RGe ISSN: 2177-3246

PERTENCER PARA PERMANECER: IDENTIDADE E PROJETOS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

BELONGING TO REMAIN: IDENTITY AND LIFE PROJECTS IN RURAL EDUCATION

PERTENENCIA PARA PERMANECER: IDENTIDAD Y PROYECTOS DE VIDA EN LA EDUCACIÓN RURAL

10.56238/revgeov17n5-020

Nadine Vogel
Mestranda em Agronegócio Sustentável
Instituição: Universidade Anhanguera (Uniderp)
E-mail: nadinevogel@uol.com.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-6939-640X

José Antônio Maior Bono
Professor dos Programas de Pós-Graduação em Agronegócio Sustentável e Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional
Instituição: Universidade Anhanguera (Uniderp)
E-mail: bono@cogna.com.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8306-176X

Victória Matias Souza da Cunha
Mestranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional
Instituição: Universidade Anhanguera (Uniderp)
E-mail: souzavictoria973@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-8383-7177

Marcio Homem da Silva Rizzon
Doutorando em Agronegócio Sustentável
Instituição: Universidade Anhanguera (Uniderp)
E-mail: rizzon4d@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7314-0289

RESUMO
Para manter a continuidade e a sustentabilidade das atividades agrícolas, particularmente na agricultura familiar, o processo de sucessão é essencial. Entretanto, a decisão de continuar no campo e assumir a administração das propriedades agrícolas está cada vez mais ligada a fatores diversos, um deles é o nível educacional e o acesso ao conhecimento. Muitos jovens tendem a migrar para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades educacionais e profissionais, resultando na diminuição do número de sucessores nas propriedades rurais. Diante deste contexto esta pesquisa teve como objetivo verificar a valorização do conhecimento dos adolescentes e jovens de famílias em pequenas propriedades rurais como fator de impacto na sucessão de terras e na sustentabilidade econômica. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que buscou compreender como esse

público interpreta a dinâmica escolar, tendo como principal foco a construção de sentidos sobre futuro, trabalho e pertencimento no âmbito rural. Para tanto, foram utilizadas duas técnicas metodológicas: o Desenho Livre, que possibilitou a expressão espontânea de sentimentos e visões de mundo, e a Técnica KSD (Kinetic School Drawings), que permitiu identificar elementos a serem mantidos, modificados ou aprimorados no contexto rural segundo a ótica dos participantes. Os resultados indicaram que os adolescentes de famílias rurais do assentamento estudado apresentam valorização do conhecimento permeada, porém há um sentimento de isolamento e não pertencimento no Âmbito escolar. Destaca-se, contudo, a percepção positiva em relação aos professores, que atuam como figuras de apoio. Esses fatores influenciam as perspectivas de continuidade nos estudos, condição essencial para a sucessão familiar nas propriedades rurais, ao possibilitar que os jovens adquiram conhecimentos técnicos sobre práticas agroecológicas, gestão de recursos e inovação produtiva, sem romper com suas raízes comunitárias quando estudam nas escolas que consideram o ambiente ao qual eles pertencem.

Palavras-chave: Educação Rural. Sustentabilidade. Sucessão Familiar. Juventude no Campo.

ABSTRACT
This article stems from the dissertation "Education and Sustainability: The Importance for Adolescents and Youth in the Family Succession Process on Rural Properties" and is part of a study conducted in the Master's program in Sustainable Agribusiness at Uniderp (Uniderp), aiming to assess the value placed on knowledge by adolescents and youth from families on small rural properties as an impact factor on land succession and economic sustainability. The study was developed based on qualitative and quantitative research that sought to understand how this population interprets school dynamics, focusing primarily on the construction of meanings about the future, work, and belonging in rural settings. Two methodological techniques were used: Free Drawing, which enabled the spontaneous expression of feelings and worldviews, and the KSD (Kinetic School Drawings) technique, which identified elements to be maintained, modified, or improved in the rural context, according to the participants' perspectives. The results indicated that adolescents from rural families in the studied settlement demonstrate a strong appreciation for knowledge, but there is a feeling of isolation and lack of belonging within the school environment. However, the positive perception of teachers, who act as supportive figures, stands out. These factors influence prospects for continuing education, an essential condition for family succession on rural properties, by enabling young people to acquire technical knowledge about agroecological practices, resource management, and productive innovation, without breaking with their community roots when they study in schools that consider their own environment.

Keywords: Rural Education. Sustainability. Family Succession. Rural Youth.

RESUMEN
Para mantener la continuidad y sostenibilidad de las actividades agrícolas, especialmente en la agricultura familiar, el proceso de sucesión es fundamental. Sin embargo, la decisión de permanecer en el campo y hacerse cargo de la gestión de las propiedades agrícolas está cada vez más ligada a diversos factores, entre ellos el nivel educativo y el acceso al conocimiento. Muchos jóvenes tienden a migrar a las zonas urbanas en busca de mejores oportunidades educativas y profesionales, lo que reduce el número de sucesores en las propiedades rurales. En este contexto, esta investigación tuvo como objetivo verificar el valor que otorgan al conocimiento los adolescentes y jóvenes de familias con pequeñas propiedades rurales como factor que influye en la sucesión de la tierra y la sostenibilidad económica. El estudio se desarrolló mediante investigación cualitativa y cuantitativa, buscando comprender cómo esta población interpreta la dinámica escolar, centrándose principalmente en la construcción de significados sobre el futuro, el trabajo y la pertenencia en el contexto rural. Para ello, se emplearon dos técnicas metodológicas: el Dibujo Libre, que permitió la expresión espontánea de sentimientos y visiones del mundo, y la técnica KSD (Dibujos Escolares Cinéticos), que permitió

ISSN: 2177-3246

identificar elementos que se pueden mantener, modificar o mejorar en el contexto rural según las perspectivas de los participantes. Los resultados indicaron que los adolescentes de familias rurales en el asentamiento estudiado muestran un profundo aprecio por el conocimiento, pero también una sensación de aislamiento y falta de pertenencia al entorno escolar. Sin embargo, destaca la percepción positiva que tienen de los docentes, quienes actúan como figuras de apoyo. Estos factores influyen en las perspectivas de continuidad de los estudios, condición esencial para la sucesión familiar en propiedades rurales, al permitir que los jóvenes adquieran conocimientos técnicos sobre prácticas agroecológicas, gestión de recursos e innovación productiva, sin romper con sus raíces comunitarias al estudiar en escuelas que consideran el entorno al que pertenecen.

Palabras clave: Educación Rural. Sostenibilidad. Sucesión Familiar. Juventud en el Campo.

ISSN: 2177-3246

1 INTRODUÇÃO

O processo de sucessão no meio rural é um tema de crescente relevância diante dos desafios contemporâneos da agricultura familiar, que desempenha papel central na produção de alimentos, na geração de renda e na preservação cultural e ambiental. A continuidade das propriedades rurais está intrinsecamente ligada à permanência dos jovens no campo, fenômeno que, por sua vez, é influenciado por múltiplos fatores, entre eles o nível educacional, as oportunidades de desenvolvimento e a valorização do conhecimento (BREITENBACH; FOGUESATTO, 2023).

A migração juvenil para os centros urbanos reflete uma tendência que associa a escolarização a maiores chances de mobilidade social e profissional fora do espaço rural, diminuindo o número de sucessores para a administração das propriedades. Essa opção é frequentemente intensificada pela falta de incentivos financeiros e pela sensação de limitada autonomia no campo. Nesse sentido, a manutenção da sucessão agrícola não depende apenas da valorização da educação, mas também da construção de condições favoráveis para a permanência no meio rural, como o fortalecimento de cooperativas, a oferta de crédito, a ampliação de infraestrutura e a implementação de políticas públicas voltadas à agricultura familiar (ARENDS-KUENNING et al., 2021).

Sob a ótica da educação, Arroyo (2004) defende que a escola rural não pode ser vista como inferior à urbana, mas como um espaço que possui características próprias, vinculadas à cultura e ao trabalho do campo. Gohn (2016) complementa ao destacar que a aquisição de conhecimento se dá em ambientes formais, não formais e informais, sendo a escola o espaço privilegiado da sistematização científica. Assim, no momento de construção dos projetos de vida, adolescentes e jovens recorrem à escolarização como base para decisões futuras, o que ocorre tanto em áreas urbanas quanto rurais (LARA et al., 2005).

É importante considerar que, para este estudo, adota-se a classificação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), que compreende a adolescência entre 10 e 19 anos, subdividida em três fases: pré-adolescência (10 a 14 anos), adolescência (15 a 19 anos) e juventude (19 a 24 anos). No contexto rural, essa faixa etária assume papel estratégico, já que suas escolhas impactam diretamente a manutenção da agricultura familiar prática sustentável que integra dimensões econômicas, culturais, sociais e ambientais e cuja relevância é amplamente reconhecida (TOMASETTO et al., 2009; WANDERLEY, 1999).

A agricultura familiar ganhou ainda mais visibilidade com a criação de políticas públicas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1996, e a Lei 11.326/2006, que estabeleceu diretrizes específicas para o setor (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006). Dados do Censo Agropecuário de 2017 reforçam sua importância: 3,9 milhões de estabelecimentos de base familiar correspondem a cerca de 23% de toda a produção agropecuária brasileira, mobilizando aproximadamente 10,1 milhões de pessoas (IBGE, 2017). Nesse cenário, o êxodo rural juvenil,

sobretudo entre 15 e 24 anos, representa risco significativo para a continuidade da agricultura familiar e para a própria economia nacional.

A literatura mostra que a decisão de permanecer no campo depende de múltiplas variáveis. Bandura (1979), ao tratar do comportamento humano, aponta que o sucesso tende a reforçar a repetição dos fenômenos (DIAS, 2019). Transpondo essa lógica para o meio rural, compreender como adolescentes e jovens valorizam o conhecimento permite identificar fatores que podem estimular sua permanência e engajamento no campo. Dessa forma, estudar suas percepções e expectativas é essencial para subsidiar a formulação de políticas públicas que apoiem a prosperidade dos pequenos produtores e fortaleçam sua contribuição para a economia sul-mato-grossense e brasileira.

Portanto pergunta-se: qual a valorização que adolescentes e jovens de famílias proprietárias de pequenas propriedades rurais atribuem ao conhecimento e de que forma isso impacta a sucessão rural?

O objetivo geral foi verificar a valorização do conhecimento entre adolescentes e jovens de famílias rurais como fator de impacto na sucessão e na sustentabilidade econômica. Especificamente, pretendeu-se: (I) levantar os fatores que influenciam a decisão de permanecer ou migrar para áreas urbanas, incluindo aspectos econômicos, sociais e culturais; (II) avaliar a imagem que os jovens e adolescentes têm dos estabelecimentos educacionais formais e de sua contribuição para a prática agrícola; (III) correlacionar a valorização do conhecimento formal e científico com a permanência dos jovens no campo.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo contemplou 20 colaboradores jovens e adolescentes, que de acordo com Ministério da saúde do Brasil englobam as pessoas dos 15 aos 24 anos (BRASIL, 2007) e, portanto o critério de exclusão é para aqueles que não se enquadraram dentro da faixa etária proposta, independentemente de sua condição, gênero, cor ou crença.

