstáculo devido às condições socioeconômicas e culturais. Para os autores, é necessário que o sistema educacional tenha flexibilidade para responder às necessidades dos jovens do campo, o que muitas vezes requer um processo de adaptação e superação de paradigmas antigos.

A resistência dos alunos, especialmente em contextos socioeconômicos mais difíceis, é um dos principais obstáculos. O Professor Luiz observa que muitos jovens têm dificuldade em visualizar um futuro fora do trabalho agrícola:

“Quando começamos a falar de planejamento de vida, de metas, há uma quebra de paradigma.”

No entanto, ele também reconhece que:

“Alguns ficam empolgados, mas outros acham difícil enxergar essas oportunidades no presente, até por conta da realidade econômica em que vivem.”

Esse é um ponto importante, pois o desafio está em mostrar que o Projeto de Vida não é nada distante, mas uma oportunidade de transformar a vida no campo. Conforme Abramovay, Ponciano e Ramos (2002) afirmam, a educação no campo deve incluir uma política pública que permita a inclusão de jovens ao desenvolvimento local, quebrando a resistência e superando a visão limitada sobre as possibilidades no próprio território.

É nesse contexto que a Professora Joana destaca a relevância das tecnologias e práticas sustentáveis:

“Mostrar que eles podem ser agentes de mudança dentro de suas próprias comunidades. Quando eles percebem que podem ajudar a melhorar a qualidade de vida da própria região com o conhecimento que adquirem na escola, eles começam a valorizar mais o campo.”

Essa ideia também é defendida por Jadejiski (2023), que aponta que é fundamental dar aos jovens do campo as ferramentas necessárias para se tornarem agentes de mudança, aproveitando as tecnologias e o conhecimento adquiridos para transformar as realidades locais.

Outro ponto crucial abordado pelo Professor Luiz é a equidade no acesso ao Projeto de Vida. Ele ressalta que:

“Nem todos os alunos têm as mesmas oportunidades. É preciso pensar em equidade também, para que todos possam realmente se beneficiar dessa abordagem.”

A equidade envolve garantir que alunos que, por exemplo, precisam dividir seu tempo entre a escola e o trabalho no campo, possam se envolver ativamente no processo de reflexão sobre seu futuro. Lima e Santos (2020) reforçam essa ideia, afirmando que a educação deve ser um agente de transformação social e garantir que todos os jovens, independentemente das suas condições, tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

O Projeto de Vida tem um enorme potencial de transformação, pois não se limita ao aprendizado acadêmico, mas também busca gerar um impacto real na vida dos alunos e de suas comunidades. Como o Professor Luiz afirma:

“Ao ajudá-los a planejar o futuro, eles começam a ver que estudar não é apenas um sacrifício a curto prazo, mas um investimento em algo maior.”

Isso fortalece o senso de pertencimento e cria as condições para um futuro mais próspero e sustentável para as próximas gerações no meio rural. Segundo Savian (2014), a educação no campo deve incorporar as habilidades socioemocionais, capacitando os alunos não só para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida emocionalmente saudável e capaz de enfrentar os desafios locais com resiliência e autoconfiança.

Essa perspectiva de educação integral e transformação é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que aponta a importância de uma formação que prepare os alunos para a vida, integrando competências cognitivas, sociais e emocionais, fundamentais para a construção de um projeto de vida que tenha impacto real nas comunidades rurais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que o Projeto de Vida, como parte do currículo escolar, tem impactado positivamente a transformação dos jovens que vivem em comunidades rurais. Esse componente integrador não apenas faz com que os jovens reflitam sobre suas metas e objetivos pessoais e profissionais, mas também, ajuda com que eles enxerguem as possibilidades e limitações de suas realidades rurais.

Com a promoção de autonomia, autoconhecimento, autodeterminação, o Projeto de Vida fornece aos jovens uma base sólida para que consigam pensar, e planejar suas metas e suas trajetórias, levando em consideração todas as especificidades do meio no qual vivem.

Apesar do impacto positivo que o Projeto de Vida promove na vida dos Jovens, a pesquisa nos apontou desafios significativos. A ausência de uma infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso a uma educação técnica e de qualidade, a deficiência de oportunidades de empregos, são barreiras que evidenciam a necessidade de políticas públicas e de ações integradoras.

