

## Processos de subjetivação de jovens rurais na educação: encontros comunitários, educação à distância e continuidade formativa

 Wanderson Diego Bramé<sup>1</sup>  Antonio dos Santos Andrade<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Av. Bandeirantes, 3900, Vila Monte Alegre. Ribeirão Preto – SP. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: wandersonbrame@gmail.com*

**RESUMO.** Diante das condições históricas e contextuais do rural, estão complexidades profundas e questões contemporâneas. Nessa conjuntura surge a juventude rural. Intimamente relacionada com as questões de seu contexto, as experiências do período vão além das do mundo urbanamente normatizado, ligados à terra e agricultura familiar. Concomitantemente, estão presentes nesses jovens os processos de escolarização; questões sociais e comunitárias; e preocupações concernentes ao futuro e seus projetos de vida. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi de cartografar os processos de subjetivação de jovens moradores da área rural, considerando as especificidades desse contexto de vida, sobre a participação da educação escolar em seus projetos de futuro, com base teórico-metodológica na Esquizoanálise e no método cartográfico. A análise ocorreu em 4 movimentos: transcrição; reconhecimento dos elementos dos agenciamentos; acompanhamento dos índices desterritorialização; construção do texto. Os processos de subjetivação foram cartografados, destacando pontos de intensidade de cada agenciamento, na qual trouxemos aqui aquelas relacionadas à temática escola. Os resultados tiveram seus segmentos agrupados em Escola Como Centro Comunitário?; A Ilusão do Ensino à Distância - A Realidade Rural; e Continuidade Formativa Para Campesinos.

**Palavras-chave:** juventude rural, educação, projetos de vida, Esquizoanálise, cartografia.

## Subjectivation processes of rural young people in education: community meetings, distance education and educational continuity

**ABSTRACT.** Faced with the historical and contextual conditions of rural areas, there are profound complexities and contemporary issues. At this juncture, rural youth emerge. Closely related to the issues of its context, the experiences of the period go beyond those of the standardized urban world, linked to land and family farming. At the same time, schooling processes are present in these young people; social and community issues; and concerns regarding the future and their life projects. Given this, the objective of the research was to map the subjectivation processes of young people living in rural areas, considering the specificities of this life context, on the participation of school education in their future projects, with a theoretical-methodological basis in Schizoanalysis and cartographic method. The analysis occurred in 4 movements: transcription; recognition of the elements of agencies; monitoring deterritorialization rates; text construction. The subjectivation processes were mapped, highlighting points of intensity of each agency, in which we brought here those related to the school theme. The results had their segments grouped into School as a Community Center?; The Illusion of Distance Learning - The Rural Reality; and Educational Continuity for Peasants.

**Keywords:** rural youth, education, life projects, Schizoanalysis, cartography.

## Procesos de subjetivación de jóvenes rurales en la educación: encuentros comunitarios, educación a distancia y continuidad formativa

**RESUMEN.** Frente a las condiciones históricas y contextuales de las zonas rurales, existen profundas complejidades y problemas contemporáneos. En esta coyuntura emerge la juventud rural. Estrechamente relacionadas con las problemáticas de su contexto, las experiencias del período van más allá de las del mundo urbano estandarizado, ligadas a la tierra y a la agricultura familiar. Al mismo tiempo, los procesos de escolarización están presentes en estos jóvenes; cuestiones sociales y comunitarias; e inquietudes respecto al futuro y sus proyectos de vida. Ante esto, el objetivo de la investigación fue mapear los procesos de subjetivación de los jóvenes que viven en el medio rural, considerando las especificidades de este contexto de vida, sobre la participación de la educación escolar en sus proyectos futuros, con una base teórico-metodológica en el esquizoanálisis y método cartográfico. El análisis se produjo en 4 movimientos: transcripción; reconocimiento de los elementos de las agencias; monitorear las tasas de desterritorialización; construcción del texto. Se mapearon los procesos de subjetivación, destacando puntos de intensidad de cada agencia, de los cuales trajimos aquí aquellos relacionados con la temática escolar. Los resultados tuvieron sus segmentos agrupados en ¿Escuela como Centro Comunitario?; La ilusión de la educación a distancia: la realidad rural; y Continuidad de la Capacitación para Campesinos.

**Palabras clave:** juventud rural, educación, proyectos de vida, esquizoanálisis, cartografía.

## Introdução

Discorrer acerca da juventude pode ser uma tarefa difícil, devido às inúmeras formas de abordagem ou visão. O foco pode variar de acordo com as ações empregadas, grupo social, assunto tratado ou recorte histórico (Martin et al., 2019). Com isso, torna-se necessária a utilização de um conceito para ser aqui utilizado, sem reduzir a figura do jovem às migalhas forçadas de um suposto objetivismo.

Um segmento constatado na juventude é sua movimentação rumo à mudança para uma vida adulta, ou seja, um período pessoal e também social que transaciona entre a saída da infância até o que chamamos de maturidade. Não se pode deixar de reconhecer o caráter subjetivo das experiências juvenis em suas dimensões já citadas, visto que a própria imagem de vida adulta vai acontecer de acordo com os agenciamentos ocorridos. Sendo assim, podemos dimensionar como ponto de referência essa correspondência na faixa etária, mesmo não sendo possível, ou sequer necessário, fixar com exatidão um início e fim propriamente datados (Freitas, 2005; Furiati, 2010).

A fase de transição anteriormente mencionada não é suspensa, ou mesmo estática, até que haja um desabrochar - ela possui características e desafios próprios que a nomeiam. Ao mesmo tempo, a pressão pelo cumprimento dos papéis do adulto em expectativa implica na rotina do sujeito, ou seja, pessoas sem experiência ou autonomia financeira, procurando “algo para chamar de seu”, buscando entrar no mercado de trabalho, sair da casa dos pais ou iniciando relações amorosas íntimas a partir do que estão aprendendo no período pós educação básica formal, e com o mundo. Este, para o ser humano se faz um importante momento de construção de experimentações e intensidades e processos de subjetivação, sobretudo, enquanto projetos de vida, levando em conta a indefinição dela (Alves & Dayrell, 2015; Rodríguez, 2009; Sili, 2005).