A pesquisa foi aplicada nas famílias de cada propriedade da comunidade Matão, localizada no município e Bandeirantes no Estado do Mato Grosso do Sul.

Houve duas formas de coleta de dados. A primeira foi um questionário estruturado com a maioria das perguntas no formato de múltipla escolha e o outro instrumento desestruturado, sendo um desenho com algumas questões sobre essa manifestação gráfica, ambos aplicados com rigor e com a manutenção da confiabilidade necessária para os resultados.

2.1 PARTICIPANTES

2.1.1 Critérios de inclusão

A pesquisa considerou como participantes jovens e adolescentes de acordo com Ministério da saúde do Brasil já que estas denominações englobam as pessoas dos 15 à 24 anos (BRASIL, 2007)

e, portanto o critério de exclusão é para aqueles que não se enquadraram dentro da faixa etária proposta, independentemente de sua condição, gênero, cor ou crença.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por uma amostragem de conveniência, sendo aqueles que estivessem dispostos a participar e que estivessem na população que contemplasse as famílias das propriedades da comunidade Matão, localizado no município Bandeirantes no Estado do Mato Grosso do Sul e o questionário e o desenho foram aplicados pelo pesquisador após aprovação do comitê de ética.

Essa população foi escolhida devido ao seu papel fundamental na construção do futuro das comunidades rurais e a importância de entender como percebem e valorizam a educação.

2.1.2 Critérios de Exclusão

Não fizeram parte da pesquisa os indivíduos que não se enquadraram na faixa etária delimitada pela pesquisa, ou seja, jovens e adolescentes, que de acordo com Ministério da saúde do Brasil englobam as pessoas dos 15 aos 24 anos (BRASIL, 2007) e também adolescentes e jovens que não morassem na comunidade Matão.

2.1.3 Riscos e benefícios da pesquisa

2.1.3.1 Riscos para o participante da pesquisa

Os participantes desse estudo tinham riscos mínimos como possível cansaço ou fadiga. Ressalta-se que a pesquisa foi feita mediante a anuência do interessado e de seus responsáveis quando menores de idade a partir dos documentos do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), o participante não teve necessidade de identificar-se nominalmente, os dados foram coletados com o máximo de sigilo e os desenhos foram digitalizados e guardados em pastas virtuais seguras, além disso os participantes tiveram a possibilidade de retirar a sua participação da pesquisa a qualquer momento sem ônus para ambas as partes.

2.1.3.2 Benefício para o participante da pesquisa

Essa pesquisa trouxe à luz a questão do êxodo rural (de adolescentes e jovens), algumas possíveis soluções para esse problema, além de pesquisar a imagem que os adolescentes e jovens, que pertencem a famílias de pequenas propriedades rurais, têm da educação.

Esses dados podem ser norteadores para futuras políticas públicas o que possivelmente os auxiliarão na melhoria da produtividade nas suas ocupações laborais e de seus familiares.

2.2 INSTRUMENTOS

O questionário (Apêndice C) foi elaborado com o propósito de captar informações essenciais sobre os jovens e adolescentes pertencentes a famílias proprietárias de pequenas propriedades rurais e suas práticas. Ele é composto por perguntas tanto objetivas quanto subjetivas, organizadas em diferentes blocos temáticos:

- Informações socioeconômicas do participante;
- Avaliação das práticas de sustentabilidade adotadas;
- Experiências e acesso à educação no campo;
- Importância da Educação;
- Principais desafios enfrentados na vivência nas pequenas propriedades.
- Êxodo rural

Além do questionário, cada participante foi convidado a criar um desenho que representasse o significado e a importância da instituição educacional, para o adolescente ou jovem respondente.

Essa abordagem foi escolhida por ser uma forma lúdica e expressiva capaz de captar as percepções dos adolescentes e jovens, permitindo-lhes colocar suas ideias de maneira menos convencional e potencialmente mais reveladora do que por meio de palavras.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados. A análise incluiu tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas. As respostas às perguntas fechadas e as respostas abertas serão submetidas à análise dos conteúdos.

A pesquisa foi conduzida respeitando todas as normas éticas aplicáveis aos estudos envolvendo seres humanos. Antes os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos e os procedimentos envolvidos.

Todos os participantes, ou responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), garantindo a voluntariedade e a proteção dos seus direitos durante o estudo. Além disso, os menores de 18 anos, após a explicação da pesquisa, assinaram o Termo de Assentimento Livre e esclarecido (Apêndice B).

2.2.1 Utilização dos instrumentos

O pesquisador dispôs de prancheta, onde foi realizado tanto o questionário quanto o desenho pela criança nos casos que não houvesse mesa e cadeira.

O tempo do questionário juntamente com o desenho foi por volta de 20 minutos.

O pesquisador fez um breve *rapport*, “quebra gelo” e apresentou o TCLE (Apêndice A) ou o TALE (Apêndice B) e o questionário (Apêndice C) que foi impresso. Caso o participante não soubesse ler ou escrever o pesquisador lia juntamente com participante.

Ressalta-se que tanto o questionário quanto o desenho, foram realizados individualmente.

Após a realização do questionário, foi feita a segunda parte que abrangeram o desenho e para que fosse possível foi disponibilizado folha sulfite, lápis nº2, borracha, apontador e lápis coloridos.

Em seguida o pesquisador falou o seguinte texto para cada participante**:**

> *"Agora vou pedir para que você desenhe uma escola como você quiser. Não tem desenho certo ou errado nem bonito ou feio. Faça o mais completo que puder e se coloque no desenho. Cada um deverá estar fazendo alguma ação e escreva acima, de cada um, o que estão fazendo e qual a relação desta pessoa com você. Se precisar de ajuda o pesquisador poderá te auxiliar na escrita.*
> *Procure fazer figuras inteiras e assim que acabar vou fazer algumas perguntas sobre o desenho."*

Após a entrega do desenho foi solicitado:

- *Fale um pouco do desenho.*
- *Conhece ou não este lugar.*
- *Aponte o que cada um está fazendo no desenho*

Estas solicitações foram escritas atrás do desenho pelo pesquisador enquanto foi falada pelo participante para posterior análise da contextualização do desenho. Portanto em nenhum momento houve a gravação de vozes ou imagens dos participantes.

Após toda a aplicação o pesquisador preencheu a folha de observações (Apêndice D).

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A partir do questionário, foi realizada a tabulação dos dados e o tratamento das informações realizadas de forma estatística.

Na segunda etapa de análise, que se delimitou ao desenho realizado pelo participante, foram aplicadas duas formas, a primeira a partir das técnicas do desenho livre e a segunda a parte do KSD *(Kinetic School Drawings*) ou desenho da escola com movimento e a escala de pontuação utilizada foi de pontuação proposta por Andrews e Janzen (1988) (Apêndice E).

Esta escolha de análise do Desenho Livre foi feita por ser uma técnica projetiva leva em considerações percepções, sentimentos e representações acerca do ambiente escolar que o KSD não leva. Essa modalidade oferece uma visão espontânea da relação do sujeito com o contexto investigado, favorecendo a emergência de conteúdos simbólicos que poderiam não ser verbalizados em entrevistas ou questionários (COLA, 2014).

A escolha combinada desses dois instrumentos justifica-se pela possibilidade de triangulação de dados: enquanto o Desenho Livre privilegia a espontaneidade, o KSD direciona a atenção para

situações concretas do cotidiano escolar. Assim, ambos se complementam na exploração de dimensões emocionais, relacionais e cognitivas dos participantes.

A análise dos desenhos considerou aspectos formais (traços, uso de cores, organização espacial) e conteúdos simbólicos (temas, personagens, relações de proximidade/distanciamento) etc... (COLA, 2014) Os dados visuais foram ainda articulados com anotações de campo e registros complementares, a fim de garantir maior consistência interpretativa.

Optou-se por analisar os dados por blocos. Cada um composto pelos gráficos com as características dos desenhos compilados.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 DESENHO LIVRE

A seguir serão apresentados os resultados da análise dos desenhos a partir da técnica do desenho livre, discutindo-os com as concepções teóricas referente à esta forma de análise.

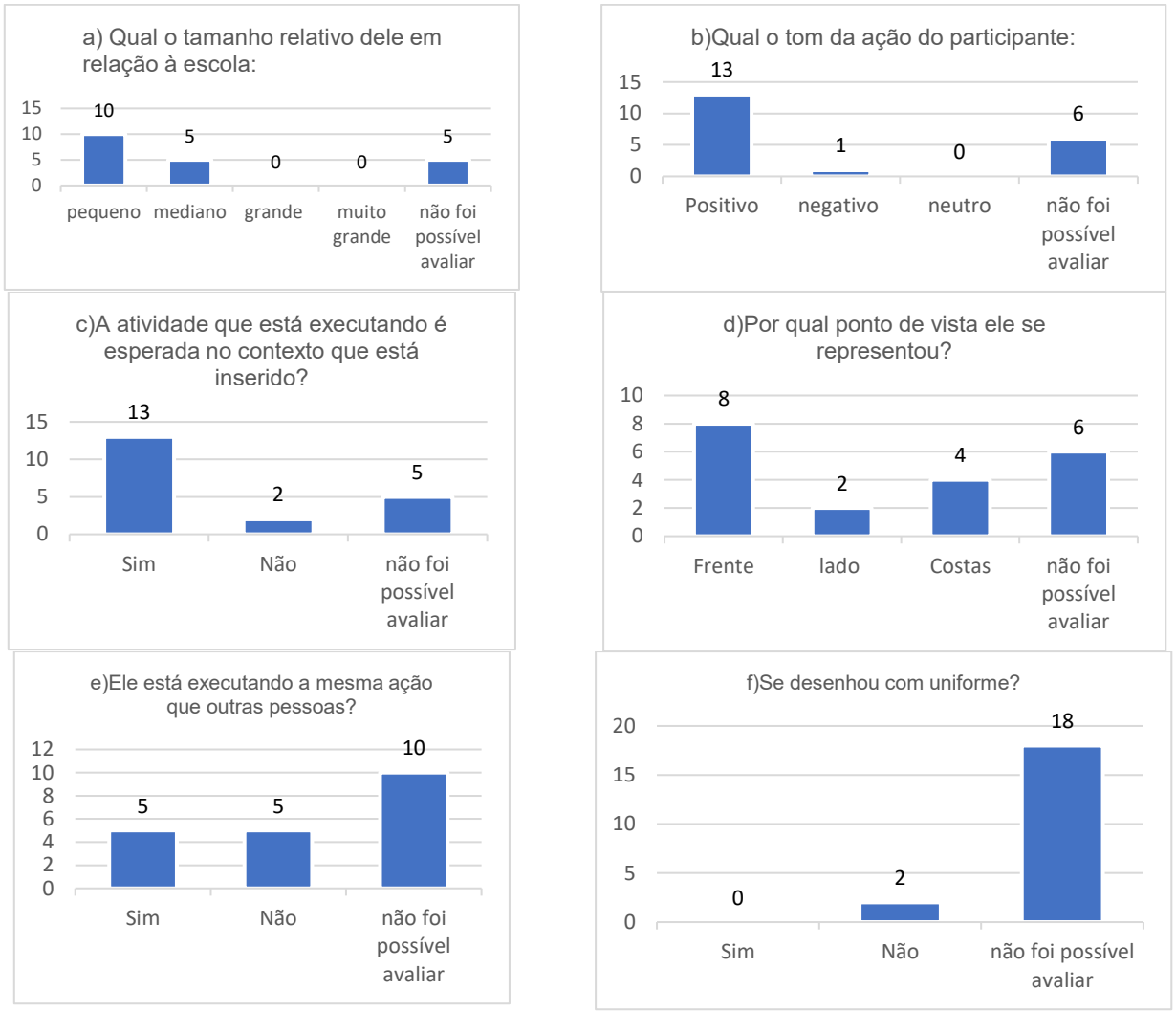
Ao analisar a percepção de si em relação ao ambiente educacional (Figura 1), considerando a relação do tamanho que se desenhou em comparação à escola (Figura 1 a) verificou-se que 50% dos participantes se desenharam pequenos em comparação à escola, 25% em tamanho mediano e 25% não foi possível avaliar. Esses resultados apontam correlação entre o tamanho da figura e a autoestima ou o sentimento de importância pessoal (Goodenough, 1926).