Os relatos encontrados destacam um dilema vivenciado por muitos jovens: permanecer no campo, enfrentar as limitações locais, ou migrar para a cidade em busca de melhores oportunidades. Essa dualidade reflete tanto os desafios econômicos quanto as transformações culturais impulsionadas por novas formas de acesso à informação e pela globalização. Para enfrentar esse cenário, é necessário que as práticas pedagógicas sejam ajustadas ao contexto rural, alinhadas às necessidades específicas dessa realidade, e que os professores recebam formação contínua, capacitando-os a mediar esses conflitos e a fortalecer a permanência sustentável dos jovens no campo.

A pesquisa também reforça a relevância do currículo escolar que atenda às necessidades rurais, que amplie a visão voltada para o desenvolvimento cultural, emocional, técnico. Indo em concordância com o conceito de protagonismo juvenil, mencionado por Abramo (1997), e Sposito e Carrano (2003), que menciona os jovens como agentes de transformação social. Com isso não é apenas fortalecida a autoestima, mas também a proatividade, promove uma construção de uma comunidade mais coesa, e resiliente.

Damon (2008), e McKnight e Kashdan (2009) indicam que o Projeto de Vida deve ir além dos objetivos individuais, devem integrar ao máximo o propósito de contribuição pessoal. Ou seja, preservar a identidade cultural, mas ao mesmo tempo, adaptando-se a um mundo em constante evolução.

Com isso, o Projeto de Vida então, deve ser um espaço de união, de preservação de tradição, e de inovação, incentivando aos jovens a permanecer no campo, mas, a serem ativos nas suas comunidades, e colaborar com o desenvolvimento dela.

A pesquisa, assim, revela que o Projeto de Vida é uma ferramenta poderosa para compreender o que os jovens pensam para o seu futuro, quais são seus sonhos e metas, permitindo que eles construam trajetórias claras as suas realidades. Demonstrou como o papel da comunidade, dos pais, e da escola é fundamental nesse processo, seja no apoio emocional, no incentivo aos estudos, ou na criação de oportunidades.

Ao promover uma união entre a tradição e a inovação, o Projeto de Vida se torna um espaço de reflexão, mas também de ação concreta, conectando os jovens ao desenvolvimento sustentável em suas comunidades, e colaborando na superação de dilemas e desafios em suas jornadas.

A pesquisa também, abriu um espaço para novos questionamentos e abordagens, que possa colaborar com novos estudos, sugere-se investigar como que os jovens que participam do Projeto de Vida aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, deste modo compreendera-se o impacto do componente a longo prazo especialmente em relação a permanência do jovem no campo.

Bem como, investigar como os aspectos culturais, emocionais e identitários influenciam nos projetos dos jovens no campo. Ajudando a compreender como os fatores subjetivos, como o pertencimento e a autoestima, interagem com as condições de vida no meio rural.

Em síntese, o estudo destaca que o Projeto de Vida é uma ferramenta potente para orientar os jovens na construção de futuros mais claros e alinhados às suas realidades. Contudo, para que o seu potencial seja plenamente alcançado, é fundamental oferecer suporte estrutural, formação continuada aos educadores e fomentar a participação ativa das famílias e comunidades. Essa integração de esforços pode não apenas fortalecer a permanência dos jovens no meio rural, mas também estimular o desenvolvimento sustentável dessas áreas, promovendo um futuro mais justo, inclusivo e esperançoso para todos.

Deste modo, a pesquisa alcançou seus objetivos, ao promover uma visão aprofundada e conectada as realidades locais, destacando os avanços e os desafios para fortalecer o impacto do Projeto de vida na permanência dos jovens no campo.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Protagonismo juvenil: adolescência, juventude e emancipação juvenil. In: **BRANDÃO, E. R.** (Org.). *Adolescência, juventude e vida escolar: olhares plurais*. São Paulo: Moderna, 1997. p. 17-44.

ABRAMOVAY, R.; PONCIANO, L.; RAMOS, S. **A educação no campo: por uma política pública de inclusão.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 9-22, 2002. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbpaes>.

ALMEIDA, MF de; BARBOSA, FM. **Educação e sustentabilidade no meio rural: práticas e estratégias para o desenvolvimento local.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 44-60, 2019. Disponível em : <https://www.rebecampo.org.br> .