Entretanto, não é a fase por si só que define suas próprias características. Como vimos acima, as concepções acerca dos pontos da transição são construídas histórica e socialmente, permeadas por questões de ordem territorial e contextual que dependem de parâmetros de diferentes locais e épocas. Ao mesmo tempo, a juventude constrói e desponta mudanças sociais coletivas e de estilo de vida, que são refletidas em novas gerações. Por isso a juventude, além de contextual e marcada pelo período de passagem para a adultez com experiências intensas na produção de subjetividade, é também uma transição coletiva entre gerações (Martin et al., 2019).

A partir dessa informação, podemos, então, diagramar uma “juventude rural” - conceito trabalhado principalmente nos estudos de Ciências Sociais e Humanas, que define o termo quando referente ao jovem que mora e está imerso na rotina com a terra, suas especificidades e cultura, implicando seus processos de subjetivação, trocas entre seus coletivos territoriais e na própria transição como formação singular e geracional para com a roça ou não (Quattrini & Rosales, 2012).

A escola se tornou um dos principais locais para o jovem, reunindo políticas de formação enquanto cidadão e preparação para o futuro, ou seja, enquanto projetos de vida. Ao mesmo tempo, sabe-se que o acesso à educação para os moradores da área rural sempre foi um desafio. O Brasil avançou, nesse sentido, a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; assim como do Programa de Educação do Campo: implementado em 2002; e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído em 2004, que se refere ao transporte escolar dos estudantes até escolas rurais próximas ou, como no caso deste estudo, moradores do campo que precisam ir até a cidade para estudar. Contudo, ainda se discute a efetividade e também as lacunas do ensino rural (Castro & Melo, 2014; Evangelista, Santos, Santos, & Silva, 2021; Queiroz, 2011).

Enfim, neste estudo, compreendendo o jovem enquanto ser em transição, contextual e geracional, em preparação para vida adulta, mas também como sujeito de direitos e responsável por escolhas; tendo a escola como um dos principais locais de formação estudantil e de cidadão/ processos políticos e; partindo de uma juventude do contexto rural enquanto categoria minoritária invisibilizada no que diz respeito ao acesso aos seus direitos, objetivamos compreender os processos de subjetivação existentes na percepção do jovem rural dentro da intersecção entre seus projetos de vida e escola. Mais especificamente, buscamos acompanhar, produzir e revelar os movimentos de diferenciação das subjetividades juvenis-campesinas referentes ao tema educação e escola.

Para tanto, realizamos uma cartografia esquizoanalítica, com jovens moradores da área rural de um pequeno município na região noroeste do estado de São Paulo.

### **Aporte Esquizoanalítico**

Nos embasamos teórica e metodologicamente na Esquizoanálise, através dos conceitos produzidos por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992). Segundo os autores, o fazer filosofia é criação de conceitos, tais quais sempre se remetem a um problema (Deleuze

& Guattari, 1996). Para nossa pesquisa, utilizamos alguns conceitos esquizoanalíticos como ferramentas de planejamento, abordagem e análise e os apresentamos, longe do intento de nos aprofundarmos, tampouco apreender a vasta, esquiza e rizomática composição dos autores, com o cuidado para não normatizar, fechar em verdades absolutas, ou simplesmente reproduzi-las.

A Esquizoanálise surge e se aprofunda na crítica das filosofias que recorrem aos conceitos de representação, hierarquias, individualização, deterministas, estruturantes, generalistas. Propõe o resgate à superfície, adentrando meticulosamente nos saberes e fazeres em potência do devir, produção desejante, do múltiplo, processual, relacional, transversal, imanente, rizomático e eternamente em diferenciação (Deleuze & Guattari, 2011; Dosse, 2010; Mansano, 2009).

Podemos dar início a tal discussão partindo do conceito do desejo. Aqui, não como falta, mas como energia criadora que impulsiona a realidade e compõe o inconsciente como máquina que produz e transforma, entrelaçando diversas peças que se engrenam (Corrêa, 2006; Deleuze & Guattari, 2011). A máquina desejante funciona entre múltiplos fluxos que se encaixam, interrompem e se conjugam em um corpo social, coletivo e não limitado a familismos simbólicos e fantasmagóricos (Corrêa, 2006; Deleuze & Guattari, 2011). Aliás, para os autores, tudo é máquina e assim funciona: produz, transforma energia e matéria em algo novo e diferente, que está ligado a outras peças, porém, não são definidas nelas, mas separadamente, esquizas (Deleuze & Guattari, 2011).

Sendo assim, a subjetividade sequer existe, pois para isso seria necessário a finalização dos processos, que nunca acontece. O que há é um eterno movimento de subjetivação formado pelos múltiplos processos coletivos, impessoais, heterogêneos e infinitos, ou seja, rizomáticos (Corrêa, 2006; Rolnik & Guattari, 1996). O Rizoma se faz por oposição ao modelo hierárquico e estrutural de árvore, trazendo para o real a colocação da multiplicidade enquanto ela mesma, em sua imanência, além de superar as formas binárias e de organização de fluxos que buscam organizar o desejo (Deleuze & Guattari, 1995a).

Ao crescimento das dimensões na multiplicidade a partir das conexões e os movimentos que provocam mudanças na natureza territorial, dá-se o nome de agenciamento (Deleuze & Guattari, 1995a). Os agenciamentos, em resumo, são tetravalentes, orientados em um eixo horizontal, onde, por um lado são agenciamentos maquínicos, uma mistura de corpos uns sobre os outros, ações e paixões e; por outro lado, agenciamentos coletivos de enunciação, ligado ao processo da linguagem e fala, em que o enunciado é sempre

atravessado pela polivocidade esquiza, por isso, inevitavelmente coletiva (Deleuze & Guattari, 1995a, 1995b).

Em um outro eixo ainda, vertical, em sua base, o agenciamento está territorializado, ou reterritorializado. Estável em estrados organizados ou atingindo picos de desterritorialização. A noção de agenciamento está continuamente em transformação em um movimento eterno que pode atingir picos arrebatadores constantes – um devir em platô, mas que eventualmente reterritorializa, ou predominantemente estratificado, em graus de agenciamento que pouco fogem (Deleuze & Guattari, 1995b).