Da mesma forma, Koppitz (1968), interpreta a ausência de representação como um possível indicativo de insegurança, retraimento ou dificuldade de pertencimento ao espaço escolar.

Quanto ao tom da ação dos participantes (figura 1 b), 65% revelaram uma reação positiva em relação à escola, o que denota uma representação afetiva globalmente favorável. Trinca (1997) ressalta que o conteúdo das ações projetadas no desenho reflete não apenas a autoimagem, mas também o modo como o sujeito vivencia suas interações sociais. Assim, a prevalência de respostas positivas sugere que, apesar das tensões, há um reconhecimento do valor do ambiente escolar como espaço de convivência e aprendizado.

3.1.1 Bloco 1- Percepção que o participante tem de si mesmo dentro do ambiente educacional

Figura 1. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Percepção que o participante tem de si mesmo dentro do ambiente educacional



Fonte: Própria autora

No que se refere à execução de atividades (Figura 1 c), 65% dos jovens representaram-se realizando ações compatíveis com a escola, como estudar, escrever ou interagir com colegas. Burns e Kaufman (1972), criadores do KFD (*Kinetic Family Drawing- desenho cinético da família*), defendem que a análise das ações no desenho permite acessar os significados subjetivos atribuídos ao papel do sujeito na instituição. Desenhar-se em atividades escolares é, portanto, indicativo de integração ao contexto pedagógico e não se desenhar seria o oposto.

Em relação à posição corporal (Figura 1 d), 40% se desenharam de frente e 10% de lado e 20% de costas. A orientação frontal, conforme Machover (1949), remete ao desejo de contato e interação com o outro, enquanto a representação de lado, costas pode sinalizar evasão, distanciamento ou dificuldades de enfrentamento.

No item que analisa a participação conjunta ou diferenciada (Figura 1 e), 25% se desenharam executando as mesmas ações que os colegas, enquanto outros 25% optaram por atividades distintas, sendo que metade dos participantes não foi possível avaliar. O resultado deste item ficou neutro sem dados relevantes para análise. Interessante notar que Wallon (1942), coloca que ao discutir a constituição da personalidade, o desenvolvimento infantil e juvenil oscila entre a necessidade de afiliação grupal e a afirmação da autonomia resultado pertinente com esta visão.

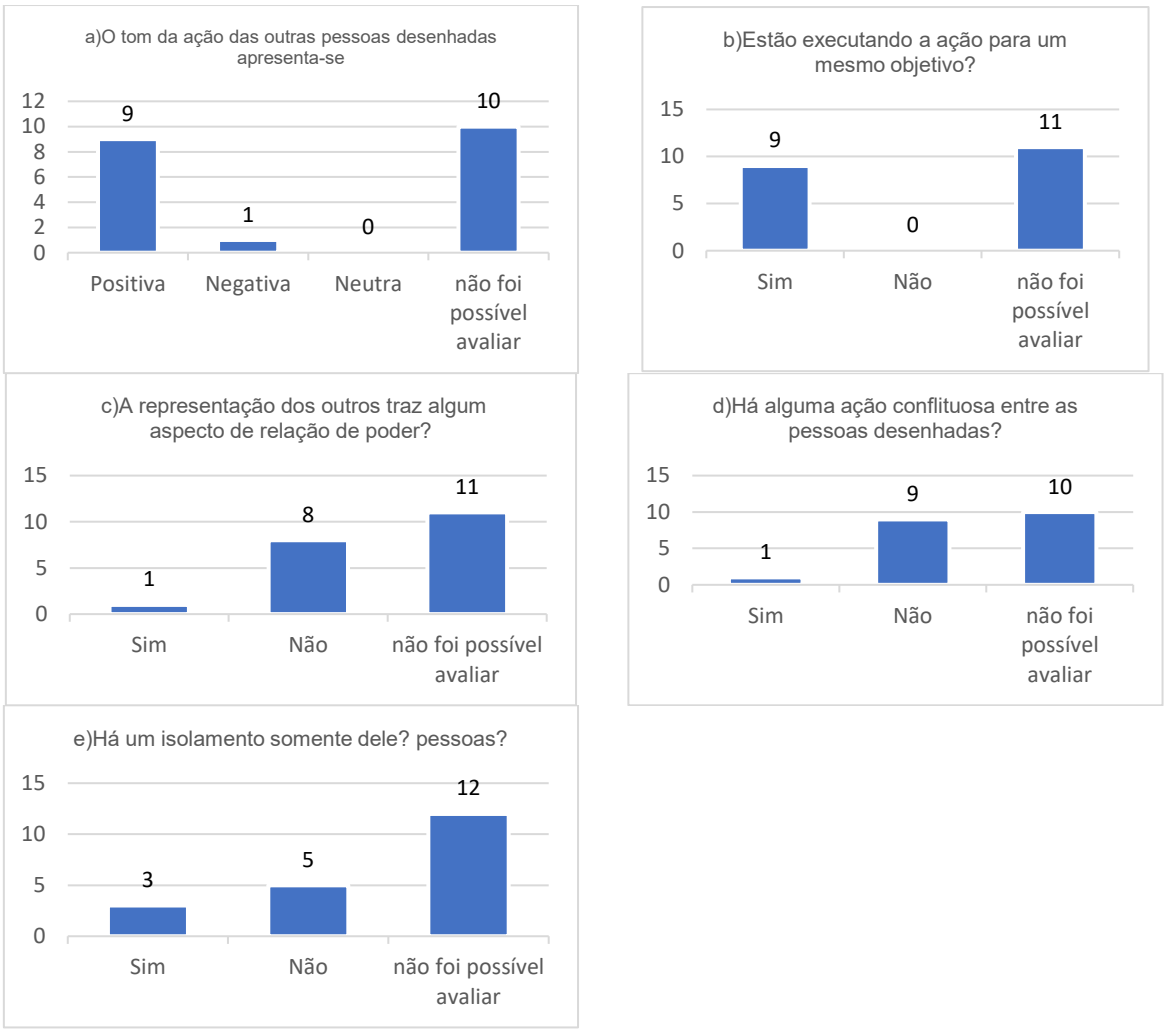
Outro dado relevante diz respeito ao uso do uniforme escolar (Figura 1 f), nesse item cabe salientar que o uniforme, na região do Assentamento Bandeirantes, não é obrigatório. Dessa forma não houve evidências relevantes deste desenho onde dos 90% dos participantes não foi possível avaliar. Essa ausência, ou dificuldade de análise pode ser interpretada em duas direções. Por um lado, indica um afastamento simbólico das normas institucionais, sugerindo resistência ao dispositivo disciplinar, tal como analisa Foucault (1975); para este estudioso a escola e outras instituições, exercem um controle sobre os corpos, padronizando-os como forma de controle social. Por outro, pode revelar a preferência por destacar aspectos mais subjetivos da identidade, em detrimento da uniformização. Mas neste caso talvez seja pela identificação de que não há hábitos de utilizar os uniformes.

De modo geral, os resultados da Figura 1 revelam que a relação dos participantes com a escola é marcada por ambivalências. Há sinais de reconhecimento positivo e de engajamento nas atividades educativas, mas também fortes indícios de insegurança, distanciamento e resistência a símbolos normativos.

Em diálogo com Vygotsky (2001), pode-se afirmar que essas manifestações projetivas refletem a mediação social e cultural que estrutura a formação da subjetividade, sendo a escola um dos principais cenários desse processo.

3.1.2 Bloco 2 - A percepção que o participante tem de outros alunos no ambiente escolar

Figura 2. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- A percepção que o participante tem de outros alunos no ambiente escolar



Fonte: Própria autora

Os resultados demonstraram (Figura 2 a) que 50% dos casos não foi possível avaliar. Sugere dificuldade de se posicionar nas dinâmicas sociais por não conseguirem colocar as ações que estavam desempenhando. Segundo Koppitz (1968), a ausência de representação em desenhos projetivos pode indicar retraimento, insegurança ou mesmo lacunas na percepção das relações sociais. Essa dificuldade de projeção remete também ao que Vygotsky (1934/2001) aponta sobre a importância da interação social como mediadora do desenvolvimento: a ausência de auto inscrição no grupo pode representar fragilidades na construção da identidade coletiva.

No aspecto ação com mesmo objetivo (Figura 2 b), 55% não foi possível avaliar, reforçando a hipótese de que há possível resistência ou dificuldade em reconhecer-se como parte de um projeto coletivo. Trinca (1997) ressalta que a ausência de ação conjunta nos desenhos expressa conflitos de pertencimento e de cooperação, revelando como o sujeito vivencia sua inserção no espaço social. Wallon (1942), ao abordar a constituição da personalidade, enfatiza que o desenvolvimento humano

alterna entre tendências centrípetas (voltadas a si) e centrífugas (afirmação com relação ao grupo) e pode justificar a oscilação entre não se inserir e a busca por singularidade.

No tocante à relação de poder (Figura 2 c), 55% não foi possível de avaliar e 40% não demonstraram reconhecer essa dimensão. Tal dado é relevante porque a escola, enquanto instituição, é atravessada por relações hierárquicas, sejam elas formais ou implícitas. Foucault (1975), descreve a escola como um dispositivo disciplinar que organiza corpos e saberes por meio de micropoderes. A ausência de representação desse aspecto pode significar tanto desconhecimento quanto resistência simbólica em reconhecer as hierarquias existentes.