NETO, Genaro Ieno e BAMAT, Thomas. (coords.). **Qualidade de Vida e reforma agrária na Paraíba.** João Pessoa: UNITRABALHO/UFPB, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** . Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida** . Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf

BEZERRA, Sílvia. **A importância do Projeto de Vida na educação integral de jovens e adolescentes.** São Paulo: Cortez, 2020.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** . 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** . Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

CASTRO, E. G. et al. **Os jovens estão indo embora? a juventude rural e a construção de um ator político** . Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CASTRO, SR; SILVA, MC; VIEIRA, AG. **A permanência dos jovens no campo e as oportunidades educacionais: desafios e perspectivas.** *Revista de Educação Rural*, v. 123-139, 2009. Disponível em : <https://www.revistaeducacaorural.com.br> .

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** . Petrópolis: Vozes, 1994.

CRESWELL, JW. **Desenho de pesquisa: abordagens de métodos qualitativos, quantitativos e mistos** . 4^a ed. Mil Oaks: Publicações Sage, 2013.

DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Diretrizes e programas de educação ambiental e agrícola em áreas de reforma agrária.**

EDIFYEDUCATION. A importância do projeto de vida no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes . São Paulo, 2021.

FANFANI, L. O papel da escola na vida dos jovens rurais. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, BA. Grupo focal de pesquisa em ciências sociais e humanas . Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Dados sobre a ocupação e os desafios das novas gerações em assentamentos.

JADEJISKI, Rodrigues Rainei. Juventudes rurais no Brasil: o que os estudos de revisão revelam? Revista Educação Popular , Uberlândia, v. 242-258, maio-agos, 2023.

LIMA, G. R.; SANTOS, R. M. A tecnologia como motor de transformação nas práticas agrícolas: inovação e sustentabilidade. Revista de Agricultura Sustentável, v. 5, n. 2, p. 123–140, 2020.

LOPES, J.; CARVALHO, M. Jovens rurais e as escolhas entre campo e cidade no Espírito Santo. Revista Brasileira de EdRevista Brasileira de Educação do Campo , v. 105-119, 2015.

LOPES, DP; CARVALHO, RG. Empreendedorismo e inovação no campo: uma perspectiva para a educação rural. Revista Brasileira de Inovação e Educação , v. 47-60, 2015.

MARTIN, JL. Teorias da prática: abordagens estruturais e individuais. Sociologia Contemporânea , v. 4, p. 325-334, 2004.

MINAYO, MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde . 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Estatísticas sobre a produção de café e cacau no Brasil e o papel dos assentamentos nessa produção.

MORGAN, D.L. Grupos focais como pesquisa qualitativa . 2^a ed. Mil Oaks: Publicações Sage, 1996.

MOURA, DC; LIMA, LA. Reflexões sobre o uso de grupos focais em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência. Revista Brasileira de Educação Médica , 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma pedagogia cruel do vírus . São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIAN, SM. Educação emocional no campo: o papel das habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem. Revista Brasileira de Educação e Psicologia , v. 55-69, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia* . 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ana Maria. **Educação integral e juventude: contribuições para o desenvolvimento do Projeto de Vida** . Porto Alegre: Sulina, 2020.

TRIVIÑOS, ANS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **Juventude rural: desafios e perspectivas** . Revista Estudos Sociedade e Agricultura , v. 1, 2014.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade** . Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

9 ANEXOS

Anexo I – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
PPGEA – Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: “Projeto de Vida e Juventude Rural”.

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para o pesquisador ou seu responsável.

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também.

Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador
Principal

Rubrica do(a) Participante da
Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
PPGEA – Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola



Por que esta pesquisa é importante?



Esta pesquisa é importante porque investiga o impacto do componente curricular Projeto de Vida na permanência dos jovens no campo, fornecendo insights para políticas educacionais mais eficazes. Além disso, busca compreender como o Projeto de Vida influencia a formação dos estudantes e promove um senso de pertencimento à comunidade. Em suma, ela contribui para melhorar a educação e o bem-estar dos jovens em áreas rurais.

Quem pode participar?



A amostra dessa pesquisa conta com a participação de 18 indivíduos, divididos em alunos e suas famílias, e seus professores.

Como será a pesquisa?



Os participantes serão convidados a compartilhar suas experiências em grupos focais sobre o Projeto de Vida. Podem também responder questionários ou fazer entrevistas individuais. Os dados serão confidenciais e usados apenas para a pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CAMPUS SEROPÉDICA

BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000

(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador

Principal

Rubrica do(a) Participante da

Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

PPGEA – Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola





Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Participar pode proporcionar uma oportunidade para expressar suas experiências e contribuir para a pesquisa. No entanto, existem alguns riscos potenciais, como desconforto ao discutir questões sensíveis, possíveis conflitos de opinião com outros participantes e, em casos raros, sentimentos de ansiedade ou constrangimento ao falar em público. É importante ressaltar que todos os dados serão tratados com confidencialidade e cuidado pela equipe de pesquisa.