O agenciamento coletivo de enunciação nada mais é que inúmeras vozes ecoando, acionadas pela experiência na linguagem que processa a atualidade. Para os autores mencionados, a linguagem não é algo informativo, códigos expressivos para comunicar algo. A unidade elementar da linguagem é a ordem. Existe para, antes de mais nada, se fazer obedecer e não necessita mais que isso. Toda palavra carrega uma ordem, ainda que no cerne como discurso indireto (Deleuze & Guattari, 1995b). Não estamos falando de uma categoria, mas do ato imanente que o enunciado pressupõe sempre que há linguagem. A palavra de ordem e seus pressupostos implícitos como um simples “bom dia!”, que carrega a implicação de convenções sociais inaceitáveis quando não cumpridas e atribui a ordem, também, da responsabilidade da resposta do outro “bom dia!” (Deleuze & Guattari, 1995b).

As palavras de ordem estão em cada uma das vozes espalhadas pelas máquinas em movimento pelo mundo e essa ordem designa ocorrências de um coletivo, gerando, instantaneamente, transformações incorpóreas que atribui uma sentença direta aos corpos que ali estão. A unidade ordenativa e transformação incorpórea provocada é o que procuramos em um enunciado para uma esquizoanálise dos agenciamentos (Deleuze & Guattari, 1995b).

Os autores também dissertam sobre como as vozes agenciadas territorializam e desterritorializam formas de expressão linguística, constituindo Regimes de Signos ou Semióticas (Deleuze & Guattari, 1995b). São incontáveis os regimes e não há como rotular algum a um povo específico, tampouco simplesmente utilizá-lo para explicar uma era. Mesmo porque as Semióticas acontecem de maneira mista, entrelaçando regimes múltiplos. Por outro lado, cabe acompanhar e buscar mapear suas dimensões, especificidades, acontecimentos e agenciamentos que designam uma prevalência relativa do regime com seu coletivo (Deleuze & Guattari, 1995b).

Quatro foram os regimes de signo que Deleuze e Guattari escreveram: Regime de Signo Significante; Pós-significante ou de Subjetivação; Pré-significante; Contra-significante

ou de máquina de guerra (Deleuze & Guatarri, 1995b). No que é denominado território, estão as unidades de análise dos processos. Nele ocorrem os movimentos de forças, linhas, fluxos e matérias, sempre atualizadas entre si. O que é complexo e aparentemente caótico, revela máquinas de produção e existência (Hur, 2019).

Um dos componentes dos emaranhados do campo virtual é a segmentaridade. Ela está por todos os lados, e nós, seres humanos, conseqüentemente somos segmentados e segmentarizados em todos os estratos. Por onde olhamos existe um segmento codificado. Na rotina, trabalho, escola, nas convenções sociais - como namoro, casamento, aposentadoria; nas relações com os familiares, padrões e amigos, ou até na arquitetura da casa onde moramos (Deleuze & Guattari, 1995b; Hur, 2019). Além disso, ela tem suas formas e composições, desdobrando-se em duas principais linhas: uma, mais dura, com funcionamento rígido, valores de mesmice, regido por regras invariáveis, na qual encontramos a centralidade do estado, leis, regras institucionais, controles morais, enquanto na outra uma maior flexibilidade, onde existem aberturas da multiplicidade e de suas atualizações (Deleuze & Guattari, 1995b).

Claramente, não basta opor ou simplificar a visão sobre as linhas. Elas se entrecruzam em espaços e uma compõem a outra. Seja em uma sociedade, grupo ou em uma pessoa, elas ocorrem ao mesmo tempo, embaralhadas. Enquanto uma flexível tem nós sólidos, a outra, rígida, terá seus espaços de fuga (Deleuze & Guattari, 1995b). Inclusive, adiciona-se aqui um terceiro tipo de linha de segmentaridade: a linha de fuga.

Acontece que os fluxos, linhas e matérias, arrastam as experiências, desejos e crenças a novas jornadas, vibrando em agenciamentos que, hora ou outra extrapolam e acabam fugindo daquele próprio território. Esse movimento é chamado de desterritorialização e é ele quem aciona atualizações, desconstruções e revoluções, seja em uma instituição, sociedade ou sujeito (Deleuze & Guattari, 1995b; Rolnik, 1997). Contudo, esse grau de diferenciação e energia, em algum momento se dissipa e a jornada passa a ser conhecida, deixando de ser nova, assim, os fluxos se contraem e se depositam, encontrando uma nova linha rígida de segmentarização, misturando-se com referências anteriores, estratificando em um movimento de reterritorialização (Deleuze & Guattari, 1995b; Hur, 2019).

Para a esquizoanálise a subjetividade nada mais é do que o território. Aquele, cheio de emaranhado de forças, linhas, segmentos e fluxos, acontecendo em agenciamentos entre si e com o mundo, sempre se atualizando. Deleuze revela, através do hábito, o funcionamento de outra linha no espaço virtual, uma que dobra (Hur, 2019; Rolnik, 1997). Explicando o



conceito, quando uma força intensa, sentida por uma experiência no plano de existência, não mais age sobre outras forças, passa a afetar a si mesma. Dessa forma, no plano diagramático do território, visto em transições dentro e fora, a linha se pressiona à convergência até que, em algum momento, ela se dobra, criando um pequeno círculo, fechado para a troca com o fora (Hur, 2019; Rolnik, 1997). Assim se corporifica um novo universo ou o que seria um funcionamento de subjetividade. Cada vez que o jogo de intensidades se pressiona e a linha passa a se afetar, dobra-se um novo núcleo de subjetivação, como hábito de existência, até que essa linha se estende novamente, desfazendo o círculo e sendo levada a uma outra movimentação (Rolnik, 1997).