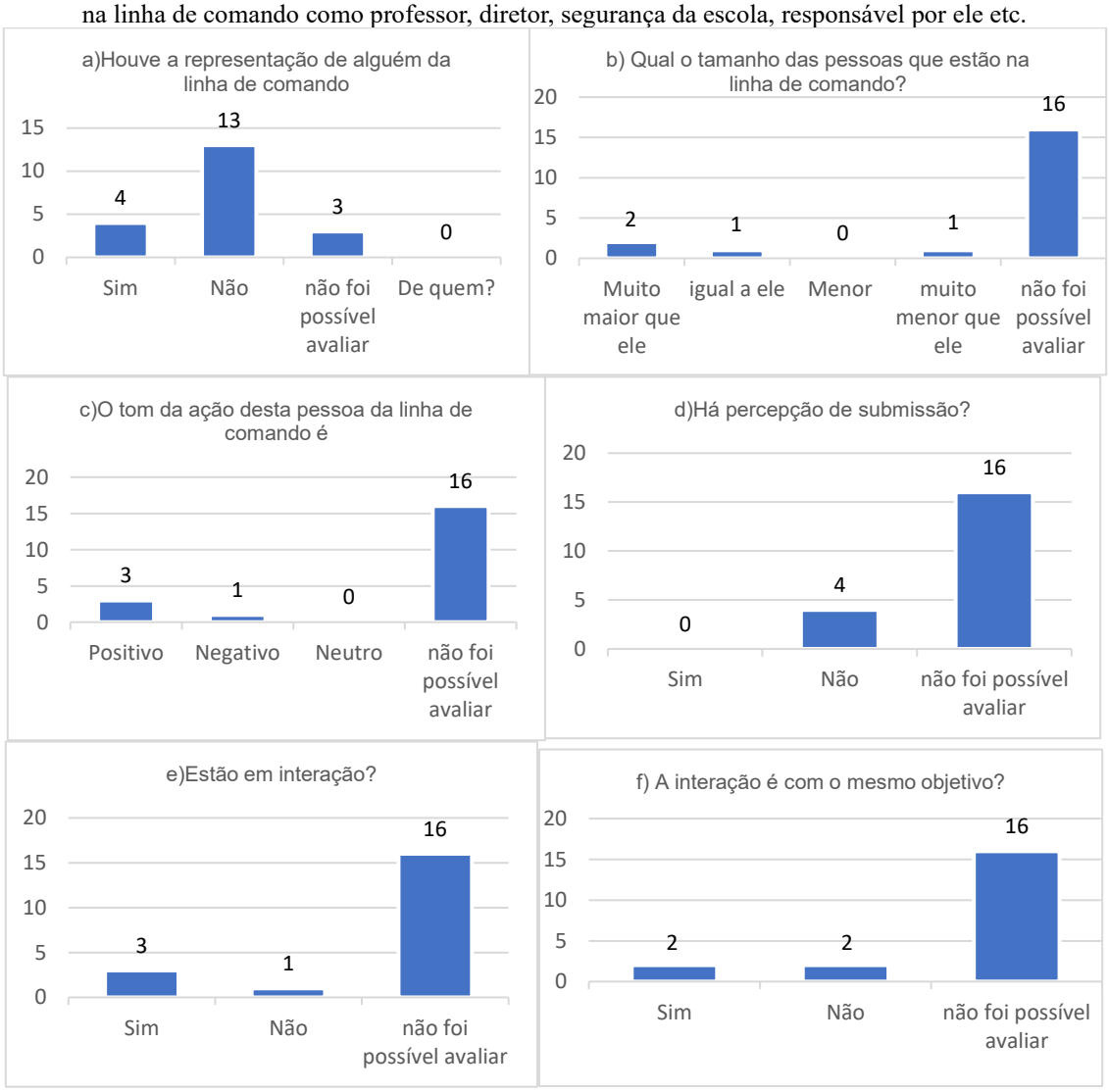
Em relação à ação conflituosa (Figura 2 d), 50% não foi possível avaliar, 45% não representaram conflito e apenas 1% expressou elementos de confronto. Esse resultado sugere uma tendência à minimização das tensões interpessoais nos desenhos. Machover (1949) afirma que o desenho da figura humana frequentemente omite aspectos que causam ansiedade ou desconforto, o que pode explicar a baixa incidência de conflito representado graficamente. Por outro lado, a ausência de conflito pode indicar desejo de harmonia e negação de situações que, de fato, existem no cotidiano escolar.

Por fim, quanto ao isolamento (Figura 2 e), 60% não foi possível avaliar, 15% se representaram integrados e 25% revelaram sentir-se isolados. Esse dado é particularmente sensível, pois o isolamento no contexto escolar pode estar associado a vivências de exclusão, dificuldades de socialização ou estigmatização. Burns e Kaufman *(1972*), destacam que a ausência do sujeito ou sua representação isolada no desenho evidencia experiências de marginalização ou sentimentos de não pertencimento. A esse respeito, Vygotsky (1934/2001) reforça que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no espaço das interações, de modo que a vivência de isolamento pode comprometer processos formativos.

Em síntese, os dados indicam que a percepção dos jovens sobre os colegas na escola é marcada por distanciamento, dificuldades de cooperação e fragilidades no reconhecimento das relações de poder e conflito. Se, por um lado, isso pode traduzir um desejo de evitar tensões, por outro, revela também sinais de insegurança e de fragilidade no sentimento de pertencimento. A leitura projetiva demonstra que tais expressões não podem ser entendidas de forma isolada, mas como manifestações complexas de subjetividades que se constroem em diálogo com o ambiente escolar.

3.1.3 BLOCO 3 - Percepção do participante em relação às pessoas que estão na linha de comando como professor, diretor , segurança da escola, responsável por ele etc.

Figura 3. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Percepção do participante em relação às pessoas que estão na linha de comando como professor, diretor, segurança da escola, responsável por ele etc.



Fonte: Própria autora

O Bloco 3 aponta a percepção dos participantes em relação às figuras de autoridade no ambiente escolar, como professores, diretores, seguranças e responsáveis, apresenta indicadores claros de distanciamento, dificuldade de representação e tensões frente ao poder institucional. No item comando (Figura 3 a), 65% dos participantes não representaram a figura de comando, enquanto 20% atribuíram alguma representação à figura de autoridade. Esse resultado indica que a maioria dos jovens encontra dificuldade em projetar ou simbolizar a autoridade em seus desenhos. Machover (1949) e Koppitz (1968) ressaltam que a ausência de representação em figuras de autoridade pode refletir sentimento de insegurança, medo ou resistência a normas externas, evidenciando aspectos da subjetividade relacionados ao poder e à dominação.

Quanto ao tamanho da figura (Figura 3 b), 80% não foi possível avaliar, sendo que apenas 10% se desenharam em dimensões maiores. Goodenough (1926) observa que o tamanho do desenho traduz sentimentos de relevância ou inferioridade: figuras menores podem indicar percepção de submissão ou de pouca influência no contexto representado.

Na ação da linha de comando (Figura 3 c), 80% não foi possível avaliar , enquanto apenas 15% projetaram alguma atividade ou reação diante da autoridade de forma positiva. Trinca (1997) aponta que a ausência de ação em desenhos projetivos pode refletir dificuldade de engajamento ou receio de confrontar normas institucionais. Wallon (1942) também destaca que a representação gráfica é atravessada pela afetividade e pelas tensões do meio social, o que pode explicar a baixa presença de ação frente a figuras de poder.

No quesito submissão (Figura 3 d), 80% não foi possível avaliar e 20% não demonstraram submissão. Essa predominância da ausência de submissão ou de posicionamento indica ambivalência frente à autoridade escolar, revelando tanto distanciamento quanto possível resistência simbólica. Foucault (1975), enfatiza que a escola funciona como um dispositivo disciplinar, promovendo a docilização dos corpos e a normatização de comportamentos; a omissão no desenho pode ser lida como manifestação de resistência ou rejeição implícita às formas de poder.

Em relação à interação (Figura 3 e), 80% não foi possível avaliar, enquanto 15% desenharam interações. Burns e Kaufman (1972), defendem que a presença ou ausência de interação no desenho evidencia como o sujeito percebe sua inserção social e sua capacidade de engajamento.

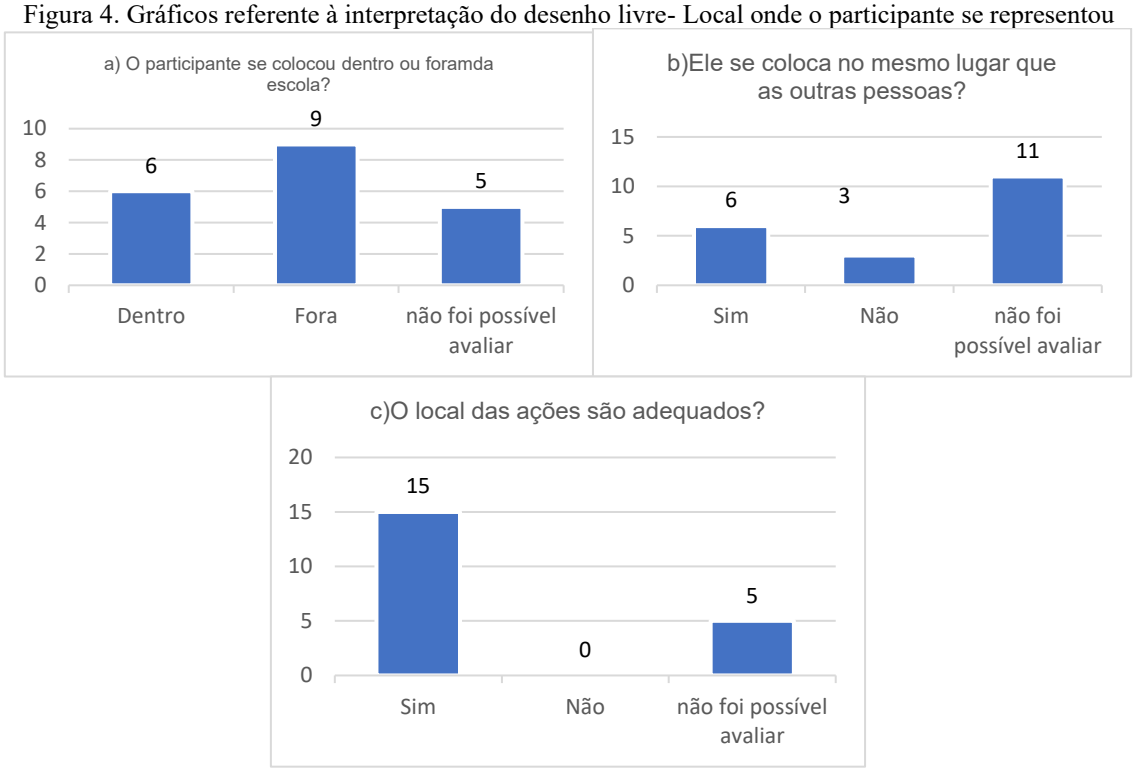
No item adicional de interação com o mesmo objetivo (Figura 3 f), dos desenhos 80% não foi possível analisar, 10% não estavam em interação e 10% se representaram interagindo. Este dado indica que da maioria dos participantes não foi possível avaliar.

