

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

JAQUELINE RUSSCZYK

**PRÁXIS PEDAGÓGICA:
MODO DE VIDA DA JUVENTUDE RURAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA**

PORTO ALEGRE

2013

JAQUELINE RUSSCZYK

**PRÁXIS PEDAGÓGICA:
MODO DE VIDA DA JUVENTUDE RURAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Rural

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Schneider

Série PGDR - Tese Nº 63

PORTO ALEGRE

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Russczyk, Jaqueline
Práxis pedagógica: modo de vida da juventude rural
e ensino de sociologia / Jaqueline Russczyk. -- 2013.
232 f.

Orientador: Sérgio Schneider.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,
Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Desenvolvimento rural. 2. Educação do campo. 3.
Ensino de sociologia. 4. Juventude rural. 5. Modo de
vida. I. Schneider, Sérgio, orient. II. Título.

JAQUELINE RUSSCZYK

**PRÁXIS PEDAGÓGICA:
MODO DE VIDA DA JUVENTUDE RURAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento Rural na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de maio de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sérgio Schneider – Professor Orientador (PGDR/UFRGS)

Dr. Fábio de Lima Beck (PGDR/UFRGS)

Dr. Ivaldo Gehlen (PGDR/UFRGS)

Dr. Nilson Weisheimer (PPGCS/UFRB)

AGRADECIMENTOS

Nesta longa caminhada formativa, foram inúmeras as experiências, solidariedades e apoios adquiridos. Presto aqui meus sinceros agradecimentos:

Inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR), pela oportunidade em realizar esta Tese, que, anteriormente ao seu planejamento sistematizado, já trazia inquietações pessoais, profissionais e políticas sobre o meio rural e a juventude rural. A realização desta pesquisa permitiu a imersão em uma realidade até então desconhecida, oportunizando o desenvolvimento da ciência e de conhecimentos que não se encerram aqui.

Ao professor Fábio de Lima Beck, pela tranquilidade transmitida, admirável paciência e pelos momentos de atenciosa escuta. Ao professor-orientador Sérgio Schneider, por ter aceitado este desafio: confiando, disponibilizando materiais e estimulando o desenvolvimento deste estudo.

A Eliane Sanguiné, pessoa e profissional que admiro pela eficiência com que organiza as atividades desenvolvidas no PGDR, bem como pela maneira como acolhe, conduz e auxilia os estudantes em todos os aspectos da sua vida.

Aos colegas das turmas de mestrado e de doutorado (2009), pela alegria nas horas de integração, pelo companheirismo e dedicação nas horas de estudos. Colegas que durante o caminho percorrido se tornaram também amigos.

Aos colegas educadores que autorizaram a realização desta pesquisa nas escolas, recebendo-me prontamente e disponibilizando parte de seu tempo e experiências e os dividindo comigo.

Aos jovens rurais e aos jovens rurais assentados pelo envolvimento e pelas palavras de incentivo, pois li, observei e ouvi atentamente o que tinham a dizer, chegando a me emocionar quando dito que “finalmente alguém vem aqui ouvir o que temos a dizer”.

A COOPTRASC, que prontamente se disponibilizou em dar caronas até o local de estudo, aguardando minha chegada e momento de partida.

Aos colegas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), meu local de trabalho e atuação como socióloga e professora de sociologia no ensino básico, técnico e tecnológico. Em especial, às colegas Ana Maria Bonk Massarollo e Elizangela Weber, por oportunizar um ambiente de trabalho agradável e saudável, neste desafio que foi conciliar efetivação da tese e compromisso profissional.

Aos meus pais, José Tomás Russczyk e Gesi Teresinha Russczyk, pela vida dedicada aos estudos dos filhos. Por fim, dedico esta tese de maneira especial ao Leonardo Rafael Santos Leitão: companheiro de lutas, aprendizados e afetos.

Pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno.

Joseph Jacotot

RESUMO

O tema central deste estudo é o ensino de sociologia no ensino médio direcionado aos jovens do campo. Deste modo, tem-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida a práxis pedagógica do ensino de sociologia considera o modo de vida dos jovens rurais e, especialmente, dos jovens rurais assentados, e contribui para o desenvolvimento humano? Para responder a esta questão, foram pesquisadas três escolas no município de Abelardo Luz, Santa Catarina, uma escola em área urbana e duas escolas no assentamento do MST. Foi aplicado um questionário para 36 jovens rurais e 36 jovens rurais assentados. O estudo teve abordagem quantitativa e qualitativa, juntamente com o método das representações sociais. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: inquérito por questionário, entrevista, observação, pesquisa bibliográfica. Foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, roteiro de questões, diário de campo, gravador, máquina fotográfica, bibliografias. Conclui-se que os jovens ainda não conseguem transpor a fronteira entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, mesmo que em nível de ensino médio. Compreende-se que, para que o ensino de sociologia contribua ao desenvolvimento rural, além dos pontos sobre formação docente, currículo, participação, acessos e recursos voltados à educação e demais serviços, a práxis pedagógica em sociologia necessita ser resultante da utilização da teoria para analisar a própria prática docente, ou seja, pesquisar o próprio ensino de sociologia e as características dos sujeitos que fazem parte da mediação pedagógica, sem estereotipar seu modo de vida e potencializando o engajamento, a liberdade de ser e de fazer.

Palavras-chave: Desenvolvimento rural. Educação do campo. Ensino de sociologia. Juventude rural. Modo de vida.

ABSTRACT

The central theme of this study is the teaching of sociology in secondary education targeted at rural young students. Thus, we have the following research problem: to what extent the pedagogical praxis of sociology teaching considers the way of life of rural youth, and especially young rural settlers, and contributes to human development? In order to answer this question, three schools in the city of Abelardo Luz, Santa Catarina, a school in an urban area and two schools in the MST settlement were surveyed. A questionnaire was administered to 36 young men and 36 settled rural youths. The study was quantitative and qualitative approach, together with the method of social representations. The research techniques used were: questionnaire survey, interview, observation, literature. The following instruments were used to collect data: questionnaires, question script, field journal, tape recorder, camera, bibliographies. It is concluded that young people are still unable to cross the border between common-sense knowledge and scientific knowledge, even at high school. It is understood that, in order to make the teaching of sociology contribute to rural development, besides the points on teacher training, curriculum, participation, access and resources devoted to education and other services, the pedagogical praxis in sociology needs to be resulting from the use of theory to analyze the own teaching practice, i.e. it needs to research the teaching of sociology and the characteristics of the subjects that are part of the pedagogical mediation without stereotyping their way of life and enhancing their engagement, the freedom to be and do.

Keywords: Rural development. Rural education. Teaching sociology. Rural youth. Way of life.

RÉSUMÉ

Le thème central de cette étude est l'enseignement de la sociologie dans l'enseignement secondaire destiné aux jeunes du champ. Ainsi, il surgit le problème de recherche suivant: la mesure dans laquelle la praxis pédagogique de l'enseignement de la sociologie considère le mode de vie des jeunes en milieu rural, et en particulier les jeunes en campements ruraux, et contribue au développement humain? Pour répondre à cette question trois écoles de la ville de Abelardo Luz, Santa Catarina, une école dans une zone urbaine et deux écoles dans le campement du MST ont été interrogés. Un questionnaire a été administré auprès de 36 jeunes élèves ruraux et 36 jeunes élèves de campements ruraux. L'étude est composée par une approche quantitative et qualitative, avec la méthode des représentations sociales. Les techniques de recherche utilisées ont été: enquête par questionnaire, entretien, observation, littérature. Les instruments suivants ont été utilisés pour recueillir des données: questionnaires, parcours de questions, carnet de terrain, magnétophone, caméra, bibliographies. On a conclu que les jeunes sont encore incapables de franchir la frontière entre la connaissance du sens commun et des connaissances scientifiques, même au niveau de l'école secondaire. On considère que, pour que l'enseignement de la sociologie contribue au développement rural, outre les points sur la formation des enseignants, les programmes, la participation, l'accès et des ressources consacrées à l'éducation et d'autres services, la praxis pédagogique en sociologie doit être résultant de l'utilisation de la théorie à la analyser leur propre pratique pédagogique, c'est-à-dire rechercher l'enseignement même de la sociologie et les caractéristiques des sujets qui font partie de la médiation pédagogique sans considérer les stéréotypes de leur mode de vie et en améliorant l'engagement, la liberté d'être et de faire.

Mots-clé: Développement rural. Education du champs. Enseignement de sociologie. Jeunesse rurale. Mode de vie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Domínio da problemática do estudo.....	24
Figura 2 – Localização do município pesquisado.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cruzamento entre origem étnica e ser ou não assentado.....	58
Gráfico 2 – Cruzamento entre forma de comercialização e ser ou não assentado.....	64
Gráfico 3 – No que mais gasta o dinheiro.....	66
Gráfico 4 – Cruzamento entre investimento e ser ou não assentado.....	67
Gráfico 5 – Cruzamento entre como avalia a participação no trabalho familiar e ser ou não assentado.....	68
Gráfico 6 – Cruzamento entre sexo e gostar de viver onde vive.....	71
Gráfico 7 – Cruzamento entre avaliação das chances profissionais na agricultura e ser ou não assentado.....	74
Gráfico 8 – Cruzamento entre gostar de viver onde vive e avaliação das chances profissionais na agricultura.....	75
Gráfico 9 – Cruzamento entre ocupação do tempo com igreja e ser ou não assentado.....	78
Gráfico 10 – Cruzamento entre organização que participa e ser ou não assentado.....	79
Gráfico 11 – Cruzamento entre o que mais gosta de fazer e ser ou não assentado.....	81
Gráfico 12 – Cruzamento entre o que mais gosta de fazer e ser ou não assentado.....	83
Gráfico 13 – Cruzamento entre consegue fazer as coisas que tem vontade e ser ou não assentado.....	84
Gráfico 14 – Cruzamento entre sexo e contribuição do conhecimento escolar.....	105
Gráfico 15 – Cruzamento entre conteúdo/teoria das práticas educativas da escola e ser ou não assentado.....	106
Gráfico 16 – Cruzamento entre respeito das práticas educativas escolares e ser ou não assentado.....	107
Gráfico 17 – Cruzamento entre material didático e ser ou não assentado.....	108
Gráfico 18 – Cruzamento entre até que nível pretende estudar e ser ou não assentado.....	109
Gráfico 19 – Contribuição do conhecimento sociológico adquirido.....	112
Gráfico 20 – Cruzamento entre conteúdo/teoria da disciplina de sociologia e ser ou não assentado.....	114
Gráfico 21 – Cruzamento entre prática/método da disciplina de sociologia e ser ou não assentado.....	115
Gráfico 22 – Cruzamento entre material didático de sociologia e ser ou não assentado.....	116