Acontece que alguns territórios acabam realizando com maior fluidez seus processos, surfando as forças e fugas, rompendo com alienações e curvando para produções desejantes; enquanto outros relutam às linhas de fuga e, ao desfazerem-se de suas dobras, buscando um ilusório controle e segurança que os estratos e sobrecodificação poderiam fornecer e que é propagado por vozes e forças dos próprios territórios, como: psicologia, psiquiatria, religiões, grupos políticos ou identitários, mídia e tecnologia, até mesmo charlatanismos, drogas e assim por diante (Hur, 2019; Rolnik, 1997).

Enquanto a subjetividade pode ser entendida como um hábito, uma constelação dobrada de um funcionamento se repetindo, estratificada e formatada por máquinas rígidas, predominantemente sedimentada. A subjetivação, por sua vez, pode ser considerada como um processo mais criativo, onde há encontros criativos, processos de desterritorialização e diferenciação, como visto em Hur (2019).

Ao esquizoanalista, cabe buscar o acompanhamento das linhas e de seus processos de subjetivação, procurando descrever e encontrar, bem como implicar suas movimentações: flexíveis, rígidas, estratificadas, buscando fuga, desterritorializada, e assim por diante.

## **Percurso Metodológico**

Achamos importante destacar que este artigo é um desdobramento da dissertação “Juventude do contexto rural: perspectivas sobre escola no processo dos projetos de vida”, realizada como requisito para formação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, Universidade de São Paulo. No total, 6 jovens participaram da pesquisa, porém trouxemos aqui agenciamentos ocorridos em 5 deles. A chegada até os participantes foi feita a parte da estratégia de Bola de Neve, técnica que começa quando ao

pesquisador ou os primeiros participantes é solicitado de fornecer contatos de pessoas conhecidas que possam indicar participantes adicionais. Cada pessoa indicada torna-se um participante ou sugere outros possíveis participantes, fazendo com que a "bola de neve" continue crescendo até que o número desejado de participantes seja alcançado. (Velasco & Díaz De Rada, 1997).

Neste estudo, utilizamos contatos pessoais previamente conhecidos que atendiam aos critérios de inclusão e realizamos as primeiras abordagens por meio de chamadas telefônicas. Caso o convidado se recusasse à participação, sugeriria outros contatos ou auxiliava no processo de convite. Caso houvesse a aceitação, agendávamos uma visita ao local de residência do participante, onde as entrevistas eram conduzidas. A pessoa entrevistada na fase piloto recomendou outros potenciais participantes, iniciando assim o primeiro ciclo de indicação por meio da técnica Bola de Neve. Ao todo, foram necessários seis ciclos para alcançar a amostra desejada de seis indivíduos.

Realizamos uma cartografia das intensidades, na qual utilizamos entrevistas semiestruturadas e diário de campo como estratégias de produção de material. Para as entrevistas optamos por adotar algumas maneiras de afastar o lugar comum de perguntas e respostas, assumindo um aspecto menos estruturado possível de acordo com os princípios da pesquisa cartográfica.

As entrevistas, conforme referido, foram realizadas nas residências dos participantes. Inicialmente realizamos uma breve criação de vínculos, depois passamos para as questões éticas e seus esclarecimentos e por fim o pesquisador demonstrava o funcionamento da entrevista: quatro cartões temáticos eram colocados com a escrita virada para baixo, cada um contendo um tema (rotina; cidade; escola; futuro e sonhos). No próximo passo, o participante era convidado a virar um cartão aleatoriamente e encorajado a deixar fluir tudo o que lhe viesse em mente enquanto sensações, pensamentos, experiências, sentimentos, memórias, reflexões, etc.

Ficou esclarecido que o participante poderia utilizar o tempo que julgasse necessário para sua conexão e, se preciso fosse, poderia utilizar papel e caneta para marcações. Esse foi considerado o momento de evocações de associações livres e registro de âncoras mnemônicas. A partir dos disparos ocorridos, a gravação de áudio se iniciava, e o entrevistado ou entrevistada passava a falar o que acessou, discorrendo livremente sobre as palavras-chave. Ao finalizar um tema, o procedimento se repetia até o quarto e último cartão.

A análise do material foi feita em movimentos: primeiramente escuta, transcrição e revisão das gravações. Movimento 2: exploração e experimentação à luz dos conceitos esquizoanalíticos, destacando os agenciamentos coletivos de enunciação, buscando as palavras de ordem e as transformações incorpóreas envolvidas, chegando nos segmentos de enunciação e regimes de signos envolvidos, bem como os agenciamentos maquínicos, variações corporais e gestuais no encontro do entrevistado com o entrevistador e o local. O terceiro movimento foi o de acompanhar e revelar as multiplicidades, vozes ecoadas nos agenciamentos e perguntas possivelmente ocorridas naquele segmento; em seguida nos movimentamos para procurar as intensidades ocorridas, implicações da pesquisa e do pesquisador, índices de desterritorialização e reterritorialização e processos de diferenciação. Por fim, constituiu-se a expressão dissertativa, indo e voltando nos movimentos quando necessário.

Como índices de desterritorialização, consideramos três referências ao analisar os segmentos: totalmente territorializado ou reterritorializado; totalmente desterritorializada, que seria a experiência de fuga e diferenciação total daquela subjetividade; e uma terceira, em movimento de desterritorialização, a qual não alcança o devir na linha de fuga, mas flexibiliza-se conceitos rasteiros cristalizados.

Em nenhum momento durante a pesquisa encontramos índices totalmente desterritorializados, mas acompanhamos movimentos flexíveis de desterritorialização, considerando-os como os resultados de diferenciação.

Trouxemos esses resultados, contudo, restritos à temática escolar, ou seja, os momentos das entrevistas em que os participantes selecionaram este cartão temático. Entendemos que um dos entrevistados não experimentou processos fora de seu território conceitual de signos sequer de maneira flexível, por isso não foi citado aqui. A partir daí, maquinamos agrupamentos de segmentos para os resultados apresentados: Escola Como Centro Comunitário?; A Ilusão do Ensino à Distância - A Realidade Rural; e Continuidade Formativa Para Campesinos.