Por fim, em relação à linha de comando isolada (Figura 3 g), 85% não foi possível analisar, e apenas 15% se representaram nessa situação. Essa predominância de não colocação evidência novamente a dificuldade de projetar-se frente à autoridade de forma autônoma, sinalizando distanciamento afetivo ou receio de confrontar o poder instituído.

Em síntese, a análise revisada demonstra que os jovens experienciam as figuras de autoridade de forma marcada pelo distanciamento, pela dificuldade de representação e pela tensão entre submissão e resistência. A inclusão dos itens adicionais confirma que a maioria evita ou não se projeta em ações compartilhadas com figuras de poder, reforçando a percepção de insegurança e fragilidade na interação social com a autoridade. A utilização de técnicas projetivas como o desenho livre (Trinca, 1997) (Burns e Kaufman, 1972) permite captar nuances subjetivas que não são verbalizadas, oferecendo subsídios para compreender como a relação com a autoridade influencia a vivência escolar, a construção da identidade e as dinâmicas de poder.

3.1.4 BLOCO 4- Local onde o participante se representou

Figura 4. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Local onde o participante se representou



Fonte: Própria autora

Já no Bloco 4 verificou a análise do local em que os participantes se representaram nos desenhos permite compreender como eles percebem seu lugar no ambiente escolar, refletindo pertencimento, identidade e integração social. Observou-se (Figura 4 a), que 45% dos participantes se desenharam fora da escola, enquanto 30% se colocaram dentro do espaço escolar. Essa divisão sugere que uma parcela significativa dos jovens percebe a escola como um espaço de limitação ou distanciamento, refletindo possíveis sentimentos de exclusão ou desconforto, mas também pode se sentir possivelmente com a importância de estar em contato com algo externo como a natureza por exemplo. Goodenough (1926) e Koppitz (1968) apontam que o posicionamento no espaço gráfico, dentro ou fora do contexto representado, pode indicar autoestima, sentimento de importância pessoal, ambiental e percepção de pertencimento.

Em relação ao mesmo lugar que outros participantes (Figura 4 b), 55% não foi possível avaliar, 30% se posicionaram no mesmo lugar. Este dado evidencia que, na maioria dos casos, há uma tentativa de integração ou alinhamento com o grupo, refletindo tendências centrípetas do desenvolvimento social, conforme Wallon (1942), que observa que o jovem busca equilibrar a necessidade de pertencer ao coletivo com a afirmação de sua autonomia.

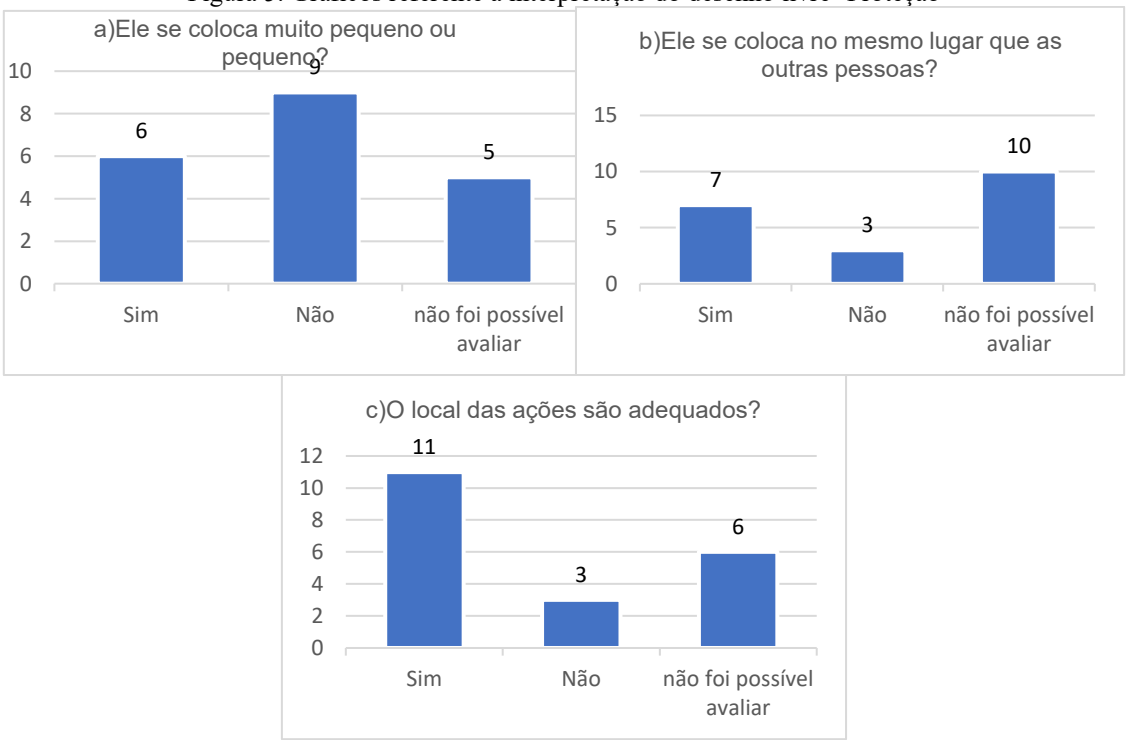
Quanto à adequação do local (Figura 4 c) em 75% dos casos o espaço foi considerado adequado e em 25% não foi possível avaliar. Vygotsky (1934/2001) ressalta que a percepção do espaço e sua adequação influenciam a internalização das regras sociais e a construção da identidade. Desenhar-se

em um espaço adequado sugere percepção de conforto, pertencimento e integração, enquanto a inadequação aponta para tensão, distanciamento ou dificuldade de inserção.

Em síntese, a análise do local em que os participantes se representaram indica que, embora a maioria busque se integrar com os colegas, há uma parcela significativa que se percebe afastada ou fora do ambiente escolar. A projeção espacial, portanto, não apenas traduz o sentido de pertencimento, mas também sinaliza possíveis fragilidades na relação com a escola e com o coletivo

3.1.5 BLOCO 5 - Proteção

Figura 5. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Proteção



Fonte: Própria autora

O bloco 5 investiga a análise da percepção de proteção nos desenhos permite compreender como os participantes se posicionam frente à segurança, cuidado e limites dentro do ambiente escolar. Quanto ao tamanho da figura (Figura 5 a),, 45% dos participantes não se colocaram como pequeno ou muito pequeno, enquanto 30% se representaram como pequenos. O tamanho do desenho, conforme Goodenough (1926) e Koppitz (1968), é indicativo de autoestima e percepção de vulnerabilidade: figuras menores podem refletir sentimentos de fragilidade ou necessidade de proteção, enquanto a ausência de auto inscrição sugere dificuldades de simbolizar essa dimensão afetiva.

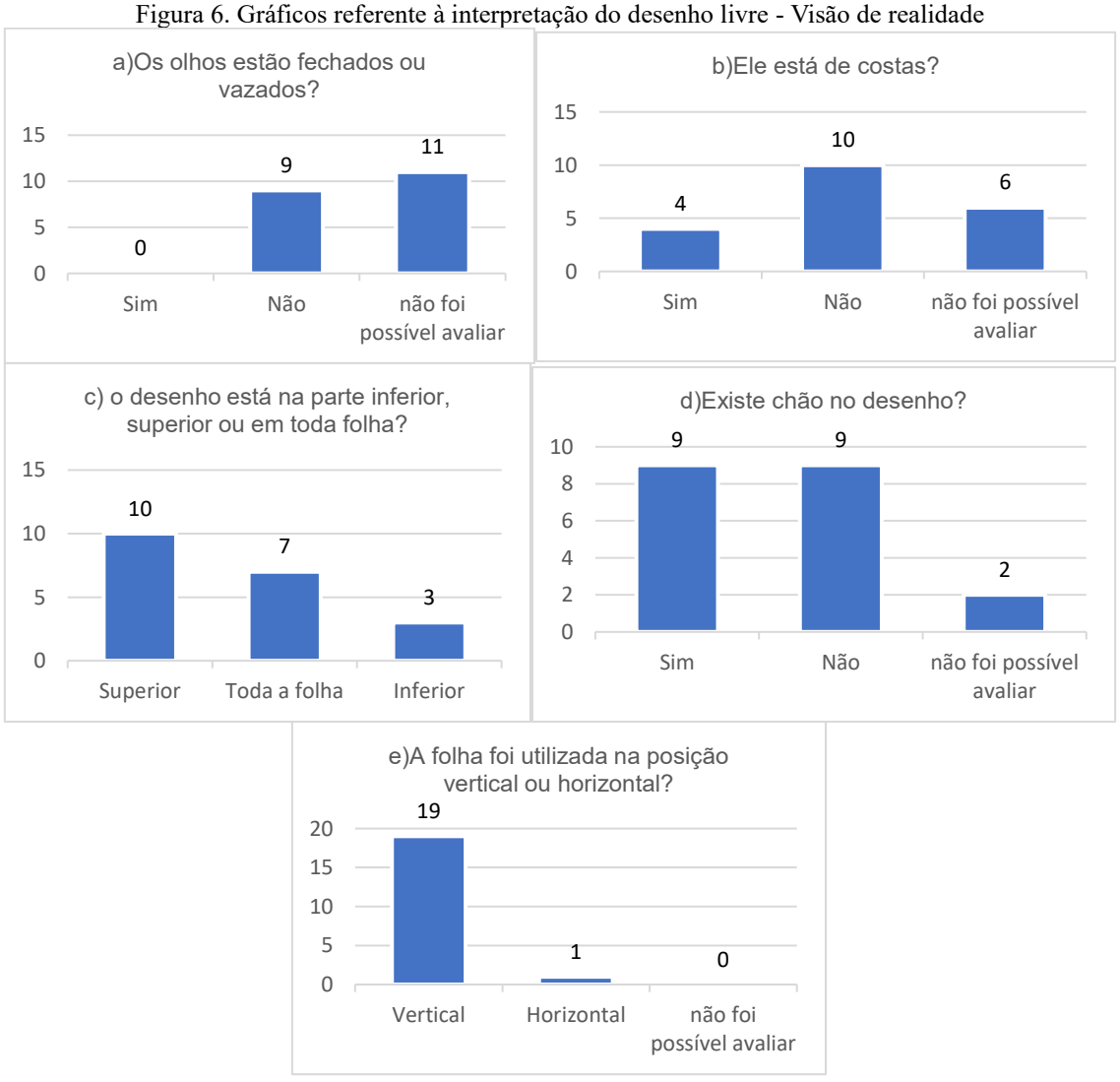
Em relação ao posicionamento no mesmo lugar que os colegas (Figura 5 b), 35% se colocaram junto ao grupo, 50% não foi possível avaliar e 15% não se posicionaram. Wallon (1942) destaca que o alinhamento com o grupo evidencia tendências de integração social e busca de segurança, enquanto a ausência ou afastamento pode indicar isolamento ou sensação de vulnerabilidade.