Gráfico 23 – Em quem mais confia.....	151
Gráfico 24 – Cruzamento entre número de refeições e destino da produção.....	152
Gráfico 25 – Acesso ao ônibus.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cálculo da amostra.....	44
Quadro 2 – Campo empírico e unidade de análise.....	46
Quadro 3 – Dimensões e tópicos do questionário.....	50
Quadro 4 – Dimensões e tópicos do roteiro de questões.....	52
Quadro 5 – Síntese dos procedimentos metodológicos.....	56
Quadro 6 – Histórico da disciplina de sociologia no Brasil.....	94
Quadro 7 – Instituições de ensino superior que oferecem formação em licenciatura em ciências sociais em Santa Catarina.....	101
Quadro 8 – Distribuição das disciplinas no currículo da Unochapecó.....	102
Quadro 9 – Distribuição das disciplinas na grade curricular do curso de licenciatura em ciências sociais da UFFS.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cruzamento entre autodefinição e ser ou não assentado.....	59
Tabela 2 – Cruzamento entre número de pessoas na família e ser ou não assentado.....	61
Tabela 3 – Cruzamento entre membro da família que trabalha fora da agricultura e ser ou não assentado.....	62
Tabela 4 – Cruzamento entre produto cultivado e ser ou não assentado.....	63
Tabela 5 – Cruzamento entre produto cultivado e forma de comercialização.....	64
Tabela 6 – Cruzamento entre gostar de viver onde vive e desejo de permanecer no meio rural.....	70
Tabela 7 – Cruzamento entre avaliação das chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura e ser ou não assentado.....	74
Tabela 8 – Cruzamento entre avaliação das chances profissionais em atividades não agrícolas e ser ou não assentado.....	76
Tabela 9 – Cruzamento entre ocupação do tempo com política e ser ou não assentado.....	79
Tabela 10 – Cruzamento entre satisfação com sua vida e ser ou não assentado.....	85
Tabela 11 – Cruzamento entre participação nas atividades do MST e ser ou não assentado.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Objetivo geral	27
1.2	Objetivos específicos.....	27
2	A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS.....	29
2.1	Procedimentos metodológicos.....	40
2.1.1	<i>Campo empírico e unidade de análise.....</i>	40
2.1.2	<i>Método.....</i>	46
2.1.2.1	<i>Pesquisa quantitativa-qualitativa.....</i>	47
2.1.2.1.1	<i>Representações sociais.....</i>	48
2.1.3	<i>Técnicas e instrumentos de pesquisa.....</i>	50
2.1.3.1	<i>Inquérito por questionário.....</i>	50
2.1.3.2	<i>Entrevista, roteiro de questões e gravador.....</i>	51
2.1.3.3	<i>Observação, diário de campo e máquina fotográfica.....</i>	52
2.1.3.4	<i>Pesquisa bibliográfica.....</i>	53
2.1.4	<i>Forma de tratamento dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso e software.....</i>	54
2.1.5	<i>Síntese.....</i>	56
3	PERFIL DA JUVENTUDE RURAL E AS CARACTERÍSTICAS DO SEU MODO DE VIDA.....	57
3.1	Caracterização dos jovens pesquisados.....	58
3.2	A vida no meio rural: ocupação do tempo, motivações, gostos, participação.....	69
3.3	Representações e participação em atividades do MST.....	85
3.4	Representações sobre o rural.....	88
3.5	Representações sobre juventude.....	91
4	O ENSINO DE SOCIOLOGIA VOLTADO À JUVENTUDE DO CAMPO.....	94
4.1	A sociologia no ensino médio em Santa Catarina e no oeste catarinense.....	99
4.2	O ensino de sociologia e a juventude rural.....	104
4.2.1	<i>Condição escolar, contribuições e aspectos do conhecimento adquirido.....</i>	104
4.2.2	<i>Representações sobre educação, escola e sociologia.....</i>	110
4.2.3	<i>Contribuições do conhecimento sociológico.....</i>	112
4.3	Os Professores de Sociologia: um diálogo entre as evidências empíricas, os parâmetros curriculares, as orientações curriculares e a educação do campo.....	117

5	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MEIO RURAL COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO.....	138
5.1	Desenvolvimento rural e seus desdobramentos após a redemocratização no Brasil.....	143
5.1.1	Acessos, políticas educacionais para o campo e desenvolvimento humano.....	146
5.2	Práxis pedagógicas e práticas educativas.....	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	179
	ANEXOS.....	186

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a presença da sociologia nas instituições de ensino brasileiras data de fins do século XIX. No entanto, os argumentos sobre a institucionalização das ciências sociais no Brasil, ou seja, sobre a criação de cursos superiores específicos de formação de cientistas sociais, se intensificam a partir dos anos de 1930. Nesta perspectiva, a questão da presença da sociologia no ensino médio desponta, sobretudo, em meados do século XX, impulsionados pelas considerações de Otávio Ianni, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, entre outros.

Preocupações sobre a identidade nacional brasileira e os rumos do desenvolvimento do país acompanhavam as discussões sobre a função da sociologia na educação básica. Tais discussões foram e continuam perpassadas por tensões sobre o papel da sociologia, bem como sobre os seus usos. Portanto, a contribuição do ensino de sociologia na escola básica seria: promover a emancipação do sujeito e/ou, a partir da difusão de uma consciência crítica; emancipar o país de sua história de dependência, desigualdades e colonialismo; desenvolver uma racionalidade científica, tomando como objeto de estudo e de conhecimento os fenômenos sociais. Enfim, no cerne da questão, problematizava-se uma dimensão engajada ou estritamente científica da sociologia, e também do sociólogo.

Atualmente, um novo cenário emerge com a aprovação da Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, e consequente expansão do ensino de sociologia em novos espaços de ensino. Este panorama retoma interesses pelo desenvolvimento no Brasil, pois visa aproximar o aluno da sua realidade, desenvolvendo uma nova postura cognitiva. Desde então, vários esforços foram realizados para construir a legitimidade da disciplina, podendo-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), por exemplo.

A partir disso, estão colocados muitos desafios ao ensino de sociologia. Entre eles, indaga-se qual seria a realidade e a especificidade do ensino de sociologia no espaço rural. Deste modo, o tema central desta tese, o ensino de sociologia no ensino médio direcionado aos jovens do campo, vem a contribuir com o debate. A temática deste estudo abrange as áreas de ensino de sociologia, sociologia da juventude, sociologia da educação, sociologia rural e desenvolvimento rural. Todas as áreas acima expostas trazem uma gama de assuntos pesquisados devido à variedade de objetos passíveis de estudo, tais como: currículo, metodologias de ensino, formação de professores, cultura juvenil, questões geracionais, gênero, trabalho, família, raça e etnia etc. Diante desta abrangência, optou-se por focar,

neste trabalho, o ensino de sociologia no ensino médio direcionado à juventude rural e à juventude rural assentada e às práticas educativas as quais estes jovens estão sujeitos.

O termo “ensino de sociologia” é utilizado nesta pesquisa como o processo de intervenção pedagógica que utiliza os conteúdos da área do conhecimento da sociologia. Assim sendo, refere-se ao âmbito escolar. No entanto, as práticas educativas extrapolam o âmbito do ensino formal e se estendem aos espaços educativos não formais¹, em que os conteúdos sociológicos podem estar presentes em diversas práticas educativas.

Este estudo parte de que o que é ensinado em sociologia não deve ser de exclusivo acesso dos estudantes de nível superior, já que o aluno de ensino médio poderá querer aprender sociologia na educação básica, junto com as demais disciplinas que compõem o currículo, tendo em vista que o educando poderá aprofundar o conhecimento sociológico na universidade. Ou, ainda, o educando poderá não querer cursar uma universidade, no entanto ele tem o direito de se apropriar da “imaginação sociológica”.

Na educação básica, o estudante entrará em contato com esta ciência, a sociologia, conhecendo o seu objeto de estudo, métodos e técnicas de pesquisa. Acredita-se que a obtenção do conhecimento sociológico difere dos usos que este conhecimento poderá inspirar nos alunos. Assim, há diferenças significativas entre teoria, ideologia (representações do mundo social) e prática (política, cidadania etc.).

Deste modo, o interesse e as motivações em estudar a referida temática do estudo estão vinculados às reflexões epistemológicas envolvendo o assunto, tais como o debate sobre teoria, ideologia e política. De igual maneira, estão ligados ao contexto de implantação da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio, devido à sua obrigatoriedade. Junto a isso, também estão atrelados à trajetória pessoal e profissional do pesquisador.

Entende-se que há uma conexão entre o estudo científico (interesses e definição do objeto de estudo) e o contexto ao qual o pesquisador pertence. Inicialmente, como estudante do curso de graduação em ciências sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, teve-se, já no início do curso, o contato com a realidade de grupos excluídos da sociedade brasileira. Com a formação em bacharelado (conclusão em 2004) e licenciatura

¹ Pontua-se que há diferenças de definição entre ensino formal, não formal e informal, pois depende do que se aprende, como se aprende, onde e com quem se aprende. Assim sendo, o ensino formal é entendido como aquele saber sistematizado que se dá no ambiente escolar. Considerando que aprender não é algo exclusivo da esfera escolar, o ensino não formal, assim como o ensino formal, tem objetivos educacionais definidos. No entanto, o primeiro ocorre fora do sistema regular de ensino, por exemplo, nos cursos, formações, oficinas, entre outros. E, por fim, o ensino informal ocorre no cotidiano de maneira incidental, não organizada. Nas três formas apresentadas, é na relação com o outro que o aprendizado ocorre.

(conclusão em 2005), ocorreram atuações em ensino formal e não formal e experiência de pesquisa.

Em relação ao ensino não formal, foram vivenciadas diversas atuações profissionais voltadas ao ensino de sociologia para jovens, que foram fundamentais para lançar problematizações referentes ao fazer sociológico e à juventude. De igual maneira, a experiência como educadora em uma organização política possibilitou o desenvolvimento de atividades de ensino junto às camadas populares urbanas, jovens e adultos, abarcando temas sociológicos.

Esse agir militante permitiu a articulação conjunta com outros movimentos sociais envolvendo o âmbito da educação, como, por exemplo, a convivência junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, o que permite afirmar a existência de um estilo pedagógico inserido em uma dinâmica social em que, de forma transversal, os temas pautados pela sociologia estão presentes. No entanto, mesmo havendo reflexões, no interior dos movimentos sociais, sobre a situação do campo e sobre possíveis alternativas de superação dos problemas que atingem o rural brasileiro, a evasão da juventude dos assentamentos é um problema ainda presente no campo e nos assentamentos do MST.

Nesta trajetória, a atuação como pesquisadora levou à realidade empírica e ao uso dos conhecimentos teóricos. O desempenho militante à vontade de contribuir e solidarizar-se, construindo propostas para a solução de possíveis problemas evidenciados. E a prática docente levou ao interesse em conhecer, aprender e ensinar de forma que os ensinamentos sociológicos façam sentido ao educando e estejam de acordo com sua própria realidade. Salienta-se, ainda, que esta proposta de pesquisa não possui o limite de apenas uma área do conhecimento, por isso a pertinência em estudar em um Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar, como é o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR, ingressado em 2009.

Um evento especial deve ser mencionado: o envolvimento em uma pesquisa realizada, pois foi neste momento que inquietações despontaram em relação ao sentido da educação destinada aos jovens provenientes do campo. Ao participar da pesquisa coordenada por Nilson Weisheimer e solicitada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário/MDA (em 2007/2008): “Caracterização dos jovens agricultores familiares no Rio Grande do Sul”, verificou-se que, para os jovens, o fato de “não gostar de estudar” justificaria a permanência deles na agricultura. Nesse sentido, questionamentos começaram a ser feitos para indagar o motivo dos jovens afirmarem que não gostam de estudar: seria pelo fato de que o que é ensinado dista da realidade vivenciada por eles?

Adjacente a isso, a experiência em ensino de sociologia foi mister para adentrar nas discussões sobre a sua valorização, implantação e aplicação. Deste modo, verificou-se que as discussões relacionadas à educação, especialmente a educação no meio rural e o ensino de sociologia na escola básica, são de menor importância no desenvolvimento de estudos nos Departamentos de Graduação e nos Programas de Pós-Graduação.

Reforçando o acima exposto, o sociólogo francês Bernard Lahire, em entrevista para a *Revista Presença Pedagógica* de março/abril de 2010, menciona que a sociologia da educação francesa não está em bom momento, já que nas décadas de 1960 e 1970 houve muita produção com as contribuições de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Christian Baudelot, apenas para citar alguns conhecidos autores, e, a partir dos anos 80, a sociologia da educação torna-se muito especializada. Cabe enfatizar que no Brasil evidencia-se um processo semelhante. Em concordância com Bernard Lahire, acredita-se que a sociologia da educação brasileira tem se voltado para o estudo das políticas públicas da educação, deixando de lado a sociologia da formação social dos indivíduos, e nesse caso pode-se citar o interesse em pesquisar a escola e os seus sujeitos, por exemplo.

Fica evidente que em cada momento histórico prevalece o uso e a aceitação de determinadas linhas teóricas, temáticas e unidade de análise. Nos eventos sobre sociologia (eixo sobre sociologia da educação e ensino de sociologia), educação (eixo sobre educação do campo) e rural (eixo sobre sociologia rural e desenvolvimento rural etc.), as abordagens sobre o ensino de sociologia no ensino médio, juventude do campo, educação do campo contam com poucas ou recentes pesquisas sobre o assunto. Isso pode ser evidenciado nos debates e anais dos congressos, seminários e afins.

Soma-se a estes apontamentos a recente questão da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, estabelecida através da Lei Federal nº 11.684, que desponta com desafios em relação ao currículo, método, formação de professores, conteúdo e livros didáticos. Também devem ser destacadas como desafios as críticas em relação ao caráter ideologizado da disciplina de sociologia, presentes nos debates públicos trazidos pelos jornais, revistas e artigos científicos.