### **Escola como Centro Comunitário?**

A escola pode ser vista de diversas formas, como detentora da função ativa de formar cidadãos, contribuir para a construção de sua comunidade e promover ações de saúde pública, cultura e arte, por exemplo (Silva, 2023). Contudo, se é que um dia essas visões foram na

prática incorporadas, seguramente ficaram em segundo plano, sendo o majoritário objetivo formal da educação pública, principalmente no ensino médio, o de ensinar e preparar para o mercado de trabalho (Martins, 2019).

A relação ensino-aprendizagem, sua qualidade, efetividade e produtividade quase sempre direcionam os debates e conteúdos abordados nos locais educacionais. Sendo este um buraco negro institucionalizado, atraindo as forças produtivas nesses espaços, sobretudo para os profissionais que ali atuam. Para os jovens, porém, o espaço escolar e as experiências com a educação são múltiplas. Os que aqui participaram, ecoaram intensidades que revelaram uma relação aquém do aprender disciplinas, inclusive revelando especificidades que o morar na roça produz.

Jaque, por exemplo, contou como seus relacionamentos na escola afetaram sua participação. Inicialmente os agenciamentos ecoaram sua turma, proximidades e separações.

eu gostava de ir na escola, mas pra mim foi bom só até o nono... nono ano, que eles fala agora, né? Nono ano. Depois do primeiro colegial as coisa começou mudar. E... aí no primeiro colegial separou a turma, né? Aí tipo, misturou bastante pessoa, assim, sabe? Da tarde também. Aí... eu... só fiquei só com uma amiga, da minha classe, que era de antes, a [nome da amiga]. E... aí ficou só a gente sabe, parece que... não tinha mais ânimo de ir na escola, não tinha mais conversa... era chato, sabe? Repetitivo. Aí até no primeiro colegial eu fui bem mal nas prova. Porque sei lá, não conseguia me concentrar... sabe, foi um ano perdido pra mim.

Posteriormente revelou sua história amorosa. Com idas e vindas em sua fala, revelou a intensidade do namoro, sobretudo em um período abusivo e como tudo aconteceu predominantemente no espaço escolar, inclusive implicando em sua experiência com o ensino, afastando-a da escola quando se viu deprimida.

É... aí em março a gente largou, então ficou tipo de março até julho largado. Aí sabe, ele gosta de chamar atenção. Provocar, sabe? Aí isso me dá... me deixava nervosa, sabe, eu não gostava. De, de fica muito perto sabe, nem de ir na escola, pra falar a verdade.

Aí depois foi só... ladeira abaixo [mudou tom e riu]. No primeiro colegial. Aí eu não gostei muito. Sabe, foi uma época difícil, aí foi a época que eu tinha 15 anos, aí comecei engordar... aí vai saber se já não tinha essa tireoide? Porque eu... eu também já tinha, sofria bastante com o psicológico, porque... na época... agora eles fala que é relacionamento abusivo né? Na época não era. É, tipo assim... “ah, você não vai usar tal roupa”, “aquilo lá você não vai usar”. Não tinha liberdade então, pra usar uma roupa que eu queria. “Ah, você não vai no mercado porque lá trabalha bastante moleque, “ah, você não vai na sua vó porque você vai ficar comigo”, entendeu? “Ah, você não vai num café tomar sorvete com a sua amiga porquê... você não vai, não pode ir”. Então tipo... acho que já começou daí, entendeu? Aí já fui ficando, já fui ficando... sabe?

Ainda se tratando de relacionamentos escolares, para Ricardo, o que ecoou foram os vínculos com os professores, sendo esta a voz que expressava seus processos de subjetivação em relação à escola, ou seja, para ele as intensidades de experiências acerca da escola não estão no aprendizado, nas matérias ou preparação para futuro, mas nas forças afetivas que lhe aproximavam ou afastavam dos professores.

Essas falas nos fizeram questionar o quanto a escola não é um aglomerado social daquele território – um x que indica o encontro de diversos fluxos que transitam nos mapas e que, por conseguinte, não seria uma peça/máquina produtora de processos micro e macro políticos e psicossociais, inclusive opressores, como no caso de Jaque, tendo a responsabilidade de interromper a reprodução de forças abusivas, ainda mais vendo que lá era um dos poucos locais de novos encontros coletivos-formadores.

A partir disso, nos questionamos também como escolas rurais ou para jovens rurais, dimensionam a noção de ser um dos poucos espaços de socialização, acentuando, ainda mais o debate sobre a escola, além dos processos de ensino-aprendizagem, mas como um local de formação de subjetivações e de coletivos, espaços e territórios. Não que adolescentes urbanizados ou de outros territórios também não tivessem experiências de relacionamentos na escola, mas acontece que a população rural historicamente sofre com a dificuldade de acesso a serviços básicos como a educação. Em partes, a inacessibilidade decorre por conta das longas distâncias entre uma residência e outra, produzidas pela concentração fundiária e más condições de mobilidade, gerando o chamado isolamento domiciliar. Além disso, nem todas as famílias possuem moradores jovens, fazendo com que a convivência entre pessoas da mesma faixa etária fique ainda mais difícil.

Sendo assim, um dos poucos locais em que os jovens interagem é justamente a escola. Logo, podemos hipotetizar que um dos desdobramentos das poucas experiências, seja o de ser carregadas de intensidade, revelando que para os jovens rurais a escola é o local onde experimentam suas interações e socializações, criando pontos de subjetivação.

Sendo assim, para as experiências dos entrevistados, os pontos de intensidade, conseqüentemente de formação dos processos de subjetivação, em relação a escola, ecoaram, em partes, nas relações sociais, no contato com outros jovens e na convivência, entrecruzadas de agenciamentos entre pessoas, transformando a escola um local de encontros, ou seja, uma espécie de centro comunitário para os jovens moradores da área rural, cumprindo as funções um local para convivência, como socializar e se relacionar com as diferenças.

## **A Ilusão do Ensino à Distância: a Realidade Rural**

O surgimento da pandemia de Covid-19 impôs adaptações significativas ao funcionamento social, destacando-se o impulso às tecnologias de ensino à distância como uma alternativa viável para manter serviços educacionais em andamento sem o risco de contágio. As escolas rapidamente buscaram formas de continuar suas atividades acadêmicas de maneira remota, visando atenuar os impactos da suspensão das aulas presenciais.