Quanto à adequação do local (Figura 5 c), 55% dos casos foram considerados adequados, 15% inadequados e 30% não foi possível avaliar. A percepção de adequação espacial, segundo Vygotsky (1934/2001), é fundamental para compreender como o sujeito se sente protegido e integrado no ambiente escolar. A adequação do espaço reflete conforto e senso de segurança, enquanto locais inadequados ou não avaliáveis podem indicar fragilidade, desconforto ou percepção de risco.

Em síntese, os resultados sugerem que a percepção de proteção no ambiente escolar é marcada por tensões entre vulnerabilidade e integração social. A análise projetiva, embasada em autores clássicos e na perspectiva da Psicologia da Educação, evidencia que a relação com o espaço, com os colegas e com o próprio corpo traduz experiências afetivas relacionadas à segurança e ao cuidado dentro da escola

3.1.6 BLOCO 6 - Visão de realidade

Figura 6. Gráficos referente à interpretação do desenho livre - Visão de realidade



Fonte: Própria autora

A análise da visão da realidade, no Bloco 6, fornece informações sobre como os participantes percebem e organizam o espaço, a orientação e a representação do mundo à sua volta.

No item relacionado aos olhos (Figura 6 a), 45% dos participantes não desenharam figuras com olhos fechados ou vazados, enquanto em 55% não foi possível avaliar. Machover (1949) e Koppitz (1968) apontam que a representação dos olhos nos desenhos humanos está diretamente ligada à atenção, percepção e vínculo com o ambiente. Olhos fechados ou vazios, caso fossem apresentados poderiam indicar distanciamento afetivo, introspecção ou dificuldade em se engajar com a realidade representada o que não se configurou nos desenhos

Quanto à posição do corpo (Figura 6 b), 50% se desenharam de frente ou de lado, enquanto 20% se desenharam de costas. A orientação frontal ou lateral sugere abertura à interação e comunicação com o meio, enquanto a representação de costas pode indicar evasão ou distanciamento, conforme apontam Machover (1949) e Trinca (1997).

No que tange ao uso da folha (Figura 6 c), 50% desenharam na parte superior, 15% na parte inferior e 35% ocuparam toda a folha. Burns e Kaufman (1972) destacam que o posicionamento na folha é indicativo de percepção do espaço, nível de autoestima e forma de organizar o mundo representado. A concentração na parte superior pode indicar idealização ou afastamento da realidade, enquanto o uso de toda a folha revela tentativa de abarcar o espaço e engajamento com o desenho.

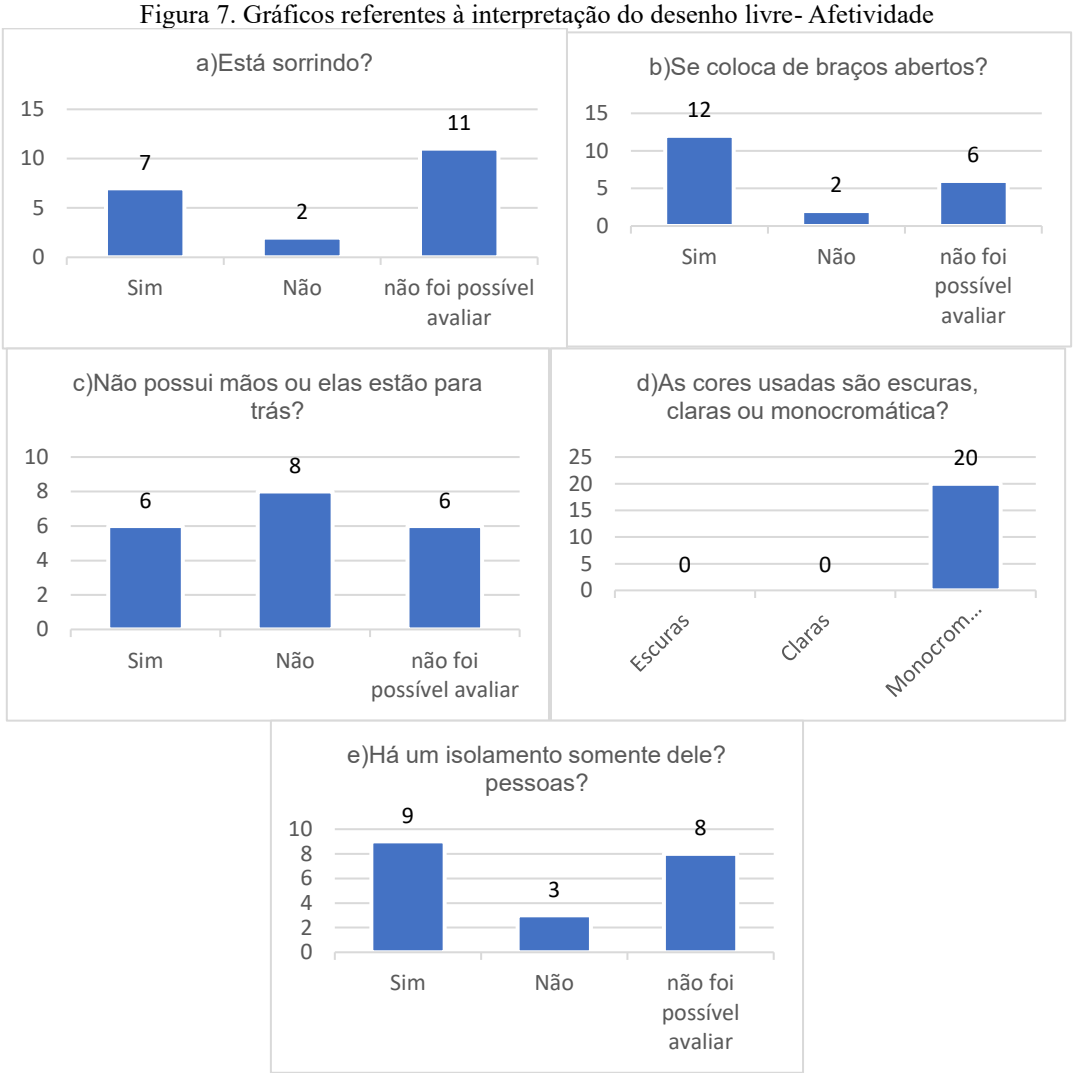
Em relação à presença do chão (Figura 6 d), em 45% dos desenhos ele foi representado, enquanto em outros 45% não houve essa indicação. O chão nos desenhos humanos, segundo Koppitz (1968), é símbolo de estabilidade e vínculo com a realidade. A ausência do chão pode traduzir sensação de instabilidade, insegurança ou dificuldade de se situar no ambiente.

Quanto à orientação do desenho (Figura 6 e), 95% foram realizados na vertical e apenas 5% na horizontal. A orientação vertical é tradicionalmente associada à percepção estruturada e à organização espacial coerente, enquanto a horizontal pode indicar perspectiva expansiva ou experimental, conforme Burns e Kaufman (1972).

Em síntese, os resultados indicam que a percepção da realidade pelos participantes é marcada por tensões entre engajamento e distanciamento, estabilidade e instabilidade, bem como pela forma como organizam o espaço gráfico. A análise projetiva da visão da realidade, fundamentada nos autores clássicos e na Psicologia da Educação, permite compreender como os adolescentes e jovens estruturam sua percepção do mundo e sua relação com o ambiente escolar.

3.1.7 BLOCO 7- Afetividade

Figura 7. Gráficos referentes à interpretação do desenho livre- Afetividade



Fonte: Própria autora

O Bloco 7 preocupou-se com a análise da afetividade nos desenhos permitindo compreender como os participantes expressam sentimentos, emoções e vínculos sociais dentro do contexto escolar.

Quanto à expressão facial (Figura 7 a), 35% dos participantes se representaram sorrindo, 55% não foi possível avaliar e 10% não sorriram. Machover (1949) e Koppitz (1968) ressaltam que a expressão facial nos desenhos humanos reflete estados emocionais, percepção de bem-estar e a qualidade das relações afetivas. O sorriso indica positividade, segurança e sensação de pertencimento, enquanto a ausência dele pode evidenciar desconforto ou retraimento.

Em relação aos braços abertos (Figura 7 b), 60% dos participantes se representaram dessa forma, 30% não foi possível avaliar e 10% não se desenharam com braços abertos. Burns e Kaufman (1972) destacam que os braços abertos podem simbolizar receptividade, sociabilidade e abertura à interação com os colegas e o ambiente.

Sobre a representação das mãos (Figura 7 c), 30% não desenharam mãos, enquanto 30% não foi possível avaliar. A ausência de mãos é interpretada por Koppitz (1968) como possível dificuldade de ação ou limitação na expressão de interação e comunicação.

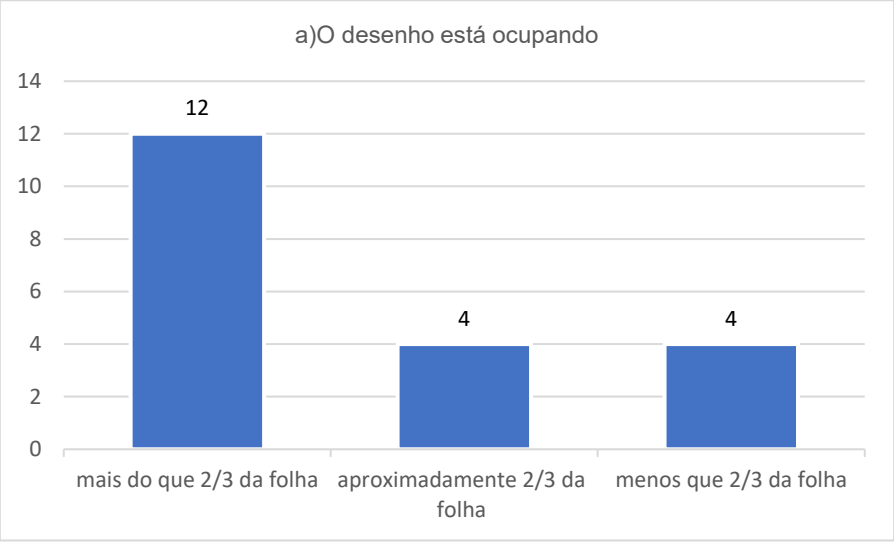
No que se refere ao uso de cores (Figura 7 d), 100% dos participantes utilizaram apenas cores monocromáticas. Trinca (1997) enfatiza que a escolha e a intensidade das cores nos desenhos podem revelar aspectos emocionais e afetivos: o uso monocromático frequentemente está associado à contenção emocional ou à expressão de estados afetivos mais restritos.

Quanto ao isolamento (Figura 7 e), 45% se sentiram isolados, 40% não foi possível avaliar e 15% não se sentiram isolados. Este dado evidencia que uma parcela significativa dos jovens percebe distanciamento afetivo ou dificuldades de integração social, o que corrobora com as reflexões de Wallon (1942) sobre a alternância entre necessidade de pertencimento e afirmação da individualidade.

