

ARTIGO

ESTUDO DE CASO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM RIBEIRINHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS¹

MÁRCIA GABRIELA FRANÇA GENTIL¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1297-7332>

<marciafgentil@gmail.com>

MARCELO CALEGARE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-5300>

<mcalegare@ufam.edu.br>

¹Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, AM, Brasil.

RESUMO: A trajetória escolar de estudantes oriundos de comunidades ribeirinhas é marcada por fatores como dificuldades de acesso e transporte, desassistência financeira, políticas educacionais e história de vida pessoal, de modo que não somente a entrada destes discentes no Ensino Superior se torna dificultosa, mas também a sua permanência. Por meio de estudo de caso único com entrevista individual com narrativa aberta e análise de conteúdo temática, apresentamos como um estudante ribeirinho significa sua trajetória de escolarização e as suas vivências na Universidade Federal do Amazonas, *Campus Parintins*. Discutimo-lo segundo as seguintes categorias: trajetória de escolarização (classes multisseriadas, deslocamentos para estudos); dificultadores (falta de acesso a políticas de permanência a estudantes, baixa renda familiar, dificuldades com o ensino remoto); facilitadores da permanência na universidade (programas de bolsa/auxílio financeiro, apoio social). Concluímos que o caso do entrevistado indica que as políticas de Educação do Campo não conseguiram mantê-lo na zona rural, mas, por um ideal pessoal e apoio social de amigos, docentes e familiares, ele demonstra desejo de retornar à comunidade ribeirinha. A universidade possui distintos programas de apoio estudantil, mas nem todos foram acessíveis ao entrevistado, sendo as bolsas de pesquisa e docência grandes incentivadores financeiros, que colaboraram para sua permanência no curso. O ensino remoto revelou grandes dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos estudantes e universidades nos municípios do interior, especialmente os alunos de baixa renda, como o entrevistado. Consideramos, por fim, que é necessário visibilizar o “ribeirinho” como alvo das ações afirmativas.

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

Palavras-chave: Comunidade rural, trajetória escolar, universidade, Educação do Campo, Amazônia.

CASE STUDY OF THE SCHOOL TRAJECTORY OF A RIVERINE STUDENT AT THE AMAZONAS FEDERAL UNIVERSITY

ABSTRACT: The school trajectory of students from riverine communities is marked by factors such as difficulties with access and transportation, lack of financial assistance, educational policies, and personal life histories, so that not only does the entry of these students into higher education become difficult, but also their permanence. Through a unique case study that includes individual interviews with open narratives and thematic content analysis, we present how a riverine student describes his schooling trajectory and his experiences at the Amazonas Federal University, Parintins *Campus*. We discuss it according to the following categories: schooling trajectory (multigrade classes, travel to study); difficulties (lack of access to student retention policies, low family income, difficulties with remote teaching); and facilitators of staying at university (scholarship/financial aid programs, social support). We conclude that the interviewee's case indicates that rural educational policies failed to keep him in rural areas, but due to a personal ideal and social support from friends, professors, and family, he shows a desire to return to the riverine community. The university offers various student support programs, but not all were accessible to the interviewee; research and teaching grants were major financial incentives that helped him remain in the course. Remote learning revealed significant technological difficulties faced in rural municipalities, at the university, and by students, especially those from low-income backgrounds like the interviewee. Finally, we consider that the "riverine" should be made visible with the aim of affirmative policies.

Keywords: Rural community, school trajectory, university, rural education, Amazon.

ESTUDIO DE CASO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE UN RIBEREÑO EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL AMAZONAS

RESUMEN: La trayectoria escolar de los estudiantes de comunidades ribereñas está marcada por dificultades de acceso y transporte, falta de asistencia financiera, políticas educativas e historia de vida, por lo que no solo se dificulta el ingreso a la educación superior, sino también su permanencia. A través de un estudio de caso con entrevistas individuales con narrativa abierta y análisis de contenido temático, presentamos cómo un estudiante ribereño significa su trayectoria escolar y sus experiencias en la Universidad Federal de Amazonas, *Campus* Parintins. Lo discutimos según las siguientes categorías: trayectoria escolar (clases multigrado, traslados para estudiar), dificultades (falta de acceso a políticas de retención de Estudiantes, bajos ingresos familiares, dificultades con la enseñanza remota); facilitadores de la estancia en la universidad (programas de becas/ayudas económicas, apoyo social). Concluimos que el caso del entrevistado indica que las políticas de educación del campo no lograron retenerlo en la zona rural, pero debido a un ideal personal y al apoyo social de amigos, docentes y familiares, expresa su deseo de regresar a la comunidad ribereña. La universidad cuenta con diversos programas de apoyo estudiantil, pero no todos fueron accesibles para el entrevistado, siendo las becas de investigación y docencia los principales incentivos financieros que contribuyeron a su permanencia en la carrera. La educación a distancia reveló importantes dificultades tecnológicas que enfrentan los municipios rurales, la universidad y los estudiantes, especialmente aquellos de bajos recursos como el entrevistado. Finalmente, creemos que la población ribereña debe ser visibilizada como objetivo de acciones afirmativas.

Palabras clave: Comunidad rural, trayectoria escolar, universidad, educación del campo, Amazonía.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da busca das populações rurais pelos direitos à educação, a área da Educação é evidentemente pioneira e, aliada aos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, resultou nas propostas da Educação do Campo (Borges, 2012). Quanto ao interesse da Psicologia pelas questões rurais, desde os anos 2010, tem havido, na América Latina, um movimento crescente de articulação entre as ciências psicológicas e as problemáticas do mundo rural, conformando um campo interdisciplinar denominado Psicologia Rural e, inclusive, a formalização da Rede Latino-Americana de Psicologia Rural (RedPsiRural), com a finalidade de promover o desenvolvimento desse campo do conhecimento e ação no continente latino-americano (Calegare, 2017; Olivera-Méndez et al., 2023). Conforme levantamento de literatura feito por Santos e Calegare (2022), houve avanços nas publicações da área da Psicologia em consonância com questões rurais, tais como gênero, trabalho, epistemologia, geração, direitos humanos, raça e educação, sendo esta última com o menor número de publicações. Assim sendo, vemos a importância de mais pesquisas que integrem temáticas psicossociais, rurais e educacionais.

Martín-Baró (1996) considerou que é preciso levar em conta que a atuação em Psicologia não se dá em espaços vazios de sentido, mas sim junto às maiorias populares em sua história, contexto socioeconômico e político, com suas aspirações, conflitos, dores, necessidades, recursos e satisfações. Deste modo, uma atuação crítica, integrando Psicologia, Educação e contextos rurais, pode contribuir para a mobilização e potencialização de recursos que promovam o ativismo e o fortalecimento das comunidades rurais, sendo estes elementos essenciais para uma práxis transformadora da realidade. Dessa feita, Lopes et al. (2018) e Silva e Macedo (2019) apontaram que um dos grandes desafios impostos à Psicologia Rural latino-americana é a formação de estudantes e futuros profissionais psicólogos(os) que tenham uma mudança do olhar centrado no contexto urbano de suas teorias e conceitos. É preciso buscar novos conhecimentos a respeito das populações rurais, já que estas possuem particularidades em suas formas de existência, suas demandas, práticas produtivas, acesso a direitos e interações com o mundo urbano.

A Psicologia é essencial para a compreensão da trajetória de busca da Educação pela população rural, pois compreende que os processos de emancipação social e política só podem concretizar-se quando se constroem subjetividades críticas, assim como sujeitos individuais e coletivos que protagonizam seus processos emancipatórios (Pontual, 2019). Assim, por meio da Psicologia Social Crítica, que contribui com a perspectiva interdisciplinar da Psicologia Rural, há a compreensão do sujeito como produtor de sua história, na interseção com a sociedade (Gruda, 2016). Deste modo, o sujeito histórico-dialético não é apenas determinado pela história, já que ele é também seu transformador e tem na práxis uma maneira de ser protagonista nas relações sociais. Nesse sentido, Molina et al. (2019) argumentaram que os povos camponeses e o campesinato devem ser compreendidos pelas relações com a terra, por ser esta sua base de existência, lugar de trabalho, de satisfação das necessidades e de (re)produção da unidade familiar camponesa, seja coletiva ou isoladamente. Por tal entendimento, as autoras consideraram que a Educação do Campo tem se pautado no protagonismo de sujeitos sócio-históricos que compreendem e promovem a superação das estruturas da sociedade capitalista pelas lutas das escolas do campo.