Algumas questões carecem de aprofundamento e discussão por parte da comunidade acadêmica: as críticas ao ensino de sociologia pelo seu “caráter ideologizante”, por um lado, e a imputação de um papel transformador e crítico à disciplina, por outro. É preciso considerar o poder inerente nas correlações de força da sociedade que disputam concepções teóricas e práticas do ensino. Como coloca Silva (2006), os discursos pedagógicos que fundamentam os padrões de comunicação entre o campo científico e o campo da educação estão permeados por

concepções hierarquizantes, que tendem a criar um abismo entre o ensino e a ciência ou então confusões entre o político e o ideológico.

Assim sendo, o paradigma importante para a temática desta pesquisa e que vislumbra a liberdade e a transformação social é de Amartya Sen, utilizada como abordagem teórica dessa pesquisa. Ao mencionar o desenvolvimento das capacitações humanas, Sen (1999; 2000) preocupa-se com a qualidade de vida dos sujeitos, sendo que qualidade de vida diz respeito a várias dimensões da vida humana, inclusive o acesso à educação. A noção estritamente econômica de desenvolvimento, que o reduz à ideia de evolução e progresso, é superada pela concepção de desenvolvimento como multidimensional, ou seja, como combinação de bens e acessos. No entanto: “Nas análises sobre bem-estar e desenvolvimento, Sen adotou a ideia de que o padrão ou qualidade de vida não se mede pela posse de um conjunto de bens, nem pela utilidade a eles inerente, mas reside nas capacidades (*capabilities*) dos indivíduos para utilizar esses bens para obter satisfação ou felicidade” (KAGEYAMA, 2008, p. 54).

Nesta perspectiva é que o ensino de sociologia pode se fundamentar como uma *capacitação*, ou seja, ele pode capacitar os jovens ou possibilitar aos jovens a serem e a fazerem aquilo que desejam, revelando, assim, a liberdade. A maneira como o ensino de sociologia é desenvolvido, isto é, a práxis pedagógica que envolve os conteúdos, a metodologia de ensino utilizada, a formação dos professores, a estrutura escolar etc., pode ser considerada como *entitulação*, ou seja, como recursos ou meios para se alcançar o desenvolvimento e como *funcionamento* ao permitir realizar as habilidades do jovem do campo. O *entitulação* “refere-se ao conjunto de diferentes combinações de bens” (KAGEYAMA, 2008, p. 53). Assim, não basta que as escolas tenham ensino de sociologia. Este precisa ser de qualidade e para isso deve-se considerar o acesso a livros didáticos, capacitação dos professores, relação do ensino com o modo de vida dos alunos, engajamento da comunidade escolar de forma autônoma, ou seja, auferindo as contribuições das ciências sociais sem dogmas e ortodoxias, informação e participação nos avanços artísticos e tecnológicos etc.

Diante das novas ruralidades, em que o rural ganha novos contornos para além do agrícola e da grande propriedade, ou seja, do rural como um espaço de vida dinâmico e diverso, que reduz cada vez mais as diferenças entre campo e cidade, ser capaz de fazer escolhas é uma das contribuições que o ensino de sociologia pode oferecer ao desenvolvimento rural, potencializando os jovens a alcançar determinada realização. Assim, a pobreza é entendida “como privação das capacidades básicas, da qual a falta de renda pode ser a causa principal, mas não a única” (KAGEYAMA, 2008, p. 55).

O ensino de sociologia não é a única *capacitação* necessária ao desenvolvimento rural, mas pode contribuir para o alargamento do entendimento da realidade envolvente e das decisões e escolhas que afetam os jovens rurais. Nesta pesquisa, os acessos aos serviços básicos, renda, gênero, autonomia dos jovens, autoridade familiar, lazer, avaliação sobre a maneira como se vive, entre outros aspectos, também foram considerados para avaliar o modo de vida da juventude pesquisada. Kageyama (2008) menciona que, por meio de várias pesquisas realizadas, uma lista comum sobre o que é bem-estar foi elaborada, sendo mencionados os seguintes aspectos sobre o que vem a ser uma “vida boa”: “emprego, habitação, educação, renda, família e amigos, religião, saúde, alimentação, boas roupas, recreação e lazer, segurança e segurança econômica” (KAGEYAMA, 2008, p. 57).

Para o encontro desta noção de *capacitação*, utiliza-se a noção de *alfabetismo sociológico*, pois não basta apenas ter ensino de sociologia na escola para garantir o desenvolvimento das capacidades humanas: como, por quem e o que é ensinado precisa ser considerado. Conforme Parmigiani e Dombrowski (2011) afirmam, a sociologia na educação básica é tomada como uma ciência com métodos, objetos e técnicas específicas de categorização, generalização pautados em um sistema teórico-epistemológico colocado à disposição dos sujeitos. Os autores conceituam alfabetismo como “desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e a dimensão social do processo que envolve, além do domínio individual de tais habilidades, a existência de um conjunto de práticas sociais associadas a elas” (PARMIGIANI; DOMBROWSKI, 2011, p. 10). Assim, as habilidades de escrita e leitura organizam as vivências dos sujeitos, permitindo-lhes a construção de estratégias para resolver problemas.

Conforme os autores:

O sujeito que vive a condição de *alfabetismo sociológico* não olha para a própria realidade como algo natural que independe da vontade e dos interesses dos homens. Não toma a realidade social como mais um elemento da natureza, eterna e imutável. Pelo contrário, tende a perceber a historicidade do emaranhado de relações que compõe a realidade social em toda a sua temporalidade; seu caráter provisório e dinâmico. Este sujeito percebe que até os eventos mais corriqueiros, da mesma forma que os extraordinários, podem ser explicados como resultado da ação de pessoas e grupos que se relacionam em contextos determinados. Ele tem, por assim dizer, uma atitude de *estranhamento* diante da realidade, uma atitude que exige explicação mesmo para aquelas coisas mais banais. Essa atitude diante da realidade, que permite ao sujeito perceber-se a si próprio e ao seu modo de vida como uma construção histórica que nada tem de natural e definitivo, também lhe possibilita a noção de *alteridade*. Quando ele percebe que seu modo de vida não é natural, pode mais facilmente perceber que outros modos de vida, apesar de diferentes, são tão normais quanto o seu próprio. O

sujeito que vive o *alfabetismo sociológico*, portanto, questiona a própria existência ciente de que ela não é a única possível, não é necessariamente a melhor forma de se viver, nem é definitiva (PARMIGIANI; DOMBROWSKI, 2011, p. 13).

Conforme a definição de desenvolvimento de Sen, a educação, e por extensão o ensino de sociologia, se utiliza de recursos para desenvolver as capacidades ou potencialidades dos sujeitos. A sociologia é a disciplina por excelência que se destina ao papel de conferir autonomia para as ações dos sujeitos por ter recursos conceituais e metodológicos propícios para a leitura da totalidade. O ensino de sociologia fornece as possibilidades para o agenciamento dos atores, o conhecimento de si e do seu meio, e isso pode influir diretamente para a sensibilização, o fortalecimento da identidade pessoal e territorial, a autonomia, a cooperação, a compreensão e o fortalecimento dos laços sociais, o estudo da história e das características das instituições brasileiras, a memória rural do Brasil, as possibilidades políticas, a criação de novas tecnologias etc.

Os aspectos expostos acima sobre o ensino de sociologia podem contribuir para um novo paradigma de desenvolvimento rural, de acordo com o que os próprios sujeitos elaborarem, já que, conforme Sen (2000), as políticas públicas carecem de construção, organização e de atuação dos próprios sujeitos afetados por elas. Além disso, é importante reforçar que a capacidade ou liberdade de gerar bem-estar é diferente da liberdade da condição de agente. Para Matos (2006), a condição de agente não pode ser avaliada sobre a condição capacitária. Essa afirmação é importante, pois envolve as especificidades do que é do campo teórico, do ideológico e do político. Enfoca-se mais adiante que o engajamento vai além de possuir conhecimento, pois depende da consciência formada a partir das experiências dos sujeitos.

Essas considerações são fundamentais, uma vez que atribui um papel importante ao ensino de sociologia, mas sem delegá-lo como o único responsável pela transformação social e desenvolvimento do campo. Junto a isso, o que se pretende ensinando sociologia no ensino médio não é formar cientistas sociais. O desafio colocado aos estudantes é:

a habilidade de obter uma explicação científica para um problema real (um fato social problematizado), por intermédio da reconstrução teórica do mundo social em sua totalidade, processo que, como demonstrou laboriosamente Florestam Fernandes (1980), pode ser facilitado, sobremaneira, pela utilização dos procedimentos analíticos próprios das Ciências Sociais. Outra forma de pensar o que estamos sugerindo aqui, é acompanhar Weber e pensar que a sociologia, como ciência que é, promove o desencantamento do mundo para aquele que aprende a pensar sociologicamente (PARMIGIANI; DOMBROWSKI, 2011, p. 14).

Enfim, o embasamento epistemológico supradescrito sustenta o problema de pesquisa que será apresentado a seguir. Diante das reflexões sobre teoria (inclui-se o debate sobre a sociologia como conhecimento científico), ideologia (como as causas que movem interesses específicos, a exemplo da própria inclusão da disciplina de sociologia no currículo escolar), política e desenvolvimento (ações que visam a transformação ou a manutenção do estabelecido), pretende-se articular o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados com as particularidades do ensino de sociologia.

Essas reflexões, associadas à experiência concreta, permitem indicar algumas hipóteses que conduzem à formulação da questão central da pesquisa. A primeira hipótese está relacionada à questão das correlações de força acadêmica, portanto, de poder, ou seja, as abordagens da sociologia do mundo rural pouco se referem aos temas relacionados ao ensino formal e ao ensino não-formal, atrelado aos movimentos sociais, especialmente ao MST. Isso reforça a dificuldade de consolidação apropriada do ensino de sociologia para a juventude rural. Junto a isso, o debate sobre ensino de sociologia não confere um lugar significativo no que se refere a educação do campo.

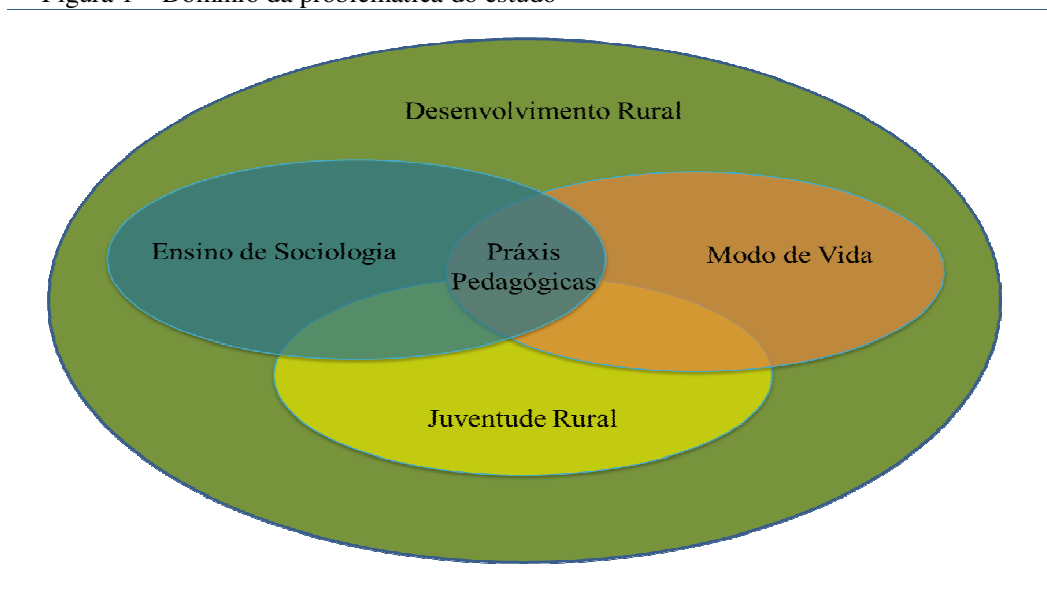
A segunda hipótese sustenta que o ensino de sociologia e os conteúdos sociológicos estão desvinculados do modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados o que impossibilita práxis pedagógica adequada a estes sujeitos. E ainda, tem-se a terceira hipótese, isto é, o ensino de sociologia possui carências para potencializar o desenvolvimento humano. Assim sendo, a práxis necessita pontuar adequadamente os temas da teoria, da ideologia e da política, tendo em vista que ação e reflexão pedagógicas devem estar articuladas e voltadas ao contexto dos educandos para estar orientadas ao desenvolvimento rural.