Em síntese, a análise da afetividade evidencia que a maioria dos participantes busca expressar emoções positivas, abertura e interação social, mas também há sinais de retraimento, isolamento e contenção emocional. A interpretação projetiva, fundamentada nos autores clássicos da análise de desenhos (Machover (1949), Koppitz (1968) , Burns e Kaufman (1972), Trinca(1997)), fornece elementos significativos para compreender como os adolescentes percebem e expressam suas experiências afetivas dentro da escola.

3.1.8 BLOCO 8 - Expansão do desenho

Figura 8. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Expansão do desenho



Fonte: Própria autora

No gráfico que representa o Bloco 8, houve a preocupação com a análise da expansão do desenho , que fornece informações sobre a percepção de espaço, autoestima e assertividade dos participantes ao se representarem graficamente (Figura 8 a). Observou-se que 60% dos participantes

ocuparam mais de dois terços da folha, 20% utilizaram aproximadamente dois terços e 20% ocuparam menos de dois terços da folha.

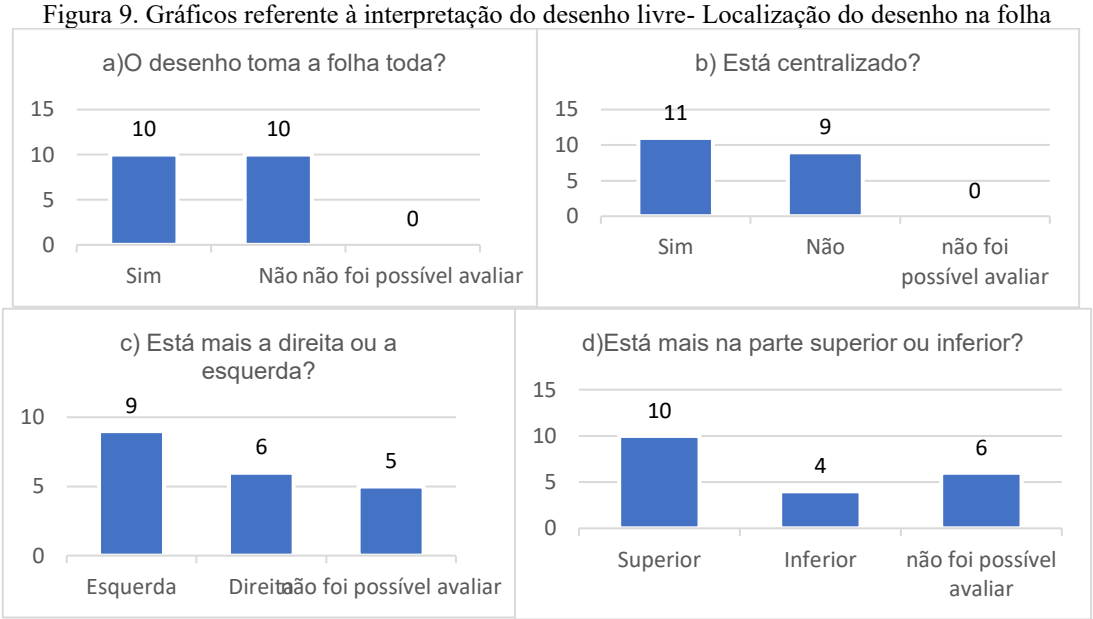
Goodenough (1926) e Koppitz (1968) indicam que a extensão da figura no espaço gráfico está associada à confiança, autoafirmação e sensação de controle sobre o ambiente. Desenhos que ocupam grande parte da folha podem refletir autoconfiança e presença ativa no contexto escolar, enquanto desenhos reduzidos podem indicar retraimento, insegurança ou percepção de pouca relevância.

Além disso, Burns e Kaufman (1972) destacam que a maneira como o sujeito utiliza o espaço da folha também pode expressar dinamismo, engajamento ou limitação afetiva. Trinca (1997) complementa que o uso do espaço gráfico permite identificar tendências de expansão ou contenção emocional, refletindo a relação do participante com o ambiente representado.

Em síntese, a análise da expansão do desenho sugere que a maioria dos participantes demonstra alguma forma de engajamento ou desejo de se afirmar no espaço escolar, mas há uma parcela que mantém retraimento, ocupando menos espaço, indicando possíveis limitações na expressão de autoestima e de presença social.

3.1.9 BLOCO 9 - Localização do desenho na folha

Figura 9. Gráficos referente à interpretação do desenho livre- Localização do desenho na folha



Fonte: Própria autora

O Bloco 9 analisou a localização do desenho na folha, dessa forma compreendeu-se como os participantes organizam o espaço gráfico, refletindo percepção da presença, da centralidade e orientação no ambiente escolar.

Quanto à ocupação da folha (Figura 9 a), 50% dos participantes preencheram a folha inteira, enquanto 50% não ocuparam toda a área disponível. Goodenough (1926) e Koppitz (1968) indicam

que a extensão da ocupação da folha pode refletir autoconfiança, assertividade e sensação de relevância pessoal; desenhos que ocupam mais espaço são frequentemente associados a maior autoestima e presença ativa.

Em relação à centralização (Figura 9 b), 55% dos desenhos foram centralizados e 45% não centralizaram. Burns e Kaufman (1972) destacam que a centralização indica segurança e equilíbrio na percepção do próprio papel, enquanto deslocamentos podem sugerir instabilidade emocional ou tentativa de distanciamento.

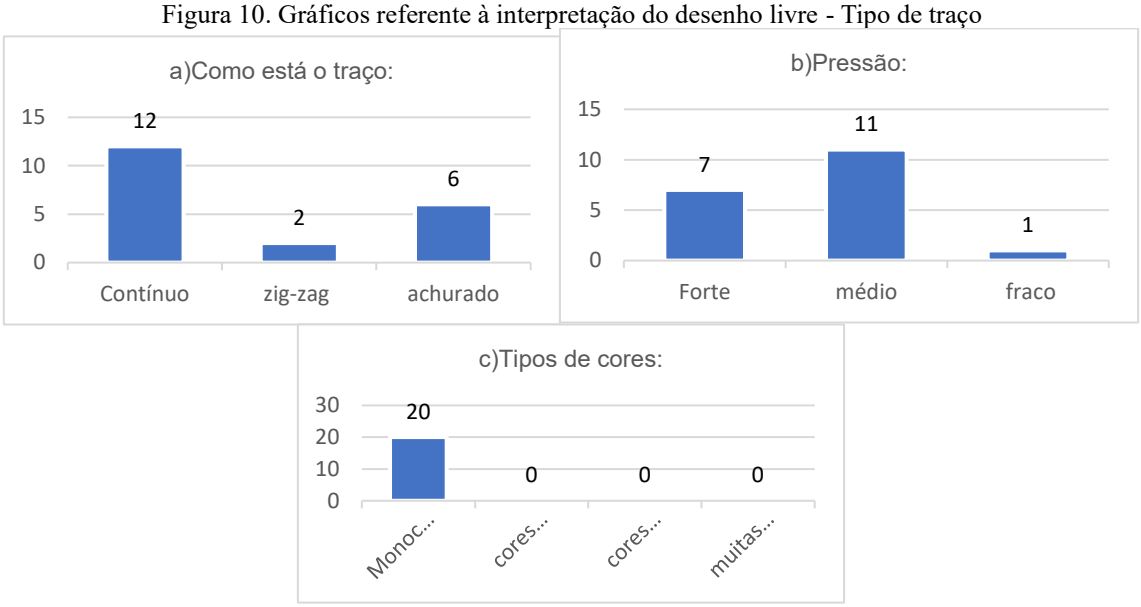
No posicionamento lateral (Figura 9 c), 45% dos desenhos ficaram mais à esquerda, 30% mais à direita e 25% não foi possível avaliar. Machover (1949) interpreta que deslocamentos laterais podem refletir tendências emocionais, orientações cognitivas ou relação com o ambiente: a esquerda está associada ao passado ou à introspecção, enquanto a direita pode indicar projeção futura ou interação com o mundo externo.

Quanto ao posicionamento vertical Figura 9 d), 50% desenharam na parte superior da folha e 20% na parte inferior. Koppitz (1968) enfatiza que a posição vertical está relacionada à percepção de hierarquia, domínio do espaço e perspectiva psicológica. Desenhos na parte superior podem indicar idealização ou valorização do sujeito, enquanto posições inferiores podem evidenciar sentimentos de limitação ou vulnerabilidade.

Em síntese, a análise da localização na folha evidencia diferentes estratégias de organização espacial, indicando como os participantes percebem e afirmam sua presença, tanto em termos de autoestima quanto em relação ao ambiente representado. A interpretação projetiva fornece subsídios importantes para compreender dimensões afetivas, cognitivas e sociais no contexto escolar.

3.1.10 BLOCO 10 - Tipo de traço

Figura 10. Gráficos referente à interpretação do desenho livre - Tipo de traço



Fonte: Própria autora

Na Bloco 10 houve maior destaque na análise do tipo de traço escolhidos pelo entrevistado, dessa forma, os desenhos permitem compreender aspectos relacionados à expressão emocional, energia, controle motor e personalidade dos participantes.

Quanto à continuidade do traço (Figura 10 a), 60% dos desenhos foram realizados com traço contínuo, 10% com traços em zig-zag e 30% com traços achurados. Machover (1949) e Koppitz (1968) apontam que traços contínuos indicam controle motor, estabilidade e segurança na expressão gráfica, enquanto traços irregulares ou zig-zag podem refletir tensão, ansiedade ou impulsividade. Traços achurados são frequentemente interpretados como tentativa de enfatizar limites, contornos ou de projetar intensidade emocional.

Em relação à força do traço (Figura 10 b), 35% dos participantes utilizaram traços fortes, 55% traços médios e 5% traços fracos. Burns e Kaufman (1972) explicam que a intensidade do traço está diretamente relacionada à energia, assertividade e vigor emocional do sujeito: traços fortes indicam determinação ou emocionalidade intensa, traços médios equilíbrio e estabilidade, e traços fracos podem evidenciar retraimento, insegurança ou contenção afetiva.

Quanto ao uso de cores (Figura 10 c), 100% dos desenhos foram monocromáticos. Trinca (1997) enfatiza que o uso exclusivo de uma cor frequentemente reflete contenção emocional, simplicidade expressiva ou limitação na projeção de afetividade. A ausência de diversidade cromática pode indicar retraimento emocional ou foco na forma e na estrutura, mais do que na expressividade afetiva.