Como lembraram Fernandes e Molina (2004), o paradigma do rural tradicional no Brasil tendeu a atender aos interesses do capital econômico e a formatar a ideia da “educação rural”, desconsiderando o campo como um território de vida e excluindo a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. No entanto, houve uma contrarresposta dos movimentos sociais do campo. Houve reconhecimento da existência de movimentos sociais do campo e de um movimento pedagógico inerente a este, que mereceu atenção e que se constituiu como um direito à terra, ao saber e à cultura dos povos

camponeses, formando o contexto da Educação do Campo (Arroyo, 1999). Dessa feita, Caldart (2002) pontuou que os elementos que remetem à Educação do Campo foram: a luta pelo direito de todos à educação; os sujeitos da Educação do Campo, que são aqueles que estão nos territórios camponeses; uma educação vinculada às lutas sociais do campo, que se processa pelo diálogo entre os diferentes sujeitos camponeses, que identifica a construção de um projeto educativo e que inclui a construção de Escolas do Campo, cujos(as) educadores(as) são sujeitos da Educação do Campo. Diante disso, Caldart (2012) definiu que a Educação do Campo “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 259).

Molina et al. (2019) resumiram que a Educação do Campo é um “conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm sendo formuladas desde o fim dos anos 1990 por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola articulado a um de campo e de sociedade” (p. 03). As autoras descreveram que os construtores do Movimento da Educação do Campo foram as organizações coletivas dos povos camponeses, resultando em políticas públicas e práticas educativas diferenciadas no contexto camponês. Em suma, Antunes-Rocha et al. (2023) consideraram três princípios da Educação do Campo: (1) o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, que envolve a participação da comunidade e movimentos sociais do campo no controle pedagógico, político e social da qualidade da oferta da educação; (2) a organização da luta pela escola enquanto direito, que remete ao acesso, permanência e conclusão do percurso escolar; (3) a construção de projeto de escola vinculado a um projeto de campo em uma perspectiva sustentável e emancipatória, que compreende as práticas pedagógicas em consonância com a (re)produção do modo de vida camponês. Assim sendo, a Escola do Campo não se resume ao letramento, mas a projetos sociais e econômicos voltados ao campo, em um misto de educação e compromisso político.

Por estarem diante de uma realidade social, econômica e politicamente adversa, muitos jovens camponeses sequer sonhavam em fazer um curso superior. Para aqueles que vêm de famílias de baixa renda, este sonho fica mais distante ainda, tendo em vista a trajetória marcada pelas dificuldades de acesso ao Ensino Superior, preconceito na cidade, dificuldades com o transporte, falta de condições financeiras, além da responsabilidade familiar que muitos deles possuem com relação ao trabalho exercido pela família no meio rural (Paulo, 2018). Portanto, não tem sido fácil a trajetória até o Ensino Superior para os jovens oriundos das escolas do campo, tampouco a sua permanência.

No contexto brasileiro, há estudos que demonstram como as desigualdades de oportunidades educacionais impactam nas transições educacionais e na persistência de desigualdades que, após ampla expansão dos sistemas de ensino, gradativamente são transferidas para etapas subsequentes da escolarização (Koslinski & Bartholo, 2020). Em estudo realizado com jovens do campo a respeito de suas trajetórias escolares, Melo et al. (2019) demonstraram que uma das estratégias utilizadas pelos jovens para a conclusão da Educação Básica foi a migração: 55,3% dos estudantes cursaram o ensino regular em nível fundamental em escolas da zona rural, mas uma parcela expressiva destes jovens (44,7%) saiu do meio rural e de suas comunidades logo nos primeiros anos de escolarização. Já no Ensino Médio, 31,6% dos estudantes permaneceram nas escolas rurais, enquanto os demais (68,4%) passaram a frequentar a escola nas cidades. Esses dados indicam que, à medida que o nível de escolaridade aumenta, cresce a evasão das comunidades rumo às cidades.

Ao considerarmos as condições da trajetória de escolarização de jovens do meio rural amazônico, temos que, inicialmente, reconhecer que essa região, em seus aspectos ambientais, culturais e históricos, resguarda complexidade e diversidade. A Amazônia é composta por campos, cerrados, florestas, igapós, terras firmes e várzeas, entrecortados por diferentes tipos de igarapés, lagos e rios com águas cristalinas, barrentas ou escuras (Tavares, 2018). Conforme argumentaram Lira e Chaves (2016), nesse ambiente, se constituiu um modo de vida amazônico, especialmente das populações ribeirinhas, resultante dos intercâmbios históricos entre diferentes grupos sociais e etnias, o que possibilitou uma herança revelada pelas manifestações socioculturais expressas pelos amazônidas nas relações de trabalho, educação, religião, lendas, hábitos alimentares e familiares.

Por outro lado, o contexto amazônico é alvo de projetos que visam ao desenvolvimento econômico e educacional na região, mas tratam seus habitantes como passivos, alheios à própria história, o que acaba por causar distanciamento da sua própria cultura e saberes locais, em favor de um modelo de educação voltado para os interesses do capital (Tavares, 2018). Além disso, são escassos os incentivos para que a população amazônica permaneça em suas comunidades e, comumente, as políticas públicas voltadas para a região são mal formuladas e não atendem adequadamente às necessidades regionais (Calegare et al., 2013).

A Educação Básica voltada às populações dos territórios rurais amazônicos tem sido alvo de debates e pesquisas, havendo um destaque à questão das classes multisseriadas, pois estas constituem um grande desafio aos professores, que, em muitos casos, exercem também o papel de diretor, coordenador, faxineiro, porteiro e secretário – o trabalho de “unidocente”, como remeteu Borges et al. (2022). Andrade et al. (2023) argumentaram que as classes multisseriadas são compostas por alunos com perfil heterogêneo, isto é, com idades e atividades distintas, o que traz, por um lado, uma dificuldade ao professor formado para a seriação e, por outro, a aprendizagem mútua entre os alunos, onde o maior ensina o menor. Assim, os autores ressaltaram que a classe multisseriada exige que os professores do interior do Amazonas (AM) tenham sido capacitados para isso e tenham uma formação continuada que lhes dê ferramentas teóricas e práticas, mas, em geral, não tiveram a preparação necessária durante o curso superior. Isso foi reforçado por Benigno et al. (2023), que indicaram que, não obstante haja necessidade de adequação da educação oferecida em territórios rurais, a docência da Educação Infantil nas escolas do campo no Amazonas careceu de formação inicial e continuada aos professores.

Por outro lado, Borges et al. (2022) lembraram do trabalho de formação continuada aos professores das escolas do campo amazônico, pelo Programa Escola da Terra, que tem colaborado para que esses trabalhadores compreendam a identidade do sujeito do campo e se reconheçam como protagonistas de seus saberes, fortalecendo os propósitos da Educação do Campo, por meio das turmas multisseriadas da Pedagogia da Alternância e da formação por alternância. Conforme explicaram Vieira et al. (2024), a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica nascida no início do século XX na França e trazida ao Brasil no final dos anos 1960, tendo ganhado destaque nas décadas seguintes na Região Norte, devido à realidade dos povos ribeirinhos e demais povos tradicionais, onde se consideram períodos em que os estudantes camponeses passam na escola (tempo escola) e outros com a família/comunidade (tempo comunidade). Como lembraram as autoras, o sucesso dessa inovação pedagógica está ancorado também nas parcerias com as famílias camponesas, associações locais e outras instituições, pelas quais há compartilhamento de experiências que auxiliam a formação integral dos jovens agricultores locais. Já a formação por alternância se refere à experiência de formação docente nos cursos de Licenciatura do Campo e as possibilidades de convergência das práticas de Educação do Campo (Molina et al., 2021).

Nessa linha, Silva et al. (2022) também apontaram a importância da participação de trabalhadores(as), associações comunitárias, órgãos públicos e universidade na construção de uma educação do e no campo que conduza a uma educação e vida dignas no campo, águas e florestas, descrevendo o caso do município de Parintins (AM). Campos (2024) também indicou que os(as) trabalhadores(as) rurais de organizações sindicais têm influenciado na construção das políticas públicas da Educação do Campo na Amazônia, havendo o reconhecimento das diferenças dos espaços da floresta, do campo, das águas e da cidade, com valorização da cultura, saberes e identidade amazônica. Apesar disso, o autor ressaltou a persistência da falta de professores, má formação, falta de escolas e aparelhos adequados, currículo fora da realidade rural e as classes multisseriadas.