Desse modo, a questão central da pesquisa compreende um tipo de formulação que, além de apresentar conceitos-chaves, tais como práxis pedagógicas e modo de vida, abrange as experiências empíricas da pesquisadora, o contexto do ensino de sociologia e os fundamentos epistemológicos apresentados anteriormente. Segue abaixo a questão norteadora do estudo:

Em que medida a práxis pedagógica do ensino de sociologia considera o modo de vida dos jovens rurais e, especialmente, dos jovens rurais assentados, e contribui para o desenvolvimento humano?

Para visualização da problemática, isto é, aonde se quer chegar com a pesquisa e o domínio em que ela está inserida, apresenta-se o esquema abaixo:

Figura 1 – Domínio da problemática do estudo



Fonte: Elaboração do autor

Conforme o esquema acima, esta pesquisa se insere no âmbito do desenvolvimento rural. A ideia de desenvolvimento se apoia especificamente nas noções de desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen. Conforme o autor:

ver o desenvolvimento como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Nesta abordagem, a expansão das liberdades é considerada (1) *o fim primordial* e (2) *o principal meio* do desenvolvimento. Podemos chamá-los, respectivamente o “papel constitutivo” e o “papel instrumental” da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como, por exemplo, ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão, etc. Nessa perspectiva constitutiva, o desenvolvimento envolve a expansão dessas e de outras liberdades humanas, e sua avaliação tem de basear-se nessa consideração (SEN, 2000, p. 52).

Isto é, não se pode reduzir a ideia de desenvolvimento aos aspectos econômicos, e sim considerar as demais dimensões da vida humana. Mas como garantir direitos e liberdades políticas sem que os jovens do campo experimentem e vivenciem a atuação política, ou, antes disso, sem que eles possam refletir sobre o que é política, o que pressupõe o fazer político, entre outros temas de estudo por excelência da sociologia? Afinal, ainda conforme Sen (2000), a questão da participação social, na democracia, é fundamental para a elaboração de políticas.

Na perspectiva da liberdade de Sen (2000), os sujeitos necessitam ser vistos como ativamente envolvidos na configuração do seu próprio destino. Não são apenas as oportunidades que precisam ser dadas; é preciso também desenvolver agentes criadores de oportunidades, conscientes e solidários. O entendimento da educação como promotora e também fruto das capacitações humanas é útil para a reflexão sobre qual tipo de sujeito se quer formar.

Nessas condições, quais as possibilidades de ocorrer o desenvolvimento das capacitações e da expansão das liberdades para os sujeitos desfrutarem? Será que os problemas do meio rural se resolvem apenas com a distribuição de recursos monetários de forma a contribuir para a permanente dependência dos sujeitos em relação aos benefícios sociais oferecidos pelo Estado?

A busca por alternativas de bem viver no qual a educação é um elemento fundamental é trazida por Kageyama (2008) da seguinte maneira:

O processo de desenvolvimento rural deve equilibrar os benefícios ao território e à população de forma a preservar o meio ambiente, dinamizar a economia e melhorar as condições de vida e bem-estar. Alguns efeitos esperados seriam a redução da emigração rural, a elevação da renda e redução da pobreza, a formalização dos mercados de trabalho e a melhoria na qualidade de vida e educação da população rural (KAGEYAMA, 2008, p. 157).

Assim, a educação é um dos recursos para alcançar e garantir a melhoria das condições de vida e de desenvolvimento rural, pois a educação, ou falta de, está atrelada a vários fatores, inclusive a desigualdade de renda do meio rural. A evasão escolar é mais alta no meio rural, as dificuldades de acesso e a baixa qualidade do ensino resultante da sobrecarga do trabalho dos professores, além da falta de infraestrutura, são fatores presentes no campo, juntamente com a baixa escolaridade dos pais dos alunos agricultores. A interiorização do ensino superior também merece destaque como um ativo para o desenvolvimento rural (KAGEYAMA, 2008).

Deste modo, um ensino de sociologia de qualidade se configura como um direito dos sujeitos do campo. Para isso, o ensino, ou a educação, precisa estar voltado às especificidades da juventude que vive no campo, ao seu modo de vida. Compreendem o modo de vida rural as vivências e estilos de vida rural em seus aspectos culturais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, gênero etc. da juventude do campo.

As classificações sobre o que se entende por juventude diferem. No entanto, o termo utilizado nesta pesquisa é “juventudes”, conforme segue:

Se há um componente geracional que permite definir a juventude pelo que

há de específico à sua *condição*, é importante considerar que esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens de acordo com suas *situações* socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens (a origem social, a renda familiar e o nível de desenvolvimento da região onde vivem) e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocuparam na sociedade. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão “juventudes” para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 29).

A escolarização é um fator-chave para o recorte juvenil desta pesquisa. Assim, é da articulação entre o ensino de sociologia atrelado ao modo de vida da juventude rural que se vislumbram as práxis pedagógicas. Para a definição do que se entende por práxis pedagógicas, os escritos de Paulo Freire são adotados como referência. Por práxis pedagógicas, entende-se a unidade entre subjetividade e objetividade, prática e teoria. Conforme Freire (1983): “o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, pois é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser de ‘*práxis*’; da ação e da reflexão” (FREIRE, 1983, p. 17).

Por práticas educativas, compreendem-se as múltiplas atividades ou ações em contextos educativos e que consideram: “as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, e a quem desserve” (FREIRE, 1981, p. 117). E ainda: “A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização” (FREIRE, 2001, p. 16).

Conforme Freire (1981, p. 14), “toda prática educativa implica numa teoria educativa”, bem como “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”. O limite da prática educativa depende da compreensão do educador com relação ao seu próprio projeto. Pode haver limitação ideológica, epistemológica, política, econômica, cultural etc. Junto a isso, para o autor, uma prática educativa orienta-se para a libertação e para a responsabilidade, e envolve: sujeitos, objetivos, métodos, técnicas, processos, materiais didáticos (FREIRE, 2001).

Portanto, analisar a práxis pedagógica em sociologia para a juventude rural, sendo esta portadora de um modo de vida peculiar, contribui para as problematizações sobre desenvolvimento rural. Estabelecida a questão central, norteadora da investigação, discorre-se sobre o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

1.1 Objetivo geral

Investigar se a práxis pedagógica do ensino de sociologia considera o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados e se contribui para o desenvolvimento humano, sendo este um dos elementos constitutivos do desenvolvimento rural.

1.2 Objetivos específicos

- a) caracterizar o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados, na região de estudo;
- b) analisar a trajetória da disciplina de sociologia enquanto práticas educativas formais nas escolas de nível médio, na região de estudo;
- c) investigar de que maneira o conteúdo sociológico é abordado nas práticas educativas, na região de estudo;
- d) identificar as representações sobre as práticas educativas expressas pelos jovens rurais e pelos jovens rurais assentados, na região de estudo;
- e) compreender de que maneira a relação entre modo de vida da juventude rural e ensino de sociologia pode configurar determinada práxis pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento rural.

Nos objetivos específicos, são consideradas algumas intenções fundamentais para atender a problemática do estudo. É preciso situar os estudos sobre educação na sociologia do mundo rural para apanhar o que é estudado e como é tratado o assunto. Se o estudo é sobre o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados, cabe assinalar as características do modo de vida dos investigados para poder inferir a respeito, considerando aspectos como as características do rural brasileiro e da região de estudo.

Depois de introduzido o tema da pesquisa: o ensino de sociologia direcionado aos jovens do campo, e em seguida, ter apresentado as motivações em estudar este tema, ou seja, a influência da trajetória pessoal e profissional do pesquisador, ligada ao contexto de

implantação e obrigatoriedade da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio e às reflexões epistemológicas envolvendo o assunto, chegou-se à problematização da tese.

Cada objetivo da pesquisa originou um capítulo deste trabalho. Assim, tem-se que no capítulo 2 discorre-se sobre a importância da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. Estes devem dar conta de traçar o caminho mais adequado para responder aos objetivos propostos.

No capítulo 3, é descrito e problematizado o modo de vida dos pesquisados, a partir do que foi observado em campo e das respostas dos questionários. Também são utilizados autores que pesquisam sobre juventude, evidenciando as contribuições e lacunas dos estudos sobre juventude rural e ensino de sociologia. Basicamente, são analisadas as questões 2 a 54 do questionário aplicado.

O capítulo 4 é desenvolvido a fim de responder aos objetivos específicos 2, 3 e 4. Para isso, são utilizados autores brasileiros que tratam sobre a trajetória e particularidades do ensino de sociologia no ensino médio, documentos oficiais sobre ensino de sociologia, pesquisas sobre ensino de sociologia em Santa Catarina e na região de estudo. Também é feito um esforço de diálogo entre ensino de sociologia e educação do campo, já que as escolas rurais estudadas se pautam pelas orientações e princípios da educação do campo. Nesta seção, são avaliadas as respostas das questões 55 a 72 do questionário. Busca-se uma aproximação com o empírico, com o particular, para tentar cunhar o que pode ser generalizável e universalizável, sem a intenção de recomendar um receituário sobre como deve ser o ensino de sociologia aos jovens do campo.

No capítulo 5, são abordadas as contribuições da educação para o desenvolvimento rural, a partir da ampliação das capacitações e da compreensão das particularidades das esferas teórica, prática e ideológica e o papel da sociologia do mundo rural diante disso. Deste modo, é desenvolvido o que propõem o objetivo específico 5 deste estudo, evidenciando também as abordagens da sociologia rural de modo geral até chegar a como ela aborda a temática da educação. Nessa direção, chega-se à definição de desenvolvimento rural, incluindo a educação como parte importante para o desenvolvimento, por meio do ensino de sociologia que dê conta de desenvolver a criticidade e a autonomia dos jovens, superando as críticas sobre ideologização do ensino. Junto a isso, são analisadas as últimas questões do questionário (73 e 74). E, por fim, nas considerações finais, retomam-se alguns pontos discutidos ao longo desse estudo e as principais contribuições do trabalho.

2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Neste capítulo, aborda-se a relevância e a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados. A atualidade e a pertinência do tema de pesquisa ocorrem porque as reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio são incipientes, especialmente quando se trata de refletir sobre a especificidade de quem é originário do campo. Junto a isso, está-se diante de um novo contexto em que se coloca a obrigatoriedade do ensino de sociologia. Assim, pergunta-se: Qual conteúdo sociológico? Para que perfil de educando? Como abordar temas sociológicos em uma realidade vivenciada por jovens provenientes do campo? Qual é a peculiaridade de temas sociológicos praticados nos movimentos sociais, ainda que de forma transversal?

Entende-se que, para serem eficientes, as disciplinas necessitam considerar as características dos sujeitos às quais se destinam. Assim sendo, não há uma universalidade no seu modo de ser, embora haja conteúdos universais válidos. Deste modo, qual seria a proposta da sociologia enquanto disciplina para estes jovens do campo, pertencentes ou não a movimentos sociais?

A noção dos jovens de que para ser agricultor não é preciso estudar é trazida nos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (CASTRO; AQUINO, 2008). Nesta pesquisa do Ipea, a dificuldade de acesso e de manutenção dos estudos, a necessidade da presença do filho nas atividades agrícolas, o desinteresse pelo estudo devido aos conteúdos das disciplinas não estarem adaptados à realidade dos jovens do campo são realidades reveladas (CASTRO; AQUINO, 2008).

Os jovens são importantes para a manutenção social do campo e da agricultura. No entanto, permanece a tendência migratória da juventude, pois na cidade tem-se salário remunerado e direito a férias. O trabalho no campo é considerado árduo e difícil, com rendimento baixo, aleatório e irregular, mesmo sendo apontada como ponto positivo a autonomia do agricultor (CASTRO; AQUINO, 2008).

A partir das colocações acima, a pesquisa apresenta relevância social, pois se preocupa com o sentido da educação, com a inclusão das especificidades de quem é originário do campo e com o desenvolvimento da “imaginação sociológica”, ou seja, desenvolver a consciência dos jovens sobre a ligação entre suas vidas e o curso da história (MILLS, 1969), fornecendo subsídios para a problematização da evasão juvenil do campo.