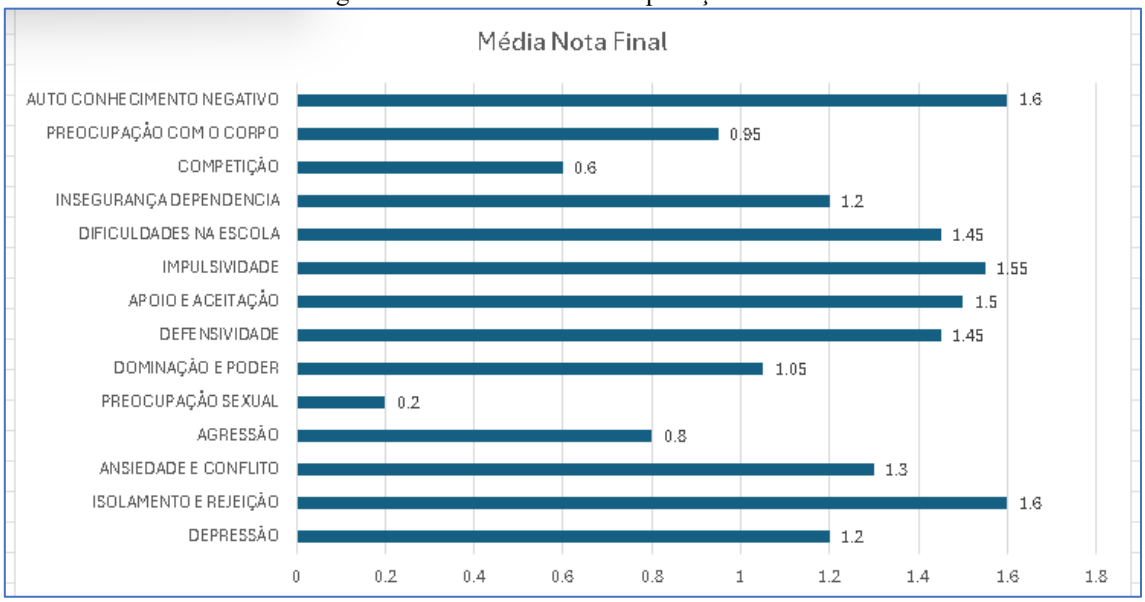
Em síntese, a análise do tipo de traço revela aspectos importantes sobre controle motor, energia emocional e expressão afetiva dos participantes. A predominância de traços contínuos e médios,

combinada com o uso de cores monocromáticas, sugere que os adolescentes apresentam equilíbrio na execução gráfica, mas ainda mantêm contenção emocional e expressividade limitada, o que fornece pistas sobre seu estado afetivo e percepção de si mesmos no contexto escolar.

3.1.11 KSD- *Kinetic School Drawing* (Desenho cinético escolar)

Médias por dimensão e suas respectivas porcentagens, com valor máximo de 3 pontos conforme a análise.

Figura 11. Média Final da interpretação do KSD



Fonte: Própria autora

Tabela 1.Tabulação do KSD

Dimensão	Média	Porcentagem (%)
AUTO CONHECIMENTO NEGATIVO	1.6	53.3%
PREOCUPAÇÃO COM O CORPO	0.95	31.7%
COMPETIÇÃO	0.6	20.0%
INSEGURANÇA / DEPENDÊNCIA	1.2	40.0%
DIFICULDADES NA ESCOLA	1.45	48.3%
IMPULSIVIDADE	1.55	51.7%
APOIO E ACEITAÇÃO	1.5	50.0%
DEFENSIVIDADE	1.45	48.3%
DOMINAÇÃO E PODER	1.05	35.0%
PREOCUPAÇÃO SEXUAL	0.2	6.7%
AGRESSÃO	0.8	26.7%
ANSIEDADE E CONFLITO	1.3	43.3%
ISOLAMENTO E REJEIÇÃO	1.6	53.3%
DEPRESSÃO	1.6	53.3%

Fonte: Próprio autor

Considerou-se as pontuações como intermediárias Altas aquelas que foram pontuadas entre (50–55%) são elas: Autoconhecimento negativo (53.3%); Isolamento e rejeição (53.3%); Depressão (53.3%); Impulsividade (51.7%) e apoio e aceitação (50.0%).

Essas dimensões com média acima de 1.5 ou 50%, sugerem que há indícios moderados a significativos de sofrimento emocional, sentimentos de solidão, dificuldades com a autoimagem e controle de impulsos. Ainda que não estejam nos níveis mais críticos (acima de 66%, o que corresponderia a 2 na escala), esses valores indicam sinais de alerta que merecem atenção.

A presença simultânea de impulsividade, depressão e isolamento pode indicar um quadro de vulnerabilidade emocional e baixa adaptação ao ambiente escolar, conforme estudos de Hammer (1997) sobre uso de técnicas projetivas no ambiente escolar.

Já se considerou pontuações Intermediárias Baixas (30–49%) sendo elas: dificuldades na escola (48.3%), Defensividade (48.3%); Ansiedade e conflito (43.3%) Insegurança/dependência (40.0%), Dominação e poder (35.0%) e Preocupação com o corpo (31.7%)

Essas dimensões refletem um nível moderado de conflito e adaptação escolar, com indícios de ansiedade, medo de julgamento, e mecanismos de defesa. Por exemplo:

A defensividade e a ansiedade moderadas podem sugerir barreiras de proteção emocional.

A preocupação com o corpo em 31.7% pode representar início de preocupações com autoimagem, comum no início da adolescência.

Apesar de estar lidando com adolescentes, as pontuações muito baixas em agressão (26.7%), competição (20%) e principalmente preocupação sexual (6.7%) chamam atenção. Espera-se que esses temas estejam mais presentes nessa fase do desenvolvimento, já que a adolescência é marcada por intensos conflitos emocionais, busca por identidade, disputa por espaço social e o despertar da sexualidade.

Esses resultados podem indicar repressão emocional, medo de julgamento, tabus sociais ou culturais, ou mesmo uma tentativa de manter uma imagem socialmente aceitável, suprimindo impulsos naturais. A ausência de conteúdo sexual, por exemplo, pode refletir vergonha, falta de espaço para expressão, ou até desconhecimento sobre o próprio corpo e sexualidade. Já a baixa agressividade e competitividade podem estar ligadas a baixa autoestima, desmotivação, ou forte necessidade de aceitação, evitando o conflito com o grupo.

Portanto, em vez de interpretar essas pontuações como "ausência de problema", elas podem representar justamente uma inibição emocional significativa, sendo importante observar esses jovens em outros contextos e, se necessário, complementar a avaliação com outros instrumentos ou entrevistas clínicas.

Segundo Piaget (1975), certos conteúdos só começam a ser representados simbolicamente após o desenvolvimento do pensamento formal, o que justificaria a baixa manifestação de temas como sexualidade e competição em crianças mais novas diferentemente da população com quem realizou-se a pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Este estudo evidencia que o conhecimento é reconhecido como ferramenta de mobilidade e afirmação, mas sua efetiva apropriação depende de condições que fortaleçam a autoestima, o pertencimento escolar e as relações sociais positivas. A simpatia e a satisfação em relação aos professores destacam-se como pontos de apoio, reforçando a importância do papel docente na mediação entre escola, vida social e projetos de futuro.

Assim, compreender a valorização do conhecimento por adolescentes e jovens do campo é essencial para subsidiar políticas públicas que promovam a prosperidade das pequenas propriedades e a continuidade da sucessão. Como lembra Dias (2019), *quanto mais sucesso se tem, mais tende-se a querer repetir os fenômenos*. Portanto, investir em experiências educativas significativas e positivas pode potencializar a permanência no campo e a sustentabilidade da agricultura familiar, especialmente diante de sua relevância para a economia sul-mato-grossense e brasileira.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como referência essencial ao enfatizar o desenvolvimento integral dos estudantes e a valorização da diversidade sociocultural. Ao contemplar competências que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC abre espaço para que a educação do campo incorpore práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos e reafirmando o direito à aprendizagem significativa em qualquer território (BRASIL, 2017).

Por fim, investir em políticas públicas de valorização da educação do campo, com infraestrutura adequada, formação docente específica e incentivo à participação comunitária, constitui passo fundamental para transformar a escola em um verdadeiro ambiente de pertencimento, esperança e construção de projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Portaria nº 238 de 23 de Abril de 2013. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-238-2021-04-23.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ANDRE, J.; JANZEN, H. *A global approach for the interpretation of the kinetic school drawing (KSD): a quick scoring sheet, reference guide, and rating scale*. Psychology in the Schools, v. 25, 1988.

ARENDS-KUENNING, M. et al. Gender, education, and farm succession in Western Paraná State, Brazil. *Land Use Policy*, [S.l.], v. 107, p. 105453, Aug. 2021.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, mai/ago 2007.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* Vozes, 2012

BANDURA, Albert. *Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade*. Tradução de Odilon Soares. São Paulo: Herder, 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR1485G0&p=BRASIL.+Constitui%C3%A7%C3%A3o+da+Rep%C3%BAblica+Federativa+do+Brasil%2C+1988.Acesso 18 ago 2024

BRASIL, Lei 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, dia 25/07/2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 Ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-1-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 Ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronacampo. Acesso em: 17 ago 2024.

BRASIL. Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, 1996.

BURNS, R. C.; KAUFMAN, S. H. *Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings (K-F-D): An Interpretative Manual*. New York: Brunner/Mazel, 1972.

BURNS, R. C.; KAUFMAN, S. H. *Kinetic Family Drawings (KFD): An Introduction to Understanding Children through Kinetic Drawings*. New York: Brunner/Mazel, 1972.

DIAS, C. M.; SILVA, C. F. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(1), 2019.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOODENOUGH, F. L. Measurement of Intelligence by Drawings. Yonkers-on-Hudson (NY): World Book Company, 1926.

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Publicado em 28/01/2020 16h33 Atualizado em 07/05/2024, 2024a. https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos Publicado em 28/01/2020 16h33 Atualizado em 07/05/2024 11h57, Acesso em 19/07/2024

KOPPITZ, E. M. *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. New York: Grune & Stratton, 1968.

LARA, L. D. et al. O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. *Arquivos Ciências da Saúde Unipar*, Umuarama, 9(1), jan./abr. p. 57-61, 2005.

MACHOVER, K. *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Springfield: Charles C. Thomas, 1949.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, J. F. Uniforme escolar e identidade coletiva: representações e significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 755-772, 2011.

SOUZA, M. C. O uniforme escolar como símbolo de pertencimento e disciplina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 890-912, 2017.

TOMASETTO, M. Z. C.; LIMA, J. F.; SHIKIDA, P. F. A. Desenvolvimento local e agricultura familiar: o caso da produção de açúcar mascavo em Capanema - Paraná. *INTERAÇÕES*, Campo Grande, v. 10, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2009.

TRINCA, W. *Desenho livre: procedimento de investigação psicológica*. 4. ed. São Paulo: Vetor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

WALLON, H. *Da ação ao pensamento.* Trad. José L. Garcia Rosa. Lisboa: Moraes Editores, 1979. (Obra original publicada em 1942).

WANDERLEY, M.N.B.; Raízes históricas do campesinato brasileiro. Agricultura familiar: realidades e perspectivas. In: Anais Unifal, v. 3, p. 21-55, 1999. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/geres/files/Texto%205.pdf. Acesso 20 de junho de 2024.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.