Por isso, Pantoja e Custódio (2023) argumentaram que há uma distância entre discurso, teorias e ações das políticas educacionais relativas à Educação do Campo na Amazônia, ressaltando a extrema necessidade da formação continuada de professores, estrutura física e material didático para uma educação de qualidade. Como lembraram Mourão et al. (2020), a Educação do Campo é uma política pública conquistada; porém, ela não é implementada em todos os territórios amazônicos, apesar de as populações rurais manterem uma forma de trabalho do/no campo baseada em um modo coletivo de viver e que se articula com as concepções originais da Educação do Campo. Dessa feita, Silva et al. (2021)

pontuaram que a Educação do Campo na Amazônia tem como pano de fundo o entrelaçamento entre questões relacionadas ao modo de vida do camponês amazônico, às desigualdades sociais e à histórica exploração dos recursos naturais da região.

Diante desse contexto, muitas famílias com condições financeiras preferem enviar seus filhos para estudarem na cidade. Além disso, no Amazonas, a população rural enfrenta descaso e desvalorização de sua cultura e trabalho, o que os faz acreditar que as oportunidades para melhores condições de vida estão fora das comunidades do meio rural (Calegare, 2023). Estudos como de Breitenbach e Corazza (2019) e Zancanella (2017) apontaram que pais de jovens da zona rural desejam que seus filhos cursem o Ensino Superior nas cidades e não retornem mais ao campo, pois é onde creem que terão oportunidades mais contundentes. Por sua vez, os autores indicaram que os jovens que cursam o Ensino Superior e movimentam-se constantemente entre cidade-comunidade acabam por desistir de voltar ao meio rural, por falta de oportunidade e cansaço, permanecendo, assim, nas cidades.

De acordo com Lima (2021), que conduziu uma pesquisa sobre trajetórias escolares com jovens ribeirinhos, houve acesso desses sujeitos às escolas do campo, mas isso não impediu que passassem por dificuldades, tais quais: a migração das comunidades para o meio urbano, para que pudessem alcançar o maior grau de ensino possível; a tristeza gerada pela separação dos familiares, da comunidade, da natureza; a desconexão com o rio, que, durante suas vidas, é tido como via de locomoção, lazer, alimentação. Souza (2022) apontou que a trajetória do jovem ribeirinho é atravessada por diversas dificuldades, tais como migração pendular e êxodo rural, falta de políticas de permanência na universidade e desvalorização de sua imagem como pessoa oriunda do interior. Por outro lado, Nunes (2022) nos mostrou que o reconhecimento de valores e crenças na relação discente-docente no contexto acadêmico, além da afetividade e sentimento de pertencimento, são elementos importantes na trajetória de jovens ribeirinhos.

Em 2012, entrou em vigor a Lei nº 12.711, também conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o sistema de reserva de 50% das vagas nos cursos superiores para estudantes oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) financiadas pelo Governo Federal (Lei nº 12.711, 2012). A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) colocou em prática essa Lei de forma plena desde 2016, tendo recebido 16.823 novos universitários pretos, pardos, indígenas e deficientes de 2012 a 2021, de acordo com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Universidade Federal do Amazonas [UFAM], 2022). No entanto, apesar de as cotas utilizadas pela UFAM abarcarem alunos oriundos de quaisquer municípios do país, não existe uma parcela destas vagas exclusivamente para alunos oriundos de comunidades rurais do Amazonas, ou que fizeram parte de sua trajetória escolar em escolas rurais do estado.

Além do ingresso, as políticas de ações afirmativas também apontam para a necessidade da permanência e incentivos à conclusão do curso no nível superior (Campos & Feres, 2014). Assim sendo, as políticas de permanência, ou sua ausência, são um fator contribuinte para o prosseguimento ou a desistência no Ensino Superior. Estas propõem a garantia do sucesso acadêmico, tendo influência na diminuição dos índices de retenção e evasão por fatores econômicos (Maciel et al., 2016). No entanto, apenas as políticas de permanência não são suficientes, sendo necessárias também as de acompanhamento, já que o alto nível de desistência do curso superior pode estar associado ao fato de a universidade não oferecer assistência à moradia, acompanhamento pedagógico ou auxílio para compra de materiais didáticos (Angnes et. al., 2014, Calegare & Sales, 2023).

Neste sentido, a UFAM, por meio do Departamento de Assistência Estudantil (DAEST), oferece aos discentes diversos programas e auxílios de assistência estudantil, tais como Auxílio Acadêmico, Auxílio Internet, Auxílio Moradia, entre outros. No *Campus* Parintins, localizado na cidade de mesmo nome do interior do Amazonas, existe a Residência Universitária (RUNI), que tem como finalidade atender principalmente os discentes devidamente selecionados pelo DAEST que não tenham residência na sede do município, e que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, será que, com isso, os estudantes desse *Campus* da UFAM se sentem atendidos em suas necessidades e consideram satisfatórias suas trajetórias de escolarização no Ensino Superior?

Tendo em vista que a trajetória escolar até o Ensino Superior de pessoas, especialmente jovens, oriundas de comunidades rurais não é simples, tampouco livre de percalços (Paulo, 2018), e que as comunidades ribeirinhas amazônicas possuem diversas particularidades que se tornam empecilhos na busca da educação formal, surgem as seguintes problemáticas: Como os estudantes ribeirinhos das comunidades de Parintins significam sua trajetória acadêmica? Quais são as suas experiências vivenciadas na universidade? O que promove e/ou impede a sua permanência na universidade?

Diante dessas questões, neste artigo, objetivamos apresentar e discutir um estudo de caso a respeito dos significados que um estudante ribeirinho atribuiu à sua trajetória de escolarização e suas vivências na UFAM, *Campus* Parintins, com ênfase nos fatores que promovem e/ou impedem a permanência na universidade.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, que Gil (2022) caracterizou como uma investigação a respeito da experiência humana, partindo da compreensão de interação, interpretação e construção de sentido que os indivíduos têm de si e do mundo. Para tanto, foi utilizada a modalidade estudo de caso (único), que o autor entende como um estudo profundo e exaustivo de um único objeto, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento. Como argumentou Menezes (2009), o estudo de caso único diferencia-se por abordar um indivíduo e fenômeno dentro de um contexto de vida real, pautar-se em uma variedade de evidências de sua experiência e, a partir disso, trazer processos reveladores de questões sociais mais complexas.

O participante de nossa pesquisa foi um homem, de 24 anos, que nomearemos pelo pseudônimo de “José”, para fins de anonimato. Dados mais específicos das localidades também foram omitidos, em função de sigilo e confidencialidade, como abordaremos adiante. Ele é filho de agricultores/pescadores, nasceu e cresceu em uma comunidade ribeirinha com pouco mais de 70 famílias, localizada no interior do município de Barreirinha, no estado do Amazonas. Estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) na própria comunidade, em sala multisseriada, em uma Escola do Campo.

Para cursar o 5º ano, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, ele precisou se matricular em uma escola localizada em um distrito próximo, cujas turmas eram seriadas. Durante os primeiros dois anos, teve que caminhar todos os dias para chegar à escola. Depois disso, passou a haver transporte escolar. Essa etapa da Educação Básica foi concluída em 2015, sem reprovação. Nesse mesmo ano, prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas e o Processo Seletivo Contínuo (PSC) da UFAM, este último para o curso de Filosofia, mas não passou. Ficou um ano na comunidade.

No ano seguinte, em 2016, ele aproveitou a nota do ENEM e se inscreveu no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que centraliza a seleção de vagas em universidades públicas, como pertencente à classe social de baixa renda. Sua primeira opção era Pedagogia e, a segunda, Zootecnia. Logrou entrar na segunda opção e precisou se deslocar novamente; desta vez, mais longe do que antes, para a cidade de Parintins, onde está o *Campus* da UFAM, também conhecido pela sua única unidade acadêmica: o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ). Permaneceu três semestres na Zootecnia e, após prestar novo ENEM e conseguir uma vaga na Pedagogia, iniciou esse curso em 2018.