É importante lembrar que o Ensino à Distância (EaD) não é uma novidade exclusiva do contexto pandêmico. Com o advento da internet, algumas instituições já haviam incorporado atividades remotas em suas grades curriculares. Isso ocorreu de diversas maneiras, com formatos parciais, combinando aulas presenciais e atividades online; abordagens híbridas que mesclam ensino à distância com aulas e outras atividades presenciais; até o EaD total. Este, por sua vez, tornou-se uma opção atrativa para algumas populações residentes em áreas mais isoladas, como as rurais, muitas vezes distantes de centros urbanos, onde as escolas tradicionais estão concentradas.

Contudo, a educação brasileira é bastante variada, cheia de multiplicidades e realidades diferentes, por isso, não necessariamente as promessas de acessibilidade ou mitigação de impactos se realizaram para todas as pessoas. Aqui pudemos notar como foi para alunos residentes da área rural, experimentarem o famigerado EaD. Um dos desafios evidenciados foi a falta de infraestrutura. Como visto em Janata (2015), as áreas rurais frequentemente enfrentam limitações no acesso a serviços e tecnologias já consolidadas em territórios urbanizados. Para alguns participantes da pesquisa, acessar a internet ou tê-la de forma estável, foi difícil. Felipa tinha que procurar pontos de funcionamento em meio às plantações de cana, não podendo sair de lá enquanto a aula não fosse finalizada: “nossa, mas onde cê tá?”, aí tava lá no meio da cana, que é onde pegava, e tipo... ‘não, ah, essa menina é da roça’, tipo assim, esses os termos que se usavam”.

Felipa também mencionou outras dificuldades, como a necessidade de se deslocar até a casa de uma familiar para imprimir materiais, já que não possuía uma impressora. Mesmo para tarefas simples, como copiar à mão, ela preferia buscar ajuda devido à instabilidade da internet na região.

Outros participantes, por outro lado, não tinham problemas em acessar as tecnologias, mas em consolidar as aprendizagens passadas. Jaque, por exemplo, relatou que com o início do ensino remoto, tarefas antes simples, se tornaram desnecessariamente complexas,

demandando processos que desgastaram e perderam o foco do aprender. Maria Clara, que tinha iniciado a faculdade há pouco tempo, se viu no ensino à distância e revelou que até gostou, mas só aprendeu o básico, não tanto quanto deveria em se tratando daqueles temas. Gustavo, declarante de que não gostava de estudar, relatou piorar ainda mais com o EaD. Segundo ele, colocava a aula e ia fazer outras atividades na roça, para ele, muito mais interessantes.

Inclusive, historicamente alunos campesinos criticam a pouca ênfase nas atividades práticas relacionadas à agricultura nas escolas que frequentam (Queiroz, 2011). Gustavo revelou mais uma vez qual é mais atrativo. O Rapaz também destacou como o ensino à distância acentuou o já pouco convívio com amigos e outros jovens. Ao voltar para a escola, se sentiu mais animado, percebeu que encontrar os amigos era uma das poucas coisas que gostava e o levava até lá.

É, aula online manteve. Foi que nem eu fala... meu vô fala pra mim “estuda, que roça não é fácil”. Aí eu ia assistir aula online sim. Aí ele ia, eu plantava lá, aí eu tinha que fazer as coisas, aí eu ia lá falar “vou fazer não”, aí eu ia lá ajudar, ele “cê não tem que assistir aula?”, eu “tenho”. Aí eu ia lá ajudar ele. Aí depois que voltou presencial eu vou pra escola. Aí sei lá, parece que dá, dá mais vontade de cê fazer as coisa.

Em outro momento, também falou da socialização com amigos na escola.

Sei que a escola é um lugar bão, cê vai aprender, algumas, aprender as coisas... vai pra você melhorar, pra ter inteligência sabe? Aprender mais coisa, pra você melhorar, mas... eu, falar pra você a verdade mesmo, não gosto de ir pra escola não. Não é que eu não me sinto bem, me sinto... bem lá, é... é uma coisa sei lá, estranha. É um lugar bão, que cê vai pra encontrar os amigos, né?

A fala revelou, mais uma vez, o que foi discutido anteriormente: a escola enquanto um centro de encontros, muitas vezes escassos para a juventude campesina. Acontece que se para o jovem a escola é um dos poucos locais onde acontecem processos de interação e relações presenciais com outras pessoas e, sobretudo jovens, distanciar o ensino pode retirar as possibilidades de interação e aprofundar ainda mais um isolamento social que já existe, assim como aconteceu com Gustavo ao falar sobre seu ânimo maior quando voltou ao presencial.

## **A Continuidade Formativa Para Campesinos**

Ainda se tratando de escola, outra participante trouxe processos subjetivos implicados em sua busca por uma educação complementar e as dissonâncias de seu itinerário.

Observaremos aqui o desenrolar do Caso Felipa em seus segmentos-intensidades sobre educação, para ela, a busca em fazer um curso de ensino superior.

Depois do ensino médio, Felipa ousou tentar entrar em uma universidade. Impulsionada pelos ecos das vozes da avó, que sempre lhe pediu para se dedicar aos estudos, prestou diversos vestibulares, momento no qual encontrou suas primeiras dificuldades. A família não conseguia custear o transporte para as cidades, tampouco estadia e alimentação. Se para buscar uma porta de entrada na graduação se viu diante de percalços, logo imaginou o que faria se fosse aprovada.

Uma possibilidade seria a de estudar à noite e trabalhar durante o dia. Para isso, iria para a cidade pela manhã, trabalharia, pegaria outro ônibus para a cidade da universidade, voltaria para a primeira e só depois iria para sua casa no sítio. Porém ela não tinha habilitação para dirigir, com isso dependeria de alguém buscá-la para dormir. Novamente encontrou negativas. Outra solução seria morar com sua tia, na área urbana de seu município. Mais uma vez seus familiares problematizam, visto que o seu curso duraria até cinco anos, como moraria tanto tempo de favor? Cercada de dificuldades e vendo o apoio imaginário se esvaír, mesmo após tantas tentativas, desistiu. Depois, teve a notícia de que conseguiu uma bolsa pelo Prouni, mas acabou se acidentando ao abater um porco e quebrou sua perna e, com isso, não conseguiu fazer sua matrícula.