Como esses riscos serão cuidados?

Os riscos serão minimizados garantindo a confidencialidade dos dados, sendo que suas informações pessoais não serão divulgadas, mantendo-se em sigilo. Se surgir algum desconforto durante a pesquisa, você poderá solicitar informações adicionais ou ajuda à equipe de pesquisa, sem custo algum. Todos os dados serão tratados com cuidado e responsabilidade pela equipe, assegurando o bem-estar dos participantes.

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a compartilhar suas experiências e perspectivas, contribuindo para um melhor entendimento do impacto do Projeto de Vida na vida dos jovens. Além disso, ao colaborar, você contribuirá para o avanço do conhecimento científico sobre essa temática, beneficiando não apenas a si mesmo, mas também outras pessoas interessadas no assunto. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você participará disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CAMPUS SEROPÉDICA

BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000

(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

PPGEA – Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola



Você gostaria de participar deste estudo?

Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ()



Não quero participar ()

Se você marcou sim, por favor assine aqui:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____ data: _____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com _____ (nome), pesquisador responsável, nos telefones _____, celular _____ (incluir fixo e celular), endereço _____ e e-mail _____ (inserir dados de outros pesquisadores envolvidos, se couber). Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail eticacep@ufrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
PPGEA – Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola



Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Maria da Penha Rodrigues Ventorin

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do assistente de pesquisa/testemunha _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.
Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____; Assinatura: _____

*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Anexo II – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido Familiares e Professores

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

Departamento de Ciências Humanas e Sociais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Projeto de Vida e a Juventude Rural”. O objetivo principal será compreender como os componentes integradores e o componente curricular Projeto de Vida contribuem com a permanência do jovem no campo especificamente na comunidade do Assentamento 16 de Abril, em Nova Venécia, Espírito Santo. Além disso, busca compreender o papel dos componentes integradores no desenvolvimento e objetivos dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, assim como seu senso de pertencimento à comunidade. O(a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é **Maria da Penha Rodrigues Ventorin**, Professora do Centro Educacional São Francisco de Assis, sob orientação da Professora Drª. **Luciene de Fátima Rocinholi**, Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professora de Pós – Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Serão realizados três grupos focais: o primeiro com os jovens estudantes, o segundo com as famílias dos estudantes, e o terceiro grupo focal com os professores que ministram os componentes curriculares Projeto de Vida e Temas Integradores aos estudantes, com o propósito de compreender as diversas facetas do Projeto de Vida. Cada família, dotada de suas próprias dinâmicas, tradições e rituais cotidianos, molda um panorama singular. Essa pesquisa terá metodologia qualitativa. A condução deste encontro contemplará uma interação estimada em uma hora por família.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: cansaço, desconforto ou constrangimento pela participação nos grupos focais, sendo que quaisquer ocorrências desta natureza serão acolhidas pela equipe do projeto, visando produzir conforto e bem-estar. Caso você se sinta constrangido em responder alguma pergunta, você não precisará responder. As contribuições dos entrevistados podem ser diretas, através do fornecimento de dados e validação dos resultados, e indiretas, ao contextualizar os achados e influenciar o desenvolvimento de recomendações práticas. Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor as nuances do tema estudado, enriquecendo a pesquisa e informando futuras políticas e práticas. Suas experiências promovem engajamento e empoderamento, ampliando a compreensão e relevância dos resultados.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CAMPUS SEROPÉDICA

BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000

(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

Departamento de Ciências Humanas e Sociais



Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão resarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados para escrita da dissertação e poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) (027) 99686-4958, pelo e-mail (maria.prventorim@educador.edu.es.gov.br) e endereço profissional/institucional (Rodovia do Café, KM 90, s/n, Zona Rural - 29830-000, Nova Venécia, ES).