Entramos em contato com o participante e, após a confirmação do seu interesse na pesquisa, foi marcado o dia da entrevista (maio de 2022) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi preenchido e assinado de forma eletrônica pelo Google Forms. Por conta do cenário da pandemia de COVID-19, a entrevista foi realizada por meio da plataforma Google Meet. Utilizamos como instrumento a entrevista individual de narrativa aberta, com duração aproximada de 40 minutos, pois esta auxilia no mapeamento e compreensão do mundo e da vida do entrevistado e seus contextos sociais específicos (Gil, 2022). Partimos da seguinte pergunta inicial: “Conte-me sua história

de vida”. O depoente teve muita dificuldade com o acesso à internet, cujo sinal era precário em sua moradia, o que resultou em vários “congelamentos de tela” e áudios entrecortados durante a condução da entrevista.

Feita a transcrição da entrevista, que havia sido gravada, utilizamos a análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2016), que se organiza em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A narrativa de José, expressa durante a entrevista e que remetia à sua trajetória escolar, foi analisada e resultou em três categorias e subcategorias: 1) trajetória de escolarização; 2) dificultadores da permanência na universidade (falta de acesso a políticas de permanência a estudantes; baixa renda familiar; dificuldades com o ensino remoto); 3) facilitadores da permanência na universidade (programas de bolsa/auxílio financeiro, apoio social de amigos e familiares).

A pesquisa seguiu a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que apresenta normas em pesquisas de ciências humanas e sociais, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, com Parecer nº 4.082.840. Seguimos orientações de Vieira et al. (2022) a respeito de cuidados éticos em coletas de dados *online*, explicando o TCLE antes de sua assinatura, garantindo o sigilo e a confidencialidade sobre as informações coletadas e não disponibilizando o arquivo da entrevista em banco de dados. Ao final da pesquisa, o relatório foi enviado ao participante como forma de devolução dos resultados obtidos no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trajetória de escolarização

O percurso acadêmico de José tem início em uma escola do campo, situada em uma comunidade ribeirinha no município de Barreirinha, onde nosso participante nasceu e foi criado. A respeito de seus primeiros anos de escolarização na escola supracitada, José narra: “Comecei a minha vida escolar lá aos seis anos de idade. Eu estudei todo o meu Fundamental I em classes multisseriadas na escola lá mesmo da comunidade, Escola do Campo”. As classes multisseriadas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007), compreendem “alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela classe” (p. 25).

Conforme explicou Hage et al. (2016), na Amazônia, as escolas ribeirinhas são organizadas em classes multisseriadas, devido às grandes distâncias das comunidades, ao baixo número de estudantes em cada série/ano e à falta de professores, tanto nas séries iniciais quanto finais do Ensino Fundamental, como também foi possível verificar em nossa pesquisa com José. Além disso, os autores ressaltaram que essa modalidade de ensino implica uma série de desafios, tanto aos professores quanto aos alunos, como falta de preparo dos docentes, processo de aprendizagem lento e demorado e até mesmo falta de recursos pedagógicos e infraestrutura inadequada.

Apesar dos desafios impostos à Educação do Campo pela modalidade de ensino pautada nas classes multisseriadas às comunidades ribeirinhas (Borges et al., 2022; Mourão et al., 2020; Silva et al., 2020; Silva et al., 2021; Souza, 2023), o participante desta pesquisa empenha-se na manutenção e na melhoria dessa modalidade, através de projetos de pesquisa desenvolvidos na UFAM e de planos para o futuro, após a Graduação, contando-nos: “Se hoje eu estou numa universidade, a base foi uma classe multisseriada, então, eu pretendo voltar à comunidade e lecionar na escola em que eu estudei”. E prosseguiu: “Eu tô pesquisando nas classes multisseriadas da Escola do Campo do município de Barreirinha (...) tô na fase final do desenvolvimento da pesquisa”.

Assim, vemos que José tem a pretensão de realizar um movimento contrário ao que geralmente é posto em prática por jovens oriundos de meios rurais. Conforme discutido por Koslinski e Bartholo (2020), muitos estudantes, incentivados pelos pais, migram para as cidades para cursar o Ensino Superior o superior e permanecem nos meios citadinos mesmo após a Graduação, em busca de

oportunidades melhores de emprego. Em uma leitura psicossocial, isso tem base no entendimento de que a cidade é símbolo do progresso e do avanço civilizatório, enquanto a zona rural/florestal é tida como local de atraso, do rústico e fonte de matérias-primas, necessitando ser desenvolvido (Calegare, 2023) e modernizado para atender ao Capital (Fernandes & Molina, 2004).

Sobre a sua trajetória no período que contempla o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, José nos diz que precisou sair de sua comunidade para se deslocar diariamente até um distrito localizado no município de Barreirinha. Foi quando enfrentou inúmeras dificuldades de acesso ao prédio da escola: “Nós não tínhamos transporte escolar na época, íamos a pé lá da comunidade onde eu residia até o distrito (...) tinham muitas falhas, dava problema no ônibus, nosso transporte muitas vezes era aquele famoso pau de arara”. A este respeito, Castro (2018) argumentou que são inúmeras as variáveis que influenciam na trajetória escolar, tais como a origem social dos alunos, o nível de escolaridade dos pais e sua profissão, a relação família-instituição, além dos recursos da escola, seu tamanho e localização geográfica, acessibilidade dos alunos ao local, a segurança, as relações construídas, e até mesmo as expectativas dos professores. Neste tocante, José narrou: “Mesmo com todas essas dificuldades, né, eu não deixei de frequentar a escola, graças à competência dos professores, à educação que a escola ofereceu.”

Para chegar à universidade, o percurso de José foi atravessado pelo sistema de cotas, implementado pela Lei nº 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiências nas IES financiadas pelo Governo Federal (Lei nº 12.711, 2012). De acordo com Heringer (2018), foi a partir desta Lei que políticas afirmativas passaram a ser implementadas, o que possibilitou o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e aqueles pertencentes a grupos historicamente negligenciados pelas políticas públicas e alvos de violência, preconceito e discriminação, tais como as pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Dentre as formas de ingresso que atendem a UFAM, está o PSC, que compreende uma seleção feita em avaliação seriada e contínua nas três séries do Ensino Médio, por onde são preenchidas 50% das vagas dos cursos da instituição, e o SISU, que é o critério de seleção para o preenchimento dos 50% das vagas remanescentes. José fez tentativas de ingresso à universidade inicialmente pelo PSC, conforme sua narração: “Eu prestei o vestibular da UFAM, o PSC, pra Filosofia, mas não foi da vontade de Deus, não foi possível”. Em seguida, ele conseguiu entrar na universidade pela segunda forma de ingresso: “Fiz a prova do ENEM e, pelo programa do SISU, consegui essa vaga e (...) no início de 2018, comecei a fazer o curso de Pedagogia”. Ele nos narrou que entrou pela cota NDC1, destinada aos estudantes egressos de escolas públicas, que não se declararam pretos, pardos ou indígenas, e que comprovarem uma renda familiar bruta *per capita* mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (Portaria Normativa nº 18, 2012). A partir desse momento, José iniciou a sua jornada acadêmica na UFAM, *Campus* Parintins, município vizinho ao de Barreirinha.

Temos algumas considerações a respeito da trajetória escolar de José até o ingresso na universidade. Primeiramente, ele nos relatou que sua escolarização foi, em parte, por classe multisseriada, uma modalidade criticada por alguns autores (Gama et al., 2021; Silva et al., 2020; Souza, 2019), mas defendida por outros (Arroyo, 1999; Borges et al., 2022). Entretanto, foi esse ensino que lhe possibilitou que tivesse a formação básica de sua trajetória escolar. Por tê-la considerado essencial, ele decidiu se dedicar à luta e melhoria dessa modalidade educativa durante sua formação universitária: “Eu sempre digo que as classes multisseriadas é uma bandeira que eu defendo porque eu vim delas, então eu sou a prova de que as classes multisseriadas dão resultado”. Além disso, para defender esse tipo de ensino, declarou que pretende voltar a viver nas comunidades, ao invés de permanecer na cidade: “Se hoje eu estou numa universidade, a base foi uma classe multisseriada, então eu pretendo voltar, sim, à comunidade e lecionar na escola em que eu estudei”. José também ressaltou o papel da formação acadêmica, valorizando as classes multisseriadas através de um projeto de extensão e pela proximidade com a orientadora e grupo de pesquisa:

Eu participei que o título era ‘Educação do Campo e o protagonismo juvenil’, então nós nos finais de semana íamos pras comunidades aqui da área rural (...) e realizávamos rodas de conversa com as pessoas da comunidade, com os jovens, né, pra mostrar exatamente esse protagonismo dos jovens do campo, né, o quanto que eles têm a oferecer. E o grupo de pesquisa também é voltado pra isso, porque a minha orientadora, a formação dela é na Educação do Campo, né, e tem outros professores que levantam essa bandeira das classes multisseriadas, da Educação do Campo, e eles têm sempre esse olhar.