Em outro momento trouxe novamente como para se graduar seria necessário abrir mão da vida, sobretudo rural e migrar para a cidade, e ainda se bancar enquanto pessoa adulta, mas que não tem oferta de trabalho. Ademais a esses fatores, as mensalidades dos cursos são altas e ainda há a necessidade de custear a vida, de forma geral. Para chegar à disponibilidade de sustentar todos esses pontos, a jovem já estaria com vinte e cinco anos. “Misturando tudo, a pessoa desanima e desiste”, afirmou Felipa.

A entrevistada revelou uma série de perguntas que nos servem como um resultado de pesquisa: afinal como poderia Felipa se graduar? Além disso, sentenciou o contraste de pressões às quais foi submetida pelos familiares que, por um lado a convenceram da necessidade de se especializar, mas por outro, não possuíam referências para enfrentar as dificuldades que a busca pela graduação trouxe, acabando por sucumbir a essas forças, mantendo a formação geracional no jeito mais conhecido. Ecoando, assim, uma prisão real engendradora nos detalhes em que ela e seu coletivo-família se encontravam.

Chamou a atenção que neste segmento, Felipa colocou a possibilidade de desistir, mas não como decisão final, talvez porque não tivesse desistido ainda. Inclusive, no segmento



seguinte, nos detalhou como prestou novamente vestibulares e tentou todo o processo, pela segunda vez, no curso de agronomia, com o Prouni, mas foi quando se acidentou. Posteriormente, revelou novos ensaios de como poderia estudar, ao mesmo tempo que assentiu outros planos para sua vida, mais próximos de sua realidade territorializada, como comprar e vender alguns animais e o quanto lucrava com isso, realçou o valor da arroba do gado, seguindo da sentença para começar a aceitar seu ambiente atual, trabalhar por ali mesmo, com o que tem e pronto.

O bloco de segmentos ecoou um enunciado de adestramento do processo de produção de subjetividade de Felipa. Conduzida pelas dificuldades, pressionada pela dita vida adulta e encantada com um ponto monetário oferecido em seu quintal, sucumbiu e incorporou sua condição geracional a terminar a juventude e seus devaneios, entrar na vida adulta e pronto. Ou seja, esquecer o que deseja criar e aceitar sua condição.

Deslizaram-se os agenciamentos, voltando a se questionar se o fato de não ter iniciado o curso seria uma coisa ruim ou boa. Neste momento o pesquisador se afetou, pois, afinal seria o que Felipa estava correndo atrás, depois de diversas tentativas frustradas em vestibulares, uma bolsa de estudos. Então questionou à entrevistada o que teria acontecido caso ela iniciasse a faculdade. Felipa trouxe exemplos passados para responder. Primeiro com a família pressionando; depois com o transporte, moradia, o que fazia lá e até sobre horários. Quando Felipa enunciou tais questionamentos, escapou-se em uma fala sobre seus familiares, convidando-os ironicamente para morar com ela e assistir a tudo o que acontecesse, já que a tratavam como bebê.

Aqui sobrevoaram questionamentos sobre como os agenciamentos dos familiares teriam acontecido. Estariam falando de pontos de subjetivação em que a família não a coloca como adulta? Estariam supondo que Felipa não estaria contando o que ocorre na faculdade? Estariam desmoralizando a fala por desconfianças sobre o que uma mulher faz sozinha em outra cidade à noite, aos sábados? Em outro momento, trouxe segmento-recordação sobre quando queria tentar o ensino médio em uma escola agrícola em Mirassol, mas ninguém deixou sequer prestar o Vestibulinho. Felipa ecoou as justificativas sobre a pouca idade e enfatizou uma voz que decretava como absurdo uma mulher morar longe e em alojamento.

Aqui ficou evidente que o fato de Felipa ser mulher ordenou palavras vindas dos familiares, naquela recordação somada a pouca idade e a distância, os estudos da jovem foram bloqueados, mesmo sendo sua vontade estudar. Nos perguntamos então se a condição de Felipa ser mulher não estaria atravessando não somente aquela ocasião, mas outras falas e

ações dos familiares como máquinas de controle da sexualidade, chegando a estar impregnada em toda a jornada de idas e voltas da entrevistada para fuga pela educação, sendo uma forma de machismo. Não se nega o direito de estudar, mas se dificulta.

Ao final a conversa se movimentou em um novo segmento, agora focado no cansaço mental gerado em uma adolescente que tentou se formar, ir embora de casa de várias formas, mas acabou pressionada por diversos detalhes a ficar. Surgiu enunciados e gestualidades, uma indignação conceituada na contra lógica de ter que gastar energia para convencer os familiares da importância de estudar. Aqui Felipa falou através de suas experiências subjetivantes, mas escapou ao fim de uma fala, uma criação conceitual ainda sem nome. Embora a maior parte do segmento seja repetindo problemas enfrentados, enclausurada pela prisão territorial de seus coletivos de vozes enunciadas ou fisicamente relacionais, acoplou sua insistência frustrada em uma explicação que lhe trouxe alívio, ao falar do contra sentido, demonstrando que saiu, antes, levemente de seu território conceitual para, posteriormente, encontrar lógica no que estava acontecendo durante sua fala, reterritorializando.

O contra sentido de convencer os adultos conceituou o emaranhado rizomático do segmento estudos-família, iluminando em algumas palavras parte do processo de subjetivação de Felipa, bem como criou um novo ponto, agora implicado em sua rede de agenciamentos, signos e segmentos.