A “imaginação sociológica” é uma qualidade de espírito que usa a informação e desenvolve a razão, o que permite que a ansiedade dos indivíduos seja focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença se transforme em participação nas questões públicas. Conforme Mills:

os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. O bem-estar que desfrutam, não o atribuem habitualmente aos grandes altos e baixos das sociedades em que vivem. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem de qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo. Não podem enfrentar suas preocupações pessoais de modo a controlar sempre as transformações estruturais que habitualmente estão atrás deles (MILLS, 1969, p. 10).

O estudo também adquire relevância política porque aborda as lutas ou ações educacionais – citam-se, por exemplo, as lutas pela obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, bem como as propostas e reivindicações educacionais dos movimentos sociais e da educação do campo. Propõe-se também a refletir sobre as críticas ao caráter e risco de ideologização da sociologia. A este respeito, é fundamental trazer algumas questões que estão sendo recolocadas² no debate público em função da obrigatoriedade do ensino de sociologia. No entanto, é um debate instaurado há muito tempo no meio acadêmico, principalmente ao se referir à questão do fazer sociológico ou da sociologia enquanto ciência.

Atualmente, a crítica que tem sido posta se refere à atuação do sociólogo, professor e pesquisador, não tanto ao objeto de pesquisa e ao currículo do ensino de sociologia, mas à forma ou ao fazer sociológico. No centro da crítica, encontra-se a questão da ideologia e da prática política, ou seja, do “sociólogo militante” e da “sociologia militante”.

Diante de polêmicas sobre a ideologização do ensino de sociologia e das escolas do MST, discussões sobre a atuação dos sociólogos e o fazer político inerente aos sujeitos engajados, que despontam no debate público e nos espaços acadêmicos³, é fundamental tecer algumas reflexões sobre os eixos: teoria, ideologia e política. A abordagem trazida por Rocha

² Mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas indicam mais de 100 anos da presença descontínua da disciplina de sociologia, sendo que a sociologia já foi vista de modos contraditórios, isto é, como “revolucionária”, “de esquerda”, como “técnica de controle social” – devido às orientações políticas e ideológicas variadas, com correntes teóricas e enfoques diversos sobre uma mesma denominação científica (PAVEI, 2008; SARANDY, 2004).

³ Ver ANEXO A – Matérias.

(2009) é basilar, pois ela auxilia na compreensão da diferenciação dos três eixos. É fundamental esclarecer o âmbito e as características da teoria, da ideologia e da política, já que confundi-las leva à insuficiência analítica e prática. Pondera-se, ainda, que não há determinação de um eixo sobre o outro, isto é, para analisar a realidade deve-se considerar a interdependência estrutural entre as três esferas (ROCHA, 2009).

Rocha (2009) alega que a teoria se caracteriza por ser um sistema de ideias, pela interpelação lógica dos seus componentes e, ao formar conceitos ou termos, apresenta definições precisas, esclarecidas e coerentes, a partir do uso e explicitação do método utilizado que permite a possibilidade da crítica sobre como determinado conhecimento científico foi produzido. Situada no campo científico, a teoria se difere dos demais saberes não científicos, pois estes pertencem ao universo do sistema de crenças, intrínseco à condição humana, e que adotam como matéria-prima o componente ideológico. Rocha (2009) exterioriza duas conclusões a respeito da experiência científica e sua conexão com a teoria:

A primeira afirma que “uma experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência comum”, portanto, necessariamente não pode aceitar a hegemonia de pensamento como algo perene, mas simplesmente circunstancial e fruto da correlação de forças de momento. A outra vai ao encontro da necessidade de crítica fundamentada, contrapondo um sistema de ideias com outro e contra outro. Deste modo, é impossível para uma ciência humana montar uma teoria com o pressuposto e com as bases teóricas e metodológicas incompatíveis com os objetivos da pesquisa, incentivados e motivados pela normatividade prévia. Assim, “a crítica racional da experiência é solidária com a organização teórica da experiência” (ROCHA, 2009, p. 41).

As enunciações da citação acima interessam para elucidar as críticas referentes a determinadas construções de pesquisa. Pode-se citar, por exemplo, as construções de pesquisas que já trazem previamente uma adesão teórica em que as explicações da realidade são incompatíveis com o fato social. O mesmo ocorre no âmbito do ensino, em que professores e educadores deixam de expor outras abordagens teóricas, ou até mesmo situar historicamente o campo de debate entre pesquisadores e teóricos que abordam determinado assunto, porque ignoram a diferenciação entre a teoria e a filiação ideológica, levando à dogmatização do ensino e da prática pedagógica.

Com isso, não se quer negar a existência das motivações ideológicas do pesquisador, presentes inclusive na escolha do objeto de estudo. O que se critica é a não abertura para a avaliação e a refutação do conhecimento produzido e em como ele é aplicado. Outro elemento

de crítica enunciada é a não identificação e separação dos aspectos teóricos, ideológicos e políticos nas pesquisas científicas, e inclui-se, aqui, nas práticas educativas.

Utilizando as contribuições de Althusser e retomando o pensamento freudiano, Rocha (2009, p. 42) afirma que “a esfera ideológica das sociedades humanas é tão estruturante como os conjuntos de relações e produções chamados de economia e política”. Com esta perspectiva, o autor problematiza o desenvolvimento e a identidade da ciência social brasileira, apropriando-se do debate colocado por Guerreiro Ramos e Ianni. Estes autores afirmam o quanto há de dependência e subordinação intelectual no período de institucionalização das ciências sociais brasileiras, em que havia motivações ideológicas e teóricas distintas.

O resultado dessa configuração foi que as ciências sociais brasileiras não se voltaram para os problemas específicos locais, para a busca por uma *episteme* própria, aplicável e hábil para apontar soluções aos problemas e questões nacionais. O *habitus* intelectual instituído incorporou o campo hegemônico e foi um reproduzidor do *status quo*, com reprodução de textos consagrados e que tomam os pressupostos estrangeiros como ponto de vista explicativo da realidade local (ROCHA, 2009).

Uma das consequências do fato de a pesquisa social brasileira não ter se voltado para fortalecer e promover explicações e alternativas para o local foi que os intelectuais também não produziram suas próprias categorias de análise. Rocha (2009) assinala alguns indicativos para a compreensão dessa formação sobre o caráter da institucionalização das ciências sociais latino-americanas e do comprometimento dos intelectuais: o papel dos intelectuais em postos do Estado (acomodação e estabilidade institucional), o caráter dos financiamentos de pesquisa, o insuficiente esforço dirigido para o rompimento da dependência científica (colonizador e colonizado).

As informações acima repercutem no tipo de intelectual e sujeitos que são formados. Avigorando o exposto, Rocha (2009, p. 76) argumenta que o “engajamento e posição individual de acordo com os interesses coletivos seriam os passos necessários para a criação de uma ciência autônoma e nacional”. Assim, as afirmações acima repercutem também no papel do intelectual e na execução posterior à realização da pesquisa, ou seja, na aplicação do estudo.

Consonante com isso, Rocha (2009) traz uma indagação relevante e que importa para esta pesquisa, isto é, como pode o jovem desenvolver uma inteligência criadora? Ou seja, a cultura de dependência influi e se expressa desde os temas e problemáticas do estudo,

passando pelo instrumental teórico-epistemológico utilizado e pela execução realizada posteriormente. De acordo com Rocha:

Reiteramos a dúvida, de como se faz possível romper com a dependência científica se as regras de “ciência”, o poder de taxar de local-parcial-ensaístico e/ou especulativo provém (e na época provinham e ao padrão segue) de categorias, modelos, métodos e premissas alienígenas da realidade latino-americana? Caso ocorresse a intencionalidade do produtor de gerar algo tangível para incidir a parte de nossa realidade e não sobre a realidade, mesmo que dotado destes modelos e métodos, a contradição entre vontade e instrumental de realização seria (e segue sendo) gritante (ROCHA, 2009, p. 71).

Apresentadas as reflexões sobre teoria e o campo das ciências sociais latino-americanas, discorre-se sobre ideologia. Lembra-se que em grande parte dos registros acima descritos, sobre teoria e o campo das ciências sociais brasileiras, recorreu-se às ponderações pautando o termo ideologia. Mas é a seguir que se define, de forma mais evidente, o conceito.

O termo ideologia tem vários significados e entendimentos. Não se fará um resgate histórico do termo, sendo que, para esta pesquisa, adota-se como significado da ideologia: as motivações, os ideais, as visões de mundo, os valores e os princípios. Portanto, a ideologia não visa o conhecer e, sim, ela faz parte da constituição histórica e da maneira como os sujeitos sociais se expressam na sociedade.

Rocha explica:

A temática ligada à definição de ideologia e o uso ou não desta categoria é fruto de largas polêmicas, tanto nos círculos acadêmicos como em partidos e organizações políticas. Nesta tese em geral venho abordando o tema, partindo já de uma definição da interdependência da esfera Ideológica como própria do mundo das representações, dos símbolos, das significações, das interpretações do mundo da vida e todo o universo ao que diz respeito da memória, da identidade e do sentido de pertencimento. Já no primeiro Capítulo afirmamos, através do texto de Althusser (*apud* Coelho 1968), ser o inconsciente um objeto próprio, único e transversal ao sistema de dominação e da estrutura de classes. Portanto, seus frutos não podem ser “jogo de espelho e nem falsificação da realidade material” porque a formação do homem, de homínideo em produto civilizatório humanizado e humanizante, passa pela construção de significados (ROCHA 2009, p. 107).

Como se pode evidenciar na citação acima, a ideologia não é entendida como distorcedora da realidade. Nem mesmo como determinada pelas relações de produções e como falsa consciência, porque não corresponde aos fatos. Na citação acima, a ideologia não mascara os fatos, mas compõe os princípios que orientam o comportamento dos indivíduos e de grupos em relação aos fatos e ao seu modo de vida.

No entanto, as crenças revelam determinadas situações de poder, e, com essa acepção, Rocha (2009) expõe que suas afirmações se aproximam do que Foucault estabelece, isto é, que as práticas sociais é que constroem os objetos, a subjetividade, os conceitos etc. Reforça que o poder está em toda parte e não apenas nas mãos do Estado ou das forças produtivas.

É preciso conhecer e evidenciar as práticas sociais para compreender a ideologia que as movem. Do mesmo modo, são as crenças e motivações que levam as práticas sociais, inclusive as ações políticas. Assim, tanto a teoria como a política podem ser inspiradas pela ideologia. Enfim, introduzida a noção de ideologia, cabe ainda seguir adiante e entrar no campo da ação e da estratégia, isto é, da política.

A essência da política são as disputas, as lutas, as competições, as ações, os choques entre forças sociais, enfim, o agir com orientação intencional para impor a vontade de uns sobre outros. Para Rocha (2009), a política atua em poderes de fato e latente, tendo como matéria-prima as relações sociais e as instituições. E ainda, o nível político está relacionado:

aos níveis gerais de decisão numa sociedade; é o nível que analisa os partidos, governos, organismos macro do Estado e das forças sociais organizadas (grupos, organizações, dentro do institucional, partidos políticos – esquerda ou direita, com distintas variações, legais ou não); o espaço das negociações e enfrentamentos entre dominantes, entre as classes oprimidas e dos arranjos (ROCHA, 2009, p. 284).

De acordo com a citação acima, a política se define como toda determinação e gerência que se refere à vida social. Assim, política não se refere apenas às atividades desempenhadas e determinadas pelo Estado e sim às ações humanas voltadas para algum fim almejado. Os fins que se quer alcançar através de disputas, ou política, são aqueles aspectos considerados relevantes para um indivíduo ou grupo.

As metas visadas pelos indivíduos e grupos, a partir de atuações ou do fazer político, não são universais. Isso quer dizer que cada circunstância, trajetória de vida, contexto e momento histórico compreende intenções e formas do fazer político porque são as intenções, tensões e interesses humanos que regem a política. A política também é uma forma peculiar de desempenhar o poder, pois há disputas de concepções e visões de mundo entre humanos.