Esse trecho nos indica, inicialmente, que a Educação do Campo envolve a participação e o protagonismo dos agentes sociais do campo, de modo que a condução do projeto pedagógico, político e social estejam alinhados àqueles dos camponeses (Arroyo, 1999; Borges et al., 2022; Caldart, 2002, 2012; Fernandes & Molina, 2004). José, enquanto uma pessoa ribeirinha que estudou em uma escola do campo e teve parte do ensino na modalidade multisseriada, vem recebendo a instrução formal na universidade para ser um professor apto a atuar sob os preceitos da Educação do Campo. Podemos considerar que sua participação em um projeto de extensão e em um grupo de pesquisa voltado para essa temática é uma contrarresposta da universidade às avaliações de falta de formação adequada aos professores das escolas do campo na Amazônia (Andrade et al., 2023; Benigno et al., 2023; Pantoja & Custódio, 2023; Silva et al., 2021). Por outro lado, não é possível avaliar se o caso de José é isolado e um exemplo bem-sucedido de classes multisseriadas, pois ele cursou apenas os anos do Ensino Fundamental I nessa modalidade e está recebendo instrução que valoriza esse tipo de ensino. É necessário avaliar a trajetória de escolarização de outros estudantes, para chegarmos a uma conclusão mais ampla.

Segundo uma perspectiva psicossocial, o sujeito sócio-histórico é caracterizado por sua condição de produtor e produto da sociedade, possuindo a capacidade de refletir a respeito de suas condições pessoais e contextuais (socioeconômicas, políticas etc.), desenvolver consciência crítica e ser agente transformador da realidade pela sua práxis (Martín-Baró, 1996). Nota-se, dessa forma, que José se coloca como produtor e sujeito ativo de sua própria história, significando a educação recebida, valorizando-a e, inclusive, defendendo-a. Não é um ignorante de cultura atrasada do interior, como preconceituosamente o estereotipariam (Calegare, 2023). Nesse sentido, Pontual (2019) argumentou que é importante à Psicologia, ao se alinhar à defesa da Educação do Campo, considerar uma compreensão dos processos de emancipação social e política que só podem se concretizar quando são construídas subjetividades críticas, isto é, por sujeitos individuais e coletivos que protagonizam seus processos emancipatórios.

Em segundo lugar, José ingressou na universidade pela cota de NDC1, que diz respeito aos estudantes egressos de escolas públicas, que não se declararam pretos, pardos ou indígenas, e que possuem renda familiar bruta *per capita* mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (Portaria Normativa nº 18, 2012). Conforme apontaram Lima e Urnau (2023), inúmeros marcadores sociais, tais como raça, classe e territorialidade, revelam as desigualdades educacionais que refletem as condições de vida das populações ribeirinhas amazônicas, especialmente as pretas/pardas/indígenas, pobres e residentes no contexto rural. Entretanto, não há o reconhecimento direto do estudante ribeirinho por meio de alguma cota ou política institucional. Dessa feita, as autoras discutiram que a falta de sistematização de dados a respeito de estudantes ribeirinhos nas universidades torna muito mais dificultoso o processo de articulação de políticas públicas adequadas aos respectivos públicos no Ensino Superior. Apesar de se ajustarem às políticas afirmativas já existentes, os estudantes ribeirinhos, com suas particularidades, não recebem atenção especializada, assim como indígenas e quilombolas, sobretudo considerando a importância social, cultural e histórica dos povos ribeirinhos à Amazônia.

Dificultadores da permanência na universidade

A trajetória de José na universidade foi marcada por alguns empecilhos, dentre os quais, destacamos a falta de acesso a políticas de permanência a estudantes, baixa renda familiar e dificuldades com o ensino remoto. Em relação à falta de políticas de permanência, José destacou especialmente a questão da moradia, quando narrou: “Como eu vinha do interior, as dificuldades aqui na cidade eram

muitas, porque eu não tinha onde morar”. Relatou também a experiência de colegas e amigos que, pela falta de acesso às políticas de permanência fornecidas pela universidade, precisaram desistir do sonho da Graduação: “Eu conheço muitos colegas que desistiram por não terem um auxílio, onde morar, pessoas pra orientar (...) penso que a universidade deve estar preparada pra dar esse suporte pros alunos”.

Em 2008, houve implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivos: ampliar as condições de permanência dos discentes na Educação Superior pública federal, democratizar o ensino, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Decreto nº 7.234, 2010). Entretanto, os relatos de José deixam claro que ainda restam inúmeros estudantes que não são, de fato, atendidos em suas necessidades, o que indica a falta de políticas públicas efetivas de assistência estudantil voltadas aos estudantes ribeirinhos, especialmente em universidades da Região Norte do país. É como se o jovem camponês, ao entrar na universidade, ocupasse um lugar que não é seu por ser do interior e pobre, o que causa um abalo nas estruturas tradicionais do funcionamento universitário e, em função disso, é necessário adotar ações afirmativas e inclusivas (Bierhals et al., 2018).

A baixa renda familiar, portanto, é outro fator que influencia negativamente a trajetória de José desde o início de sua jornada escolar: “Muitos de nós vêm do interior pra estudar em Parintins e os nossos pais não são assalariados, são pescadores, agricultores que com pouco fazem muito, então foi muito difícil”. Conforme um estudo conduzido com estudantes amazônidas, mais especificamente da UFAM, Resende et al. (2022) apresentaram que cerca de 40% dos estudantes vinham de famílias com renda de até dois salários-mínimos, reforçando dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que, em 2019, indicou que cerca de 31,7% dos estudantes da Região Norte estavam na faixa de renda familiar entre um e dois salários-mínimos. As autoras lembraram que tais estudantes sofrem impactos, pela falta de recursos financeiros para custear moradia, locomoção, alimentação e materiais necessários para a formação acadêmica – especialmente os estudantes ribeirinhos, como é o caso de José, participante de nossa pesquisa. Ganam e Pinezi (2021) argumentaram que a permanência de jovens de camadas populares na universidade é um desafio, pois há dificuldades materiais (subsistência financeira) e simbólicas (percepção de pertencimento à universidade) que geram discriminação e exclusão, fazendo com que busquem ocupar um lugar social de estudante padrão e, assim, equiparar-se aos demais que não necessitam de assistência estudantil.

Conforme discutiram Molina et al. (2024), a Educação do Campo deve ser pensada segundo a tríade Educação/Políticas Públicas/Campo, para poder propiciar um projeto educativo emancipador e que esteja em consonância com a realidade da população camponesa. Assim sendo, as autoras ressaltaram que a Educação do Campo está associada diretamente às políticas públicas que garantam avanço dos direitos dos povos camponeses. O que está em jogo é o próprio direito à educação, considerado uma conquista, bem público, dever do Estado, direito social e justiça social. Para tanto, é importante garantir ações afirmativas de acesso e permanência dos jovens do campo não apenas no Ensino Básico, mas também no Ensino Superior, já que é injusto exigir desses jovens condições de igualdade perante outras pessoas que tiveram uma trajetória educacional diferenciada e privilegiada. Nesse sentido, Batista e Silva (2024) argumentaram que parece haver ainda um processo de negação do direito ao Ensino Superior aos camponeses pelo Estado, havendo necessidade da democratização da universidade e de uma cultura acadêmica que considere as especificidades culturais campesinas. Para os autores, é importante haver a ampliação da oferta, do acesso e da permanência de jovens camponeses no Ensino Superior, já que, diante das desigualdades sociais, essas pessoas dependem do Estado para acederem à educação.

Outra dificuldade foi a educação remota. No ano de 2020, a trajetória acadêmica de José, assim como de boa parte dos estudantes, foi atravessada pelo ensino remoto, em decorrência da pandemia da COVID-19. Deste modo, a implementação da educação remota foi priorizada pela maioria das universidades públicas do país, que se viram obrigadas a construir respostas emergenciais para a suspensão presencial de diversas atividades. Além da falta de recursos financeiros e equipamentos adequados para o acompanhamento das aulas em modalidade remota, a dificuldade de disponibilidade da contratação do serviço de internet era um fator predominante no Amazonas, especialmente nos

municípios do interior. Nesse estado, a internet é fornecida prioritariamente por cabeamento ou fibra ótica à capital, Manaus, e, nos interiores, só chega via rádio e satélite, devido à geografia e distância (Fernandes et al., 2022).