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CAMPUS SEROPÉDICA

BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000

(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

Departamento de Ciências Humanas e Sociais



Nome _____ do(a)
participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

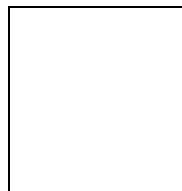
Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Maria da Penha Rodrigues Ventorin

Assinatura: _____ Local/data: _____
Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Dactiloscópica (se não alfabetizado)

*Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.
Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)*

Nome: _____ Assinatura: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CAMPUS SEROPÉDICA

BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000

(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsável

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Departamento de Ciências Humanas e Sociais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) **a autorizar o (a) menor sob sua responsabilidade** a participar de uma pesquisa intitulada “Projeto de Vida e a Juventude Rural”. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o componente curricular Projeto de Vida influencia a permanência dos jovens no campo, especificamente na comunidade do Assentamento 16 de Abril, em Nova Venécia, Espírito Santo. Além disso, busca compreender o papel dos componentes integradores no desenvolvimento e objetivos dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, assim como seu senso de pertencimento à comunidade. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Maria da Penha Rodrigues Ventorin, Professora do Centro Educacional São Francisco de Assis, sob orientação da Professora Drª. Luciene de Fátima Rocinholi, Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professora de Pós – Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Serão realizados três grupos focais: o primeiro com os jovens estudantes, o segundo com as famílias dos estudantes, e o terceiro grupo focal com os professores que ministram os componentes curriculares Projeto de Vida e Temas Integradores aos estudantes, com o propósito de compreender as diversas facetas do Projeto de Vida. Cada família, dotada de suas próprias dinâmicas, tradições e rituais cotidianos, molda um panorama singular. A condução deste encontro contemplará uma interação estimada em uma hora por família.

A **participação do(a) menor** envolve riscos mínimos e previsíveis como: cansaço, desconforto ou constrangimento pela participação nos grupos focais, sendo que quaisquer ocorrências desta natureza serão acolhidas pela equipe do projeto, visando produzir conforto e bem-estar. Caso o (a) menor sob sua responsabilidade se sinta constrangido em responder alguma pergunta, não precisará responder. As contribuições dos entrevistados podem ser diretas, através do fornecimento de dados e validação dos resultados, e indiretas, ao contextualizar os achados e influenciar o desenvolvimento de recomendações práticas. A participação do (da) menor sob sua responsabilidade pode ajudar os pesquisadores a entender melhor as nuances do tema estudado, enriquecendo a pesquisa e informando futuras políticas e práticas. Suas experiências promovem engajamento e empoderamento, ampliando a compreensão e relevância dos resultados.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Departamento de Ciências Humanas e Sociais



Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar a participação do menor de idade na pesquisa. Você é livre para recusar-se a autorização, retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A recusa da autorização não acarretará penalidade alguma.

Você, responsável pelo(a) menor, e o(a) menor participante não serão remunerados pela participação na pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão resarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o resarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo responsável. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa para escrita da dissertação e poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--

Anexo IV – Perguntas Disparadoras

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Campus Seropédica

Instituto de Agronomia

Departamento de Ciências Humanas e Sociais



Grupo Focal com os Alunos – De que modo você entende que o Componente Curricular Projeto de Vida tem contribuído na sua formação como sujeito que integra a sociedade?

Grupo Focal com os Familiares - Qual o espaço que os jovens estudantes estão ocupando no assentamento, demonstrando sentimento de pertença ?

Grupo Focal com os Professores - Na prática pedagógica que concerne ao fazer em sala de aula quais as contribuições de ser professor dos componentes integradores e do Projeto de Vida?

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS SEROPÉDICA
BR 465, KM 7, Seropédica, Rio de Janeiro, Cep – 23890-000
(21) 26814749 – eticacep@ufrj.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Anexo V – Carta de Anuênciam

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO “ PROFESSORA
ANA MARIA CARLETTI QUIQUI”



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, Vinícius Corteletti Rocha, na condição de Diretor, número funcional 2896800, responsável pela EEEFM “ Professora Ana Maria Carletti Quiqui”, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada “Projeto De Vida e Juventude Rural” na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Maria da Penha Rodrigues Ventorin, sob a orientação da Luciene de Fátima Rocinholi, Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva compreender como os componentes integradores e o componente curricular Projeto de Vida contribuem com a permanência do jovem no campo.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Águia Branca - ES, 26 de março de 2024.

Vinícius Corteletti Rocha
Diretor Escolar de Escola em Tempo Integral-NF 2896800
Port. N° 379-S, de 16/03/2021 - DO 17/03/2021
EEEFM Profª Ana Maria Carletti Quiqui

Vinícius Corteletti Rocha
Diretor Escolar de Escola em Tempo Integral-NF 2896800
Port. N° 379-S, de 16/03/2021 - DO 17/03/2021
EEEFM Profª Ana Maria Carletti Quiqui

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

(Nome completo e função do(a) dirigente institucional ou pessoa por ele(a) delegada)

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.