Conforme as contribuições de Foucault (1988), não há relações sociais que não sejam, em si mesmas, relações de poder, sendo que estas podem, ou não, constituir relações de dominação. A contestação da autoridade e da dominação nela fundada não significa a eliminação das relações de poder, mas a sua transformação. Isto é, o resultado pode ser a instituição de novas relações de poder mais ou menos assimétricas. Michel Foucault é um

autor-chave neste tema, pois reconhece que as relações de poder perpassam toda a estrutura da sociedade, inclusive na escola e nos espaços dos movimentos sociais. O autor afirma a imbricação entre a busca pela dominação e as alternativas de resistência.

As considerações de Max Weber também são fundamentais no esclarecimento sobre as dimensões das motivações humanas e os seus sentidos, a política e a prática científica. Conforme Weber, a política pode ser motivada pelas paixões (ideologia), bem como a atitude política pode ser orientada pelo conhecimento científico, mas este não valida as intenções políticas. Fica claro que os objetivos políticos e as paixões podem ser objetos de pesquisa científica e que a ciência não garante a intervenção no mundo social.

As elaborações acima são desenvolvidas a fim de dar conta das várias confusões feitas pelos educadores/professores/pesquisadores em relação às diferenças entre teoria, ideologia e política. Do mesmo modo, colabora com o debate público criticando a obrigatoriedade do ensino de sociologia e o seu papel no ensino médio. Essas colocações também contribuem no debate trazido por Navarro (2008; 2009) sobre a questão do militantismo político.

Para Navarro (2008; 2009), o militantismo político está pré-determinando os resultados de pesquisa, influenciando na cooptação dos pesquisadores por parte do Estado ou colaborando para a estreita leitura de algumas teorias. No entanto, compreende-se que o fato de ser “militante sociólogo” não contribui necessariamente para a deriva da sociologia enquanto ciência. O que causa confusões e críticas é o uso da sociologia de forma militante ou a confusão entre ideologia e teoria.

Como foi exposto anteriormente, a teoria é uma ferramenta que pode proporcionar a transformação, a emancipação, o desenvolvimento humano. Trata-se de sistemas de conceitos que auxiliam para conhecer a realidade econômica, política, ideológica etc. A teoria fornece os instrumentos conceituais para pensar e conhecer profundamente a realidade concreta, e, nesse sentido, teoria equivale à ciência.

De forma distinta, a ideologia é de natureza não científica, abrangendo ideais, aspirações e motivações e podendo existir antes mesmo da teoria. Por exemplo, a luta de classe já existia e não esperou uma elaboração teórica para ocorrer. A teoria circunstancializa as condicionantes da ação política e a ideologia a motiva, configurando-a em seu estilo.

Entre teoria e ideologia, existe uma vinculação estreita, pois a ideologia é mais eficaz quando se apoia em teoria. O método de trabalho, e não apenas o tipo de leitura e de análise teórica efetuada, pode apontar possibilidades para que o “sociólogo militante” não se confunda com o fazer uma “sociologia militante”. Nesse sentido, há contribuições importantes como as de Paulo Freire na área de educação, que enfatiza o caráter político e não neutro da

educação, mas reforça a importância da teoria/reflexão e da ação/transformação, ou seja, da práxis, utilizando o método do diálogo, a recorrência ao tema gerador e a problematização da realidade.

Não estando evidentes essas formulações, a sociologia pode experimentar uma contradição. O que se irá desenvolver com o passar dos anos se não for amadurecido esse debate? O que acontecerá caso não se leve a sério os condicionantes democráticos, ou seja, o respeito à pluralidade de ideias, a ampliação dos espaços de debates, sem condicionantes precedentes ou conclusões determinadas pela ideologia? Se os postos de professores forem preenchidos, em especial, por aqueles que praticam uma “sociologia militante”, que se destina apenas a estimular a partidarização e ideologização, então os resultados poderão ser problemáticos.

Por outro lado, se os postos de professores foram assumidos por sujeitos sem fundamento ideológico-políticos, não há disputa, identidade de classe, inspirações geradoras de iniciativas para sanar problemas institucionais ou de outra ordem, e assim garantir a qualidade e o comprometimento com a educação. O engajamento é impulsionador da luta pela ampliação dos direitos, da crença nas próprias forças e no próprio fazer educativo, do enfrentamento de problemas e da transformação. A conduta política vai além da adesão ou repulsão a um governo ou partido político.

Mas, para o agir político, é preciso ir além das motivações, é preciso conhecer a realidade, caso contrário se caminha em direção a algo que não se compreende. Para entender a realidade, é preciso estabelecer o diálogo e a crítica entre teorias que possam ser úteis para a análise, com o uso de conceitos operacionais adequados àquilo que se investiga. Para reforçar, seguem os dizeres de Navarro:

a necessidade de maiores esforços analíticos, maior abertura teórica e, sobretudo, um esforço denodado para o confronto fraterno de ideias. Sem esses requerimentos, continuaremos a caminhar lentamente como produtores de conhecimento sobre a vida social rural em nosso país e a realidade, como tem ocorrido com frequência, voará muito à frente daqueles que, por dever de ofício, deveriam ser os primeiros a serem capazes de interpretá-la (NAVARRO, 2008, p. 48).

E, ainda,

a despartidarização da sociologia, sem significar a sua despolitização e, menos ainda, a sua neutralidade, é outra urgência para ela reerguer-se como ciência. É preciso localizar a possibilidade de torná-la relativamente autônoma, mas igualmente capaz de responder à sociedade e suas necessidades de análise dos processos sociais, assim retornando ao seu papel de consciência crítica dos arranjos societários (NAVARRO, 2009, p. 2).

Por fim, aponta-se a relevância acadêmica da pesquisa no domínio da educação, do desenvolvimento rural e, como já referido acima, no âmbito da sociologia. A área do desenvolvimento rural aborda diversos temas de estudos e abrange variadas abordagens teóricas. Assim, devido à pluralidade do mundo rural, o desafio colocado abarca a multidisciplinaridade. Nesse sentido, o ensino de sociologia necessita dar conta das variadas dimensões da realidade rural.

Sobre isso, Jollivet afirma:

Uma hipótese forte cimenta as análises especificamente sociológicas de temas precisos do mundo rural: a de que existem laços estreitos entre os diferentes aspectos da vida social que leva a que estes aspectos sejam do domínio de diferentes áreas da sociologia ou das ciências sociais – a economia, a geografia, a etnologia, e a história, evidentemente – e a se reconhecer que é preciso, portanto, tratar de considerar todos estes aspectos conjuntamente como condição para compreender as evoluções do mundo rural e lhes dar uma interpretação verdadeiramente sociológica (JOLLIVET, 1998, p. 9).

Inquietações com o que ensinar e como ensinar devem ser pensadas e atualizadas frente às particularidades dos sujeitos oriundos do campo – levando em consideração os debates atuais sobre o que é rural e o que é urbano. É importante afirmar que as estratégias de desenvolvimento rural necessitam englobar também a realidade do ensino e da pesquisa. Conforme nos aponta Navarro (2001), o desafio para o desenvolvimento rural é a articulação entre diversos setores da sociedade, incluindo os estudiosos do mundo rural e as populações rurais:

o processo de mudanças deverá ser múltiplo, interdependente, cumulativo e diversificado, em planos territoriais e sociais variados. Desde o interior dos estabelecimentos rurais, onde a difusão da chamada “agricultura do conhecimento” não pode deixar de ser o modelo principal, aos planos societários para além das cercas das propriedades, inclusive nos próprios municípios, nos quais o desenvolvimento rural associe-se à intensificação da participação social e o aperfeiçoamento da “governança” local, sedimentados por uma radicalização democrática que seja a principal arma política que revalorize o mundo rural como uma das opções da sociedade. Assim, um esforço para ampliar o debate entre os diferentes proponentes, estudiosos e organizações rurais, sem pré-condições (especialmente as derivadas das âncoras ideológicas) parece ser o maior desafio atualmente existente entre aqueles que sonham em ver concretizados os processos de desenvolvimento rural no Brasil que realmente instituem processos de emancipação social e, especialmente, renovem as esperanças para as famílias rurais (NAVARRO, 2001, p. 17).

Além disso, segundo Navarro (2001), as iniciativas de desenvolvimento rural precisam reconhecer a diversidade das formas de agricultura existentes e os seus potenciais. Assim sendo, as representações e possibilidades de organização política dos sujeitos do campo precisam estar presentes também na avaliação e análise das estratégias adotadas, sendo o tipo de educação um ponto a ser considerado dentro da realidade do meio rural.

A esse respeito, Ribeiro (1994) lembra que há uma demanda de discussão sobre a relação entre movimentos sociais e educação na academia e entre os professores das escolas. Adiciona-se a isso a demanda para pensar a educação no campo, dentro e fora dos assentamentos, como educação não formal e formal. A autora reforça que historicamente os movimentos de camponeses e operários/trabalhadores construíam o caráter pedagógico de suas ações educacionais e havia ações concretas voltadas à educação, portanto a tarefa de educar era do próprio grupo, e não do Estado.

Nesse caminho, Souza (2006) também evidencia a busca pela liberdade e organização de um modo de vida específico do campo. Outro ponto mencionado pelo autor é a luta por escolas públicas em assentamentos, assim como a presença de processos educativos não formais existentes na origem de movimentos sociais, como, por exemplo, o MST.

Embasando-se em autores como Arroyo et al. (2004), evidencia-se a especificidade de um estilo pedagógico inserido em uma dinâmica social, ou seja, uma pedagogia e educação que brotam no próprio movimento social a partir dos gestos, dos símbolos, das místicas, dos valores que recuperam a formação humana, a cooperação, o direito ao conhecimento e à cultura, à justiça e à cidadania, o saber e a cultura próprios de uma educação do campo, isto é, uma “pedagogia do fazer”.

Sobre a questão do currículo, em se tratando da realidade da juventude ou do sujeito do campo, tem-se levantado algumas reflexões, considerando as características do “mundo rural” hoje. Os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (CASTRO; AQUINO, 2008) indicam que a educação nos centros urbanos raramente privilegia os aspectos que possam ser transpostos ou que valorizem a realidade rural. Junto a essa desconsideração referente a um ensino que contemple o conteúdo voltado ao mundo rural, bem como à própria juventude do campo, cabe reforçar que se deve considerar também as diferenças regionais em que a condição de ser jovem assume características e desdobramentos diferenciados (CASTRO; AQUINO, 2008).

Para reforçar o acima exposto, é trazida a seguinte citação:

os jovens das áreas rurais têm de se defrontar com questões muito específicas, o esforço físico que a atividade agrícola requer, as dificuldades de acesso à terra, as expectativas em relação à reprodução da agricultura familiar e o celibato – contrariamente ao que acontece no meio urbano, as jovens rurais são minoritárias em relação aos homens, especialmente na faixa etária de 18 a 24 anos. Além disso, é notório que a juventude rural está submetida a dificuldades de acesso aos equipamentos públicos e a condições de vida precárias, concentrando 29,5% dos jovens pobres do país. Evidências das desigualdades em detrimento dos jovens rurais podem ser verificadas no campo educacional: o nível de escolaridade dos jovens rurais é 50% inferior ao dos jovens urbanos, pois subsiste o entendimento de que, para ser agricultor, não é necessário estudar; o analfabetismo atinge 9% dos jovens que vivem no campo, enquanto esta proporção é de 2% para os que vivem em áreas urbanas; a qualidade do ensino rural é pior do que o urbano, padecendo, quase como regra, de instalações, materiais e equipamentos insuficientes e inadequados (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 31).

Assim, não há como traçar um perfil único de juventude, bem como a realidade entre aqueles que vivem no campo é distinta e necessita ser analisada em suas particularidades para que estratégias de desenvolvimento rural sejam eficazes. Postos os argumentos que justificam a realização desta pesquisa, sintetiza-se este tópico afirmando que, para construir uma possível práxis pedagógica que articule o ensino de sociologia com o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados⁴, necessita-se:

- a) considerar a especificidade do ensino de sociologia e as pesquisas já produzidas sobre o assunto;
- b) ter presentes os limites e insuficiências teóricas e práticas sobre o ensino de sociologia, cita-se as críticas referentes ao fazer sociológico e a atuação dos sociólogos;
- c) estabelecer um diálogo entre as áreas da educação (incluindo as contribuições educativas dos movimentos sociais do campo e da educação do campo), da sociologia e do desenvolvimento rural;
- d) considerar o contexto da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, pois hoje a disciplina deve estar presente nos espaços considerados urbanos e rurais;
- e) ponderar sobre os sujeitos do campo e as pesquisas pautadas no que é descrito sobre o modo de vida da juventude do campo, o sentido e as contribuições da educação

⁴ A intenção é a partir do particular, dos significados compartilhados pelas pesquisados, generalizar a possível práxis pedagógica elaborada. Em concordância com Geertz (1989, p. 18), a pesquisa pretende “não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles”, pois “[...] Qualquer generalidade que consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções, não da amplidão das suas abstrações” (p. 17).

para a permanência no campo e/ou para contemplar as aspirações da juventude pesquisada.