Inúmeras variáveis se interpõem nesse contexto, para além da conexão de internet: o tipo de conexão, se há equipamento de uso pessoal para o acesso ao material e às aulas, se o serviço de rede móvel de celular é possível de ser captado para telefonia ou internet dentro do domicílio, especialmente quando se leva em consideração as áreas mais remotas e rurais (Castioni et al., 2021). Para nosso participante, isso foi um fator de grande dificuldade em sua jornada: “Foi bem difícil no início, porque eu vim preparado pra estudar na universidade de forma presencial”. Durante a entrevista, conduzida com o participante via plataforma Google Meet, por diversas vezes, tanto o áudio quanto o vídeo foram entrecortados ou sofriam interferência, comprovando a instabilidade do sinal de internet no município de Parintins, local em que José estuda e reside atualmente. Isso ratifica a fala do participante sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino na pandemia: “A internet por aqui não é das melhores, então chegava o momento da aula e ficava que nem agora, o áudio começava a cortar, a gente compreendia muito pouco o que a professora explicava”.

Em suma, sabemos que a trajetória acadêmica não é caracterizada única e exclusivamente pela formação profissional, mas também pelos desafios enfrentados e situações incomuns (Oliveira & Dias, 2014), tal como ressaltado nesta seção do artigo. Apesar de todos os fatores que dificultam a permanência do estudante ribeirinho na universidade, existiram alguns facilitadores na jornada acadêmica de jovens como José, que destacaremos adiante.

Facilitadores da permanência na universidade

A trajetória de José na universidade também é marcada por facilitadores de sua jornada, como os programas de bolsa/auxílio financeiro e o apoio social (amigos e familiares). Em relação aos programas de auxílio financeiro, a UFAM, por meio do DAEST, oferece aos discentes os seguintes programas e auxílios (UFAM, 2023): Auxílio Acadêmico, Auxílio Moradia, Auxílio Inclusão Digital, Auxílio Internet, Auxílio Creche, Auxílio Material Didático de Alto Custo, Programa de Apoio à Participação de discentes de graduação em Eventos Científicos, Tecnológicos, Esportivos e Culturais, Auxílio Emergencial, Programa Bolsa Permanência e os auxílios em tempo de pandemia (Benefício Alimentação Emergencial, Auxílio “De Volta pra Casa”, Auxílio “De Volta pra UFAM” e Auxílio Inclusão Digital – Modalidade Internet). Contudo, José não usufruiu de todos estes programas e auxílios oferecidos pela universidade, apesar de conhecê-los. Ele destacou a importância da RUNI do *Campus* Parintins: “Agora, o aluno que for ingressar pode estudar na UFAM e já pode vir como hóspede pra morar na residência universitária, até que saia um edital pra ele entrar, ficar morando e recebendo bolsa”. A este respeito, podemos conjecturar a falta de vagas suficientes para atender à demanda dos estudantes que necessitam da residência universitária e acabam optando por outras formas de residência, como fez José.

José é beneficiário de bolsas estudantis provenientes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE):

Logo no primeiro período eu participei do programa de iniciação à docência, né, o PIBID (...) Essas bolsas de iniciação, elas foram muito importantes, elas me ajudaram bastante, eu consegui dividir aluguel com o meu amigo (...) No 4º período eu me inscrevi no programa de PIBIC, né, que eu tô desenvolvendo também, tô na fase final (...) Já realizei dois PACEs, tô realizando o terceiro agora.

Nota-se que as bolsas servem como subsídio para a manutenção dos estudantes na Graduação, especialmente para aqueles oriundos de outras cidades e comunidades, como os ribeirinhos. Segundo Silva e Sampaio (2022), há quatro categorias de auxílio que caracterizam as políticas de permanência estudantil: assistencial, acadêmica, financeira e por critério de necessidade/vulnerabilidade. As bolsas (iniciação científica, extensão e outras modalidades) são sempre um incentivo para que os estudantes permaneçam na universidade, funcionando como um facilitador financeiro a mais, além de

outras modalidades de assistência estudantil, como a residência estudantil, o transporte, o restaurante universitário e o atendimento psicológico. Nesse sentido, Moraes (2021) lembrou que existem fatores individuais dos estudantes, internos e externos às IES, que os levam à evasão, mas os programas que promovem a permanência, como os auxílios financeiros por distintas modalidades, têm colaborado para reduzir a desistência. Assim, os programas estudantis que trazem ganhos financeiros colaboram para diminuir barreiras socioeconômicas na universidade, permitindo que alunos vindos de famílias mais pobres possam permanecer no curso (Carneiro et al., 2024).

Outro fator de permanência de nosso participante na universidade é o apoio social, também referenciado como suporte social, rede de apoio, rede de apoio social e afetivo, que é constituído como uma rede de sistemas e de pessoas que formam os laços de convívio e de relações do indivíduo (Lacerda et al., 2022). No caso de José, essa rede é formada por pessoas que exercem o papel de mentores: “Meu amigo já tinha entrado, então, como ele tava na faculdade há um tempo, ele ia me orientando, me mostrando os caminhos (...) eu fui muito abençoado de (...) conhecer amigos que já foram me dando um norte as coisas”. Além disso, também é composta pelos familiares: “A minha força motriz eu posso dizer que é a minha família, isso só faz sentido porque eles estão por trás disso e são a base que me sustenta”. Observa-se, dessa feita, que os laços familiares têm grande importância ao depoente, pois a unidade familiar camponesa é um elemento fundamental à (re)produção do modo de vida camponês (Carvalho & Costa, 2012) e, de certo modo, isso deve ser considerado nas propostas de Educação do Campo (Molina et al., 2019).

Em suma, a rede de apoio pode se manifestar em diversas esferas e, corroborando estudos conduzidos por Aragão et al. (2009) e Macedo et al. (2018), podemos perceber como as relações cultivadas ao longo da jornada acadêmica, além dos laços familiares, são fatores fundamentais para que os estudantes universitários ribeirinhos enfrentem os desafios impostos durante o curso de Graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou e discutiu, através da articulação entre Educação e Psicologia, um estudo de caso a respeito dos significados que um estudante ribeirinho atribuiu à sua trajetória de escolarização até suas vivências na UFAM, *Campus* Parintins. Oriundo de uma família de pescadores/agricultores de uma comunidade ribeirinha do município de Barreirinha (AM), ele estudou parte do Ensino Fundamental em uma escola do campo com a modalidade de classes multisseriadas. Apesar de haver críticas a esse tipo de ensino, nosso depoente defendeu que tal modelo foi adequado a ele e o é às comunidades ribeirinhas. Ao seguir nas séries mais avançadas, ele teve que se deslocar diariamente para outra comunidade. A entrada na universidade pública, sua única opção por ser de família de baixa renda, não foi de primeira, pois não obteve pontuação suficiente nos processos seletivos. Ao entrar, teve que se contentar inicialmente com a segunda opção e, após três semestres e novo processo seletivo, finalmente logrou cursar a carreira desejada. Para estar na universidade, teve que se mudar à cidade e ficar distante dos familiares, enfrentando distintas dificuldades.

Essa trajetória de escolarização da comunidade à universidade nos trouxe algumas considerações. Primeiramente, não podemos generalizar que José é um caso isolado de sucesso ou fracasso do ensino multisseriado, pois ele estudou apenas uma parte de sua escolarização nessa modalidade e porque são necessários mais casos para fazer uma comparação e, assim, chegarmos a uma conclusão mais abrangente. Nota-se, no entanto, que ele não entrou de primeira na universidade e nem no curso desejado inicialmente, em função da nota insuficiente. Por outro lado, o participante tem, deliberadamente, escolhido como tema de pesquisa e atuação a melhoria das classes multisseriadas em escolas do campo, além de ter expressado seu desejo de retornar à comunidade onde nasceu e cresceu para lecionar na escola local. Consideramos que isto esteja relacionado à formação em Educação do Campo que vem recebendo por projeto de pesquisa e extensão na universidade, à rede de apoio obtida

por José ao longo de sua jornada acadêmica, à mentoria de amigos e veteranos de curso e à ligação que o participante tem com a família. Graças ao seu projeto de vida pessoal, ele demonstra intenção de voltar à comunidade ribeirinha de origem, indo na contramão da tendência ao êxodo rural que incide a maioria dos jovens rurais.