No caso de Felipa presenciamos o quão complexo pode ser tentar continuar os estudos. Ela nos experienciou e pontuou muros a serem quebrados para sua desterritorialização através de um curso de ensino superior. Entre elas, a falta de referências e apoio familiar apareceu com maior intensidade de experiências, revelando, inclusive, nos meandros das vozes ecoadas, uma reprodução de agenciamentos territorializados sobre gênero nas resistências e dificuldades que os familiares colocavam deliberadamente ou não apoiavam, visto se tratar de uma mulher querendo estudar em outra cidade, sozinha. A falta de mobilidade e possibilidades financeiras também se destacaram como empecilhos.

### **Considerações finais ou conclusões**

Neste artigo, trouxemos algumas intensidades acompanhadas nos processos de subjetivação de jovens camponeses sobre seus projetos de vida na intersecção com a educação.

Agrupamos em três blocos. O primeiro destacou que os participantes experimentaram a escola em multiplicidades que foram muito além do processo ensino aprendizagem. Entre elas, se consolidou como a escola para a juventude campesina é um dos poucos locais de socialização, onde se criam experiências com amigos, singularidades nas relações com professores, onde ocorrem as movimentações nos namoros e participações coletivas, inclusive para enfrentar problemas. É inegável que para o jovem rural a escola seja um dos poucos centros comunitários e que com isso se torne um canal rizomático de diversas possibilidades nos processos de subjetivação.

Já no segundo bloco de enunciações, as experiências revelaram intensidades na relação com a escola através do ensino a distância que elucidaram como o EaD é penoso para a juventude que está nas áreas rurais. Seja pela falta de estrutura acessível, instabilidade das tecnologias ou mesmo por contribuir com um isolamento social que já é prejudicial.

No último compilado de segmentos, pudemos acompanhar as movimentações de Felipa na tentativa da continuidade formativa. As falas da participante sentenciaram como a educação pós ensino médio pode carregar de experiências difíceis os processos de subjetivação, experienciando e pontuando muros a serem quebrados para sua desterritorialização através de um curso de ensino superior.

Sendo assim, concluímos que, por um lado, nos cabe reconhecer que, embora seja uma análise desafiadora, trata-se de um trabalho com uma amostra pequena, fazendo-se necessário a existência de outras pesquisas cartográficas com a juventude rural, para se reforçar as criações e descobertas aqui produzidas. Porém, por outro lado é possível concluir que a pesquisa alcançou seus objetivos, uma vez que acompanhou e revelou processos de subjetivação de jovens rurais na relação projetos de vidas e educação. Foi possível, inclusive produzir com os jovens, agrupamentos conceituais acerca da temática que potencialmente podem contribuir para o andamento do conhecimento na área da juventude rural e educação, indicando reflexões na relação com a escola, o papel desta no enfrentamento ao isolamento social que este jovem vivencia, além do processo de tornar remoto o ensino ou conhecer os entremeios que limitam as tentativas de desterritorializações através da educação.

## Referências

Alves, M. Z., & Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: Um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 375–390. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>.

Castro, V. M. V., & Melo, C. C. (2014). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): uma proposta de avaliação em profundidade. *Aval - Revista Avaliação de Políticas Públicas*, 7(2), 96–107.

Corrêa, S. L. (2006). *Análise da crítica de Deleuze e Guattari à noção psicanalítica de sexualidade como modo de constituição da subjetividade* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995a). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia Vol.2*. Rio de Janeiro, RJ: editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *O que é a Filosofia?* São Paulo, SP: editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995b). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia Vol.1*. Rio de Janeiro, RJ: editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *O Anti-Édipo*. São Paulo, SP: editora 34.

Dosse, F. (2010). *Gilles Deleuze & Félix Guattari Biografia Cruzada*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010.

Evangelista, J. C. S., Santos, A. R. dos, Santos, C. R. C., & Silva, L. R. (2021). A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar. In Evangelista, J. C. S., Santos, A. R., Santos, C. R. C., & Silva, L. R. (Eds.). *Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real* (pp. 39–53). Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/210605158>

Freitas, M. V. (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, SP: Ação Educativa.

Furiati, N. M. Á. (2010). *Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no governo Lula* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília Brasília.

Hur, D. U. (2019). *Psicologia, política e esquizoanálise*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Janata, N. E. (2015). A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar Em Revista*, 0(55), 111–127. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39819>.

Mansano, S. R. V. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia Da UNESP*, 8(2), 110–117.

Martin, L., & Vitagliano, L. F. (2019). *Juventude no Brasil*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

Martins, E. B. A. (2019). Educação Na Lógica De Mercado: Reflexos Nas “Falas” Dos Profissionais Das Escolas. *Teoria e Prática da Educação*, 22(3), 195-214.

Quattrini, D., & Rosales, C. D. (2012). ¿En qué te capacitás?: Educación y trabajo en jóvenes rurales. Tensiones frente a las transformaciones agrarias en el noreste mendocino. *Astrolabio*, 8, 406–436.

Queiroz, J. B. P. (2011). A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*, 14(18), 37–46.

Rodríguez, O. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Anthropologica*, 27(27), 7–24.

Rolnik, S. (1997). Psicologia: subjetividade, ética e cultura. In Silva, A. E., Neves, C. A. B., Rauter, C., Passos, E., Barros, R. B., & Josephson, S. C. (Orgs.), *SaúdeLoucura 6: subjetividade* (pp. 13–21). São Paulo, SP: HUCITEC.

Rolnik, S., & Guattari, F. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro, RJ: Petrópolis.

Silva, M. R. (2023). Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? *Eccos - Revista Científica*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>.

Sili, M. (2005). La Juventud frente a la crisis del mundo rural. *Revista Universitaria de Geografía*, 14(1–2), 137–152.

Velasco, H., & Díaz De Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid, MD: Editorial Trotta.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/10/2024  
Aprovado em: 09/10/2024  
Publicado em: 12/12/2024

Received on October 10th, 2024  
Accepted on October 09th, 2024  
Published on December, 12th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No Funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Bramé, W. D; Andrade, A. S. (2024). Processos de subjetivação de jovens rurais na educação: encontros comunitários, educação à distância e continuidade formativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18826.

##### ABNT

BRAMÉ, W. D; ANDRADE, A. S. Processos de subjetivação de jovens rurais na educação: encontros comunitários, educação à distância e continuidade formativa. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.