Assim sendo, no item a seguir, é descrito o caminho percorrido para responder à problematização e aos objetivos desta pesquisa.

2.1 Procedimentos metodológicos

Nos procedimentos metodológicos, indica-se o caminho percorrido para responder à questão central da pesquisa, formulada a partir da verificação das insuficiências e desafios expostos acima. Assim, nesta seção, descreve-se o campo empírico da pesquisa (o local do estudo e a unidade de análise), os métodos, as técnicas e os instrumentos de pesquisa propostos. Além disso, explana-se como os dados coletados foram tratados. Manifesta-se que foram adotadas as questões éticas de pesquisa, ou seja, preservou-se os nomes dos entrevistados e demais informações consideradas confidenciais.

2.1.1 Campo empírico e unidade de análise

A pesquisa foi realizada no município de Abelardo Luz – SC. Este município tem aproximadamente 16.374 habitantes, dos quais 56,03% são rurais e 43,97% urbanos, e localiza-se no oeste de Santa Catarina, a 574 km da Capital, Florianópolis. O município tem uma área de 955,37km². A maior concentração de assentamentos da reforma agrária do Sul do Brasil encontra-se no município: são 22 assentamentos, cerca de 1,5 mil famílias e cerca de 20 mil hectares de terra⁵.

Na década de 70, a economia do município baseava-se na exploração extrativista (madeira e erva-mate). Atualmente, a agricultura e pecuária predominam – uma vez que as características geomorfológicas contribuem para tais práticas. A região está inserida na Serra Geral, possui relevo ondulado, constituído basicamente por rochas vulcânicas basálticas⁶.

A altitude é de 760 metros. O clima é mesotérmico úmido com verões quentes e invernos frios, tendo a temperatura média anual de 18,7 graus centígrados. A precipitação

⁵ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

⁶ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

total anual é de aproximadamente 1.930mm – 26% no verão, 24% no outono, 24% no inverno e 26% na primavera⁷.

A bacia hidrográfica do município é formada por dois rios: Chapecó e Chapecozinho. O município tem como limites territoriais: São Domingos e Ipuacu a oeste; Ouro Verde e Faxinal dos Guedes ao Sul; Vargeão e Passos Maia a leste; Palmas (PR) e Clevelândia (PR) ao norte. Hoje a base da economia é a agropecuária (milho, soja, gado de corte e bovinocultura de leite), embora o comércio e o turismo também sejam relevantes para o município⁸.

Historicamente na região viveram e ainda vivem povos indígenas, caingangues e guaranis, tendo sido uma região de passagem de tropeiros e ponto de parada no deslocamento para as missões. Integrante da antiga Colônia Militar de Chapecó, denominada Chapecó Grande, fazia parte do distrito de Diogo Ribeiro (hoje São Domingos), com o nome de Passo das Flores. No século XX, imigrantes paulistas, paranaenses e gaúchos povoaram densamente o local, sendo de origem principalmente italiana e alemã⁹.

Em 1922, torna-se distrito, com o nome de Abelardo Luz, em homenagem ao filho de Hercílio Pedro da Luz, Abelardo Wenceslau da Luz (1860-1924). Em 21 de junho de 1958, o distrito de Abelardo Luz desmembra-se do município de Xanxerê, sendo emancipado pela Lei Estadual nº 348/58 e tendo a sua instalação oficial em 27 de julho de 1958, com o Prefeito Provisório Gerônimo Rodrigues¹⁰.

A seguir, ilustra-se a localização do município de Abelardo Luz:

⁷ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

⁸ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

⁹ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.abelardoluz.sc.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

Figura 2 – Localização do município pesquisado



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_AbelardoLuz.svg>. Acesso em: 3 abr. 2010.

Além de o município contar com instituições de ensino municipal (escolas e creches), duas das maiores escolas estaduais localizadas no meio rural estão em Abelardo Luz, localizadas na região dos assentamentos: Escola de Ensino Médio Semente da Conquista e Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Outra escola estadual, Professor Anacleto Damiani, encontra-se em perímetro urbano, mas também recebe alunos oriundos do meio rural.

A Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani foi fundada em 1949. Hoje ela tem cerca de 700 alunos, tendo aproximadamente 396 deles no ensino médio, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Cerca de 60 alunos são oriundos da zona rural do município. A fundação da Escola de Ensino Médio Paulo Freire data de 1998. Atualmente, esta escola chega a ter cerca de 120 alunos cursando o ensino médio integrado em agroecologia e ensino médio. A Escola de Ensino Médio Semente da Conquista foi fundada em 2006, tendo em 2011 aproximadamente 110 alunos. Ela possui apenas ensino médio.

Os jovens do campo estudantes de ensino médio e os professores das três escolas estaduais do município constituem a unidade de análise do estudo, bem como as práticas educativas desenvolvidas em situação de ensino formal e não formal. Estas podem ocorrer em qualquer local dentro da região oeste de Santa Catarina, como foi o caso da atividade presenciada em Xanxerê, “Jornada pela vida da juventude”. Junto a isso, os materiais utilizados pelas escolas, pelos professores e educadores também serão objeto de análise. Segue abaixo o detalhamento da unidade de análise da pesquisa.

A unidade de análise refere-se aos elementos centrais que serão examinados no estudo, conforme segue:

- 1) Jovens rurais e jovens rurais assentados no município de Abelardo Luz – SC, ou seja, estudantes de ensino médio de origem rural das três escolas estaduais mencionadas acima:

Nesta pesquisa, são considerados jovens rurais aqueles que residem em área rural ou em área limítrofe. Área limítrofe é aquela que o município considera como área urbana, mas que apresenta um modo de vida rural. Os jovens rurais assentados são os jovens residentes nos assentamentos do MST e que podem estar estudando tanto nas escolas estaduais do assentamento quanto na escola estadual urbana.

As características dos alunos, que importam para esta pesquisa, variam apenas por ser ou não ser assentados, já que todos os pesquisados são jovens, estudantes e rurais. Portanto, é necessária uma técnica de amostragem que considere apenas a variabilidade ser ou não ser assentado, não interessando a generalização e sim a possibilidade de comparar as informações referentes aos jovens rurais e aos jovens rurais assentados. O cálculo da amostra recomendado para este tipo de situação consta a seguir.

O número total de alunos considerado para a pesquisa ($=N$) é 290, obtido a partir da soma dos seguintes subtotais: Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, 60 alunos oriundos do meio rural frequentando o ensino médio (alguns alunos oriundos também dos assentamentos); Escola de Ensino Médio Paulo Freire, 120 alunos; Escola Semente da Conquista, 110 alunos. A fórmula utilizada foi:

Quadro 1 – Cálculo da amostra

$$n = N \times p \times q$$

Onde:

n = tamanho da amostra

N= população

p = proporção de assentados

q = proporção de não assentados

Obs.: no caso de p e q não serem conhecidos, usa-se 0,5 para ambos, o que resulta na maior amostra possível e nos cálculos abaixo:

$$n = 290 \times 0,5 \times 0,5 \text{ ou } n = \frac{1}{4} \text{ de } N$$

$$n = 72,5$$

Fonte: Elaboração do autor

Dividindo igualmente os jovens rurais frequentadores do ensino médio em assentados e não assentados, tem-se 36,25 alunos de cada categoria, sendo que este número foi arredondado para 36 educandos.

A distribuição da amostra nas respectivas escolas seguiu as proporções de alunos rurais assentados e não assentados lá existentes. Estes números foram corrigidos para preservar a proporção de 36 alunos em cada categoria. Assim, há alunos da Escola Anacleto Damiani, totalizando 36 jovens rurais não assentados. Há 18 alunos da Escola Paulo Freire e 18 alunos da Escola Semente da Conquista, totalizando 36 educandos assentados.

Junto a isso, os alunos foram distribuídos entre alunos do primeiro ano, segundo e terceiro ano. Também atentou-se para a proporção de gênero. Para o número de alunos por série, bem como para o número de meninos e meninas, teve-se de considerar a realidade da escola, ou seja, não havia uma proporção real de meninos e meninas distribuídos nas séries e nem mesmo de alunos, pois havia turmas de terceiro ano com poucos deles, devido à evasão escolar, resultando em maior número de alunos nas turmas de primeiro ano.

2) Professores e educadores das escolas pesquisadas:

Os professores sujeitos de pesquisa foram os professores de sociologia e os educadores envolvidos no ensino não formal. Foram dois professores entrevistados: professor de sociologia da Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani e professor de sociologia das duas escolas do assentamento, Escola de Ensino Médio Paulo Freire e Escola de Ensino Médio Semente da Conquista, ambos os professores foram ou ainda são educadores do MST. Durante a pesquisa também ocorreram conversas informais com os demais professores e servidores das escolas.

3) As práticas educativas:

Referem-se às atividades em que é possível constatar o desenvolvimento da aprendizagem e de ações que capacitam os sujeitos. Pode envolver o âmbito escolar e demais esferas que contêm uma dimensão educativa ligada à sociologia. Identificam-se nas práticas educativas múltiplas dimensões, tais como: conteúdo, intencionalidade, sujeitos, espaço, tempo, metodologia etc. São exemplos de práticas educativas:

- a) atividades desenvolvidas em situação de ensino formal: aulas/atividades culturais/projetos/programas/pesquisas/cursos/oficinas/reuniões/etc. Locais: Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, localizada na área urbana do município; Escola de Ensino Médio Semente da Conquista, localizada no assentamento 25 de maio; Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no assentamento José Maria.
- b) atividades desenvolvidas em situação de ensino não formal: formações/encontros/oficinas/reuniões/místicas/protestos/projeto/programas/cursos/etc. Locais: região do oeste catarinense.

4) Materiais complementares:

- a) livros, documentos, cartilhas, artigos, revistas, materiais didáticos relacionados ao ensino de sociologia.

Abaixo, segue o quadro síntese do campo empírico e da unidade de análise:

Quadro 2 – Campo empírico e unidade de análise

CAMPO EMPÍRICO	UNIDADE DE ANÁLISE		
Local	Sujeitos	Práticas Educativas	Materiais Complementares
Abelardo Luz - SC Região oeste de SC	Jovens rurais Jovens rurais assentados Professores das escolas e educadores	Atividades: Ensino formal Ensino não formal	Livros Documentos Cartilhas Artigos Revistas Materiais didáticos Etc.

Fonte: Elaboração do autor

Foi realizado um estudo exploratório¹¹, que consistiu em duas visitas à Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani (Abelardo Luz, em 30.09.10 e 25.10.10), uma visita ao assentamento 25 de maio (Abelardo Luz, em 17.10.10, no festival “O Canto da Terra”¹²), e houve presença em atividades organizadas para a juventude da região¹³ (Xanxerê, em 14.11.10). Também foi realizada uma visita, em 30.09.10, para troca de informações e contatos, à cooperativa localizada em Abelardo Luz, e que presta assessoria técnica aos assentamentos – COOPTRASC (Cooperativa dos Trabalhadores da Reforma Agrária de Santa Catarina).

Uma das escolas pesquisadas solicitou um documento de apresentação e comprovante de vínculo com a instituição de pesquisa. Assim, foi formulada e apresentada para todas as escolas pesquisadas uma Carta de Apresentação¹⁴, com informações sobre a pesquisa, assinatura do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e assinatura do pesquisador, com os respectivos endereços para contato.

Após realizado o estudo exploratório, seguiu-se mantendo contatos via telefone, e-mail (correio eletrônico) e MSN (cliente de mensagens instantâneas) com informantes e colaboradores da pesquisa, funcionários da COOPTRASC e professores das escolas. Por fim, a pesquisa de campo, com a aplicação do questionário e entrevistas, ocorreu de setembro a outubro de 2011¹⁵.