Em segundo lugar, essa trajetória indica que as políticas educacionais voltadas aos povos do campo ainda não foram efetivas o suficiente para manter o entrevistado em sua comunidade. Em seu percurso no Ensino Básico, ele não teve acesso às estratégias de Educação do Campo voltadas à região amazônica, como escolas com a Pedagogia da Alternância, ou outra forma de educação aos jovens camponeses. Já no Ensino Superior, por não ter escolhido um curso de Licenciatura em Educação do Campo, disponível em outras universidades do país, José teve acesso às propostas de Educação do Campo no seu curso de Pedagogia, por meio de atividades de extensão e pesquisa. Isso nos mostra que a formação superior voltada à Educação do Campo, para nosso entrevistado, não veio por um curso superior específico (a Licenciatura em Educação do Campo), mas por “subáreas” dentro da Pedagogia que se relacionam a essa temática. Isso não significa que a UFAM venha falhando nesse sentido, pois é possível adquirir essa formação mais específica por Pós-Graduação no *Campus* Manaus. No entanto, nos questionamos: se houvesse a possibilidade de uma Licenciatura em Educação do Campo na UFAM, tal qual já existe a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, nosso entrevistado teria melhores subsídios para atuar, ao se formar, em comunidades ribeirinhas amazônicas?

Quanto às vivências na universidade que promovem e/ou impedem a sua continuidade na instituição, pudemos observar dificuldades relacionadas à falta de acesso às políticas de permanência a estudantes da UFAM, mesmo com uma série de programas de auxílio. É preciso, no entanto, estudar mais casos para verificar se José não usufruiu de todas as possibilidades de assistência estudantil por uma questão individual, ou se existe um contexto institucional que não facilita o acesso aos estudantes. Por outro lado, algumas dessas políticas às quais ele teve acesso, especialmente o programa de residência estudantil e bolsas de iniciação científica e à docência, funcionam como incentivos financeiros, que o ajudam a se manter e permanecer no curso de Graduação. Portanto, podemos considerar que é preciso ampliar a divulgação dos distintos programas e o número de atendidos por tais incentivos universitários. O auxílio financeiro ajuda a contornar as condições socioeconômicas de baixa renda das quais muitos estudantes, incluindo aquele de nosso estudo, são oriundos.

Em relação ao período da pandemia da COVID-19, que foi dificultoso globalmente e obrigou todos os estudantes da UFAM ao ensino remoto, tal situação evidenciou ainda mais a falta de condições de acesso às tecnologias que os estudantes enfrentam no interior do Amazonas, desde a falta de equipamentos adequados até a oferta de internet de qualidade nessas cidades. Dessa feita, observa-se que qualquer modalidade de ensino remoto ou a distância traz inúmeras dificuldades ao processo educativo dos estudantes amazônidas. Para que a Educação do Campo seja efetivamente implementada em todos os níveis de ensino (Básico e Superior) na Amazônia, é preciso que se considerem estratégias de acesso tecnológico nos territórios de campo, das águas e das florestas.

Por fim, consideramos importante a discussão, de forma contundente, das políticas públicas de acesso e permanência na universidade voltadas aos estudantes ribeirinhos, pois estes são invisibilizados sob a classificação “baixa renda” ou “oriundos de escolas públicas”, o que não faz jus às suas trajetórias e vivências distintas. Nossa leitura psicossocial da trajetória do estudante ribeirinho, que amplia os estudos da Psicologia Rural, indicou que as políticas educacionais não se dão em espaços vazios de sentido ou em sujeitos sem história: elas se processam em um determinado contexto socioeconômico e político, por meio de pessoas que têm suas aspirações, conflitos, dores, necessidades, recursos e satisfações. Reconhecer as particularidades desses sujeitos ribeirinhos é uma maneira de valorizar a ruralidade amazônica e, ao mesmo tempo, fortalecer o modo de vida regional.

REFERÊNCIAS

- Andrade, P. F., Silva, A. I. C., Rocha, N. V. D., Souza, D. L., Silva, M. S., & Batalha, F. B. (2023). O multisseriado como campo de atuação dos educadores do campo no município Benjamin Constant, Amazonas. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.36732/riep.v5i1.220>
- Angnes, J., Freitas, M. F. Q., Klozovski, M. L., Mattos, S. M. M., & Costa, Z. F. (2014). Permanência na universidade: o que dizem os estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. *Holos*, 6, 190-205. <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1658>
- Antunes-Rocha, M. I., Alves, L. C. F., & Hunziker, A. C. M. (2023). Desafios e possibilidades da formação de professores para atuar em escolas do campo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023123. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18776>
- Aragão, E. I. S., Vieira, S. S., Alves, M. G. G., & Santos, A. F. (2009). Suporte social e estresse: uma revisão da literatura. *Psicologia em foco*, 2(1), 79-90. Recuperado de <https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/psicologioemfoco/article/view/32>
- Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In M. G. Arroyo, & B. M. Fernandes (Eds.), *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 12-42). Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, O. A., & Silva, M. S. P. (2024). Os camponeses na universidade: entre a realidade do ensino básico no campo e a luta pela permanência no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 29, e024009. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id276830>
- Benigno, B. L., Vasconcelos, S. M. O., & Franco, Z. G. E. (2023). Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. *Cadernos CEDES*, 43(119), 109-118. <https://doi.org/10.1590/255728>
- Bierhals, P. R., Conte, I. I., & Cinelli, C. (2018). Educação do campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual. *Revista de Educação Popular*, 17(2), 35-50. <https://doi.org/10.14393/rep-v17n22018-art03>
- Borges, H. S. (2012). Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In E. Ghedin (Ed.), *Educação do campo: epistemologia e práticas* (pp. 77-115). Cortez.
- Borges, H. S., Victoria, C. G., Silva, H. B., & Souza, E. S. (2022). Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e13333. Recuperado de <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/13333>
- Breitenbach, R., & Corazza, G. (2019). Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-34. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17212>
- Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In E. J. Kolling, P. R. Cerioli, & R. S. Caldart (Eds.), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Calegare, M. G. A. (2017). Rumo a uma abordagem psicossocial da florestalidade (ruralidade) amazônica. In E. F. Raser, M. S. Pereira, D. Galindo (Eds.), *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção* (pp. 285-300). Abrapso Editora.
- Calegare, M. (2023). Psicologia Florestal Amazônica e os processos psicoflorestais. In M. Calegare, L. P. Ribeiro, A. Olivera-Méndez (Eds.), *Psicologia Rural: percursos, práticas e reflexões latino-americanas* (pp. 35-52). Alexa Cultural, EDUA.
- Calegare, M. G. A., Higuchi, M. I. G., Freitas, C. C., & Siqueira, M. S. (2013). Acesso a bens e serviços sociais como inclusão/exclusão social em UC no Amazonas. *Novos Cadernos NAEA*, 16(1), 249-282. <https://doi.org/10.5801/ncn.v16i1.899>
- Calegare, M. G. A., & Sales, T. N. (2023). Relatos da permanência de estudantes indígenas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e255799. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-255799>
- Campos, L. A., & Feres, J., Jr. (2014). Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(84), 103-118. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100007>
- Campos, R. S. S. (2024). A educação do campo na Amazônia amazonense e a compreensão de trabalhadores e trabalhadoras rurais. *ARACÊ*, 6(4), 17004-17016. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-348>
- Carneiro, D., Shirasu, M., & Irffi, G. (2024). Bolsas universitárias reduzem a evasão no ensino superior? Uma avaliação do programa de acolhimento e incentivo à permanência da UFC. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (campinas)*, 29, e024022. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id28012422>
- Carvalho, H. M., & Costa, F. A. (2012). Agricultura camponesa. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 28-34). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Castioni, R., Melo, A. A. S., Nascimento, P. M., & Ramos, D. L. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 399-419. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>
- Castro, V. G. (2018). *Trajetórias escolares em contexto social desfavorável* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional Universidade de Juiz de Fora (UFJF). <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6898>
- Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010) Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In M. C. Molina, & S. M. S. A. Jesus (Eds.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo (pp. 32-53). Articulação Nacional Por Uma Educação Do Campo.
- Fernandes, W. R., Oliveira, M., Melo, F. M., Baptista, J. F., & Mendonça, A. V. M. (2022). A inclusão digital no Amazonas e o acesso de jovens às mídias sociais. *Interfaces Científicas*, 11(2), 235-249. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2022v11n3p235-249>
- Gama, S., Pacheco, I., & Jesus, K. (2021). Embates e desafios das classes multisseriadas em duas escolas de Mato Grosso do Sul. In *Anais do XXIX Seminário de Educação* (pp. 2265-2278). SBC. <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20329/20157>
- Ganam, E. A. S., & Pinezi, A. K. M. (2021). Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação Em Revista*, 37, e228757. <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gruda, M. P. P. (2016). Breves considerações, comentários e ideias acerca de uma Psicologia Social Crítica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(2), 514-526. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200019&lng=pt&nrm=iso
- Hage, S. A. M., Silva, H. S. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147-174. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>
- Heringer, R.(2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Panorama da educação do campo*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>
- Koslinski, M. C., & Bartholo, T. L. (2020). Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. *Revista Lua Nova*, 110, 215-245. <https://doi.org/10.1590/0102-215245/110>
- Lacerda, I. P., Yunes, M. A. M., & Valentini, F. (2022). Permanência no ensino superior e a rede de apoio de estudantes residentes em moradia estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8(00), e022004. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663399>
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lima, J. F. S. (2021). *Rios, margens e trajetórias: estudantes ribeirinhas na universidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia.

- Lima, J. S., & Urnau, L. C. (2023). Acesso e permanência de estudantes ribeirinhos/as: o que a universidade pode aprender com essas histórias? In L. C. Urnau, & M. L. T. Zibetti (Eds.), *Percursos de jovens no ensino superior: análises à luz da Psicologia* (pp. 59-86). Alexa Cultural, EDUA.
- Lira, T. M., & Chaves, M. P. S. R. (2016). Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. *Interações*, 17(1), 66-76. <https://doi.org/10.20435/1518-70122016107>
- Lopes, E. M., Ferreira, C. R. C., & Friedrich, D. R. (2018). Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 225-245. <https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n1.12>
- Macedo, J. P., Dimenstein, M., Sousa, H. R., Costa, A. P. A., & Silva, B. I. B. M. (2018). A produção científica brasileira sobre apoio social: tendências e invisibilidades. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 258-278. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110206>
- Maciel, C. E., Lima, E. G. S., & Gimenez, F. V. (2016). Políticas e permanência para estudantes na educação superior. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 759-781. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68574>
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Melo, S. P., Braga, O. R., & Santana, J. F. (2019). Juventude rural e ensino superior público: trajetórias de estudantes de um campus universitário público do Nordeste do Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-21, e020022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654480>
- Menezes, M. A. A. (2009). Do método do caso ao *case*: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 129-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100009>
- Molina, M. C., Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2019). A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 24(3), e240051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>
- Molina, M. C., Martins, M. F. A., & Antunes-Rocha, M. I. (2021). Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11856. Recuperado de <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11856>
- Molina, M. C., Pereira, M. F. R., & Santana, J. F. (2024). Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. *Retratos da Escola*, 18(41), 587-605. <https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2083>
- Morais, K. C. O. (2021). *Políticas de enfrentamento à evasão e incentivo à permanência na graduação em Ciências Contábeis: afinal, qual o papel da comunidade acadêmica nas estratégias de enfrentamento?* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33684>

- Mourão, A. R. B., Vasconcelos, L. M., & Uchôa, I. C. (2020). Educação do campo e práticas pedagógicas: relações de trabalho em comunidades amazônicas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(2), 436-450. <https://doi.org/10.21723/riace.v15i2.12642>
- Nunes, A. V. (2022). *Dos rios à Universidade: trajetórias de estudantes ribeirinhos nos cursos de Ciências Agrárias* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9124>
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347>
- Olivera-Méndez, A., Ribeiro, L. P., & Calegare, M. (2023) Movimientos de la Psicología Rural Latinoamericana en su cuarto congreso. In M. Calegare, L. P. Ribeiro, A. Olivera-Méndez (Eds.), *Psicología Rural: per cursos, práticas e reflexões latino-americanas* (pp. 23-33). Alexa Cultural; EDUA.
- Pantoja, L. F., & Custódio, E. S. (2023). Educação em contextos rurais na Amazônia brasileira. *Revista de Estudos Internacionais*, 14(2), 87-108. <https://doi.org/10.29327/2293200.14.2-5>
- Paulo, M. A. L. (2018). A interiorização das Universidades Federais e o acesso de jovens rurais ao ensino superior: o caso da UAST/UFRPE. *Raízes*, 38(1) 162-177. <https://doi.org/10.37370/raizes.2018.v38.45>
- Pontual, P. (2019). Psicologia e a Educação Popular em busca de um outro projeto de país. *Revista Diálogos*, 11, 141-146. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf
- Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação (MEC). Recuperado de https://antigoproeg.ufam.edu.br/attachments/579_Portaria%20MEC-%20N%C2%BA%2018,%20de%2011-10-2012.pdf
- Resende, G. C., Ferreira, I. C. F., Silva, I. R., & Barbato, S. (2022). Desafios para a permanência no ensino superior na Amazônia e os significados das trajetórias estudantis. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 26(3), 139-161. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/43538>
- Santos, D. K. O., & Calegare, M. (2022). Psicologias e temáticas rurais: uma revisão integrativa. *Revista AMAzônica*, 14(1), 143-167. Recuperado de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10238>
- Silva, C. F., Ribeiro, J. B., Oliveira, M., & Borges, H. S. (2021). Dimensões da Educação do Campo no Amazonas: pistas a partir da literatura especializada. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e12403. Recuperado de <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12403/19545>
- Silva, E. F., Silva, K. G., Brito, M. R., & Silva, G. C. B. (2020). Os desafios e possibilidades nas escolas multisseriadas. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 40177-40194. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-525>

- Silva, I. R., Rolim, D. T., & Souza, M. F. (2022). Luta por uma educação do campo na Amazônia: a experiência de coalização em Parintins-AM. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 05(10), 140-155. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/16519>
- Silva, K. B., & Macedo, J. P. (2019). Psicologia e ruralidade: reflexões para formação em psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 97-120. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p97>
- Silva, P. T. F., & Sampaio, L. M. B. (2022). Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 56(5), 603-631. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>
- Souza, B. S. (2023). *A alfabetização e trajetória de uma ribeirinha: da educação básica ao ensino superior* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará]. Biblioteca Digital de Monografias. <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5400>
- Souza, E. M. (2019). *Educação do campo e seus desafios em classes multisseriadas: um estudo no contexto da escola São Sebastião em Barcarena/PA* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pará]. Biblioteca Digital de Monografias. <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3332>
- Souza, V. K. R. (2022). *A trajetória escolar de estudante ribeirinho da UFAM e a construção da identidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9091>
- Tavares, M. T. S. (2018). *Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920>
- Universidade Federal do Amazonas. (2022, 29 de agosto). Ufam celebra a diversidade: São mais de 16 mil universitários ingressantes pelo sistema de reserva de vagas. *Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*. <https://ufam.edu.br/noticias-destaque/4046-ufam-celebra-a-diversidade-sao-mais-de-16-mil-universitarios-ingressantes-pelo-sistema-de-reserva-de-vagas.html>
- Universidade Federal do Amazonas. (2023, 03 de novembro). Principais Programas. *Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp)*. <https://progesp.ufam.edu.br/programas-e-auxilios/2-uncategorised/1490-principais-programas.html>
- Vieira, G. P., Kamazaki, D. F., & Dias, A. C. G. (2022). Ética em pesquisa: a utilização de levantamento on-line em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-13, e238789. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003238789>
- Vieira, S. C., Leal, D. A., & Weigel, V. A. C. M. (2024). Pedagogia da Alternância: Desvendando Conceitos e Trajetória Histórica do Sudoeste da França ao Norte do Brasil. *Revista Cocar*, 21(39), 1-19. Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9712>
- Zancanella, Y. (2017). Formação superior dos jovens oriundos do campo: uma trajetória em construção. *Educación y Humanismo*, 19(32), 111-126. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2536>

Submetido: 20/12/2023
Preprint: 14/12/2023
Aprovado: 15/04/2026
Editor de seção: Michele Aparecida de Sá

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e edital PROCAD-Amazonia (nº 21/2018), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Delineamento do estudo, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Delineamento do estudo, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.