¹¹ Ver ANEXO D - Retratos da pesquisa de campo.

¹² Ver ANEXO B – Folders.

¹³ Ver ANEXO B – Folders.

¹⁴ Ver ANEXO C – Carta de apresentação.

¹⁵ Ver ANEXO D - Retratos da pesquisa de campo.

2.1.2 Método

2.1.2.1 Pesquisa quantitativa-qualitativa

Foram utilizadas na pesquisa as abordagens quantitativa e qualitativa. A utilização da pesquisa quantitativo-qualitativa foi conjunta e complementar. A abordagem quantitativa se caracteriza por efetuar considerações sobre os dados por meio de procedimentos estatísticos.

Minayo e Sanches (1993) afirmam que, na abordagem qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa, devido ao tipo de aproximação efetuada. A abordagem qualitativa “[...] se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 6). Ainda conforme os autores: “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 6).

Deste modo: “É exatamente este nível mais profundo [...] o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana – o objeto da abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 7). Existem diversos métodos e técnicas que utilizam a abordagem qualitativa e que visam conviver e confrontar as colocações dos pesquisados com a prática, observação e/ou análise das respostas, de tal modo que:

a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 7).

A abordagem quantitativa foi utilizada na pesquisa para definir o número de alunos pesquisados e para indicar tendências significativas, e assim poder quantificar e classificar as respostas oferecidas pelos mesmos. Os dados oriundos dos questionários respondidos pelos alunos foram avaliados quantitativamente e qualitativamente. Isso porque os dados quantitativos ofereceram um grande número de informações aprofundado qualitativamente.

Resumindo, pode-se dizer que a abordagem quantitativa é útil para definir o número de pesquisados, para traduzir em número as informações obtidas e por ter a capacidade de inferir. Por sua vez, a abordagem qualitativa é útil para contextualizar, analisar e descrever as

respostas fornecidas pelos pesquisados e relacioná-las às observações e vivência no lócus da pesquisa.

Outros métodos como as representações sociais também se utilizam da abordagem qualitativa. Mas não exclusivamente, pois a pesquisa e a análise das representações sociais podem também ser desenvolvidas e tratadas de forma quantitativa.

2.1.2.1.1 Representações sociais

Ainda sobre o procedimento com abordagem quantitativo-qualitativa, emprega-se nesta pesquisa o método das representações sociais. Moscovici é referência nessa área, em que, inspirando-se nos estudos de Durkheim sobre representações coletivas, propõe uma ressignificação para representações sociais, tendo em vista que as sociedades de hoje têm uma dinâmica diferenciada das sociedades estudadas por Durkheim. O estudo de representações sociais foi inaugurado nos anos 60, sendo constituído por um sistema de conceitos que envolve os âmbitos da psicologia e da sociologia.

Nesta pesquisa fez-se uso das representações sociais para averiguar os pensamentos dos jovens pesquisados sobre as práticas educativas em sociologia e para auxiliar na caracterização de seu modo de vida. Para captar as representações que os jovens têm de si mesmo e de parte da realidade que os cerca analisou-se os discursos dos pesquisados, recorrendo à observação, à entrevista e as respostas abertas do questionário aplicado. Utilizando o método das representações sociais pode-se evidenciar aquilo que é oriundo de dentro do grupo ou do coletivo no qual cada jovem provem, bem como o que é de influência externa ao grupo, ou seja, como os jovens dão significados privados a partir das relações que estabelecem com o que vem de “fora” do grupo.

O fundamento básico das representações sociais considera que o indivíduo está imerso em um grupo social (o que é o estruturante), mas que ele também é capaz de elaborar novas representações sociais a partir das ações que vai estabelecendo (relações sociais). Assim sendo, as representações sociais são dinâmicas, tendo um núcleo central (aquele que é mais duradouro, consensual) e periférico (que vai sendo reelaborado, são as interpretações individuais) dos aspectos evidenciados, que podem ser cognitivos, afetivos, emocionais etc. Deste modo, pode-se compreender as concepções dos jovens sobre: MST, rural, juventude, educação, escola e sociologia, captando as relações que os jovens estabelecem com o que é vivenciado no espaço rural e na sociedade mais ampla.

Isso é possível, pois as representações sociais se formam via familiarização. Explicando:

O processo de formação das representações sociais tem como princípio a familiarização do que é desconhecido pelo grupo. Fatos, pessoas, ou leis jurídicas, por exemplo, não familiares, que se inserem no cotidiano do grupo, interferindo de algum modo nas relações, precisam se tornar familiares. Com este objetivo, serão codificados, analisados e assimilados aos dados anteriormente conhecidos, para serem, finalmente, compreendidos, tornando-se familiar ao grupo. Essa familiaridade estará permeada pelos elementos dados pelo grupo, será peculiar e não necessariamente semelhante à forma “original” desses fatores não familiares ou como estes são percebidos em outros grupos (ARAÚJO, 2008, p. 105).

Para a operacionalização da ideia de familiarização, Moscovici (2009) elabora dois conceitos fundamentais: objetivação e ancoragem. A objetivação busca transformar o abstrato em concreto pelo ato de relacionar o novo com aquilo já existente, naturalizando (tornando consensual) e classificando. Isso subsidia o esclarecimento das relações dos indivíduos dentro e fora do grupo (ARAÚJO, 2008). A ancoragem evidencia a estrutura das representações sociais, isto é, o que é central (aquilo que está mais enraizado, repetitivo, estável e que, portanto, remete ao sistema social por ser o mais mencionado pelos entrevistados) e o que é periférico (vinculado ao nível privado, do comunicacional). Portanto, a ancoragem posiciona o novo elemento, o que permite classificá-lo como pertencente ao núcleo central ou ao periférico.

Essa classificação não permite fazer inferência, apenas identifica tendências gerais dos termos que aparecem nas respostas dos questionários – sendo importante para relacionar as concepções dos jovens ao meio social no qual eles estão imersos. Assim, pode-se captar a relação daquilo que é manifestado pelos jovens com a influência do ensino de sociologia, da escola, das vivências no MST ou no meio rural, por exemplo. Apreendendo essas tendências vinculadas à realidade dos jovens pesquisados, pode-se indagar sobre a presença e as possibilidades de desenvolvimento humano, pois as noções manifestadas e apreendidas pelo método das representações sociais são geradas por um contexto social, histórico, econômico, cultural, político etc., que marcam o pertencimento a certa realidade e a determinado grupo social.

É importante mencionar que os artigos e estudos sobre as representações sociais apontam que têm sido usadas as mais variadas metodologias e que nenhuma delas consegue estudar as representações sociais em todas as suas dimensões (PEREIRA, 1997). Cada método possui uma finalidade e somente o somatório dos métodos permite obter as

representações sociais como um todo (PEREIRA, 1997). Assim sendo, para esta pesquisa, não se objetivou fazer um estudo completo das representações sociais dos sujeitos, e sim adquirir os dados necessários para responder aos objetivos propostos pela pesquisa.

Isso porque não se trata de realizar um estudo sobre as representações sociais, que se caracteriza por ser uma teoria porque possui conceitos e métodos próprios. Apenas utilizaram-se alguns de seus aportes metodológicos para evidenciar certos elementos que permitem caracterizar o modo de vida dos jovens pesquisados, bem como as suas representações sobre as práticas educativas de sociologia.

2.1.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

As técnicas de pesquisa utilizadas no estudo foram: inquérito por questionário, entrevista, observação, pesquisa bibliográfica. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário, roteiro de questões, diário de campo, gravador, máquina fotográfica, bibliografias.

2.1.3.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário¹⁶ foi utilizado porque foi preciso pesquisar um grande número de jovens. O uso do questionário ocorreu para conhecer o modo de vida dos pesquisados, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões. A utilização do questionário permitiu abarcar o maior número de pesquisados, economizar tempo, adquirir respostas mais precisas, e, por ter uma natureza impessoal, diminuir a influência do pesquisador nas respostas dos pesquisados. Na pesquisa, foi utilizado um questionário contendo perguntas abertas e fechadas (múltipla-escolha).

O questionário foi utilizado para obter informações sobre as seguintes dimensões:

Quadro 3 – Dimensões e tópicos do questionário

DIMENSÃO	TÓPICOS
Dados Gerais	Nome – Idade – Sexo – Origem étnica – Religião – Estado civil – Filhos – Assentado – Moradia – Definição

¹⁶ Ver ANEXO E - Questionário. O questionário utilizado foi adaptado do instrumento usado na pesquisa realizada por Weisheimer (2009): “A situação juvenil na Agricultura Familiar”.

Caracterização da Família e Renda	Nº família – Renda – Gastos – Investimentos – Propriedade – Produtos – Comercialização – Trabalho – Modo de vida
Acesso: Saúde e Serviços	Refeições – Remédios – Médico – Dentista – Transporte
Caracterização: Modo de Vida	Rural – Urbano – Juventude – MST – Motivações – Permanências – Profissão – Estudo – Trabalho – Lazer – Cultura – Igreja – Política – Esporte – Amizade – Confiança – Satisfação – Futuro
Escola	Nome – Série – Reprovação – Desistência – Contribuições – Práticas – Educativas – Nível – Cursos – Meios de Informação
Representações Sociais: Práticas Educativas	Educação – Escola – Sociologia – Contribuições – Frequência – Participação
Conhecimento Prático	Opinião – Análise

Fonte:
Elabo
ração
do
autor

A aplicação do questionário ocorreu da seguinte maneira: 1. Verificação do número de alunos do meio rural (para a escola urbana), convite aos interessados em responder o questionário, verificação do número de meninos e meninas por série; 2. Organização dos alunos em uma sala de aula; 3. Breve explicação sobre a pesquisa; 4. Entrega do questionário e leitura dele; 5. Autopreenchimento por parte dos alunos. A leitura foi feita questão por questão, com destinação de um tempo para o aluno preencher a resposta. Quando algum aluno não compreendia o que estava sendo perguntado, a pesquisadora explicava a questão.

2.1.3.2 Entrevista, roteiro de questões e gravador

Para obter informações necessárias para a pesquisa, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a não estruturada. A entrevista semiestruturada utiliza questões-guias, abertas ou fechadas. Este tipo de entrevista ocorre de forma semelhante a uma conversa informal, sendo que não há um tempo fixado em relação à sua duração. A entrevista semiestruturada foi aplicada nessa pesquisa com o uso do roteiro de questões para os professores e educadores.

A entrevista não estruturada ocorre de maneira informal, isto é, sem condições preestabelecidas pelo pesquisador. Utilizou-se este tipo de entrevista nas conversas com os pesquisados e com demais possíveis informantes, tais como a comunidade escolar.

O roteiro de questões tratou dos tópicos a serem seguidos durante a entrevista semiestruturada e dirigida aos professores e educadores. Os elementos e questões previamente

formuladas constam em anexo¹⁷. Abaixo, são expostos as dimensões e tópicos do roteiro de questões:

Quadro 4 – Dimensões e tópicos do roteiro de questões

DIMENSÃO	TÓPICOS
Dados Gerais	Professor – Educador – Escola – MST – Moradia – Estado Civil – N° Família – Renda – Gastos – Investimento
Escola	Histórico – Projeto Político-Pedagógico – Alunos
Sociologia e Práticas Educativas	Tempo – Séries – Conteúdo – Metodologia – Carga Horária – Materiais – Frequência – Objetivos – Avaliação – Participação e Interesse
Professores	Curso – Formação – Satisfação – Necessidades – Projetos – Opinião
Conteúdo Sociológico	Materiais – Programa – Parâmetros Curriculares –
Ensino Não Formal	História – Características – Perfil da Juventude
Práticas Educativas	Quais são – Frequência – Localização – Objetivos – Materiais – Conteúdos – Avaliação – Participação
Educador	Quem – Escolha

Fonte: Elaboração do autor

O uso do gravador, junto com o diário de campo, facilitou a observação das expressões dos entrevistados, das aparências e serviu para auxiliar a memória e a atenção durante as entrevistas, na observação dos gestos e aspectos do ambiente. Para a pesquisa, esteve presente com o intuito de garantir que o conteúdo da entrevista ficasse registrado para melhor análise dos dados a partir da escuta posterior das gravações. Como já mencionado, o gravador permitiu maior segurança e tranquilidade, pois não foi preciso anotar exaustivamente o que os pesquisados informavam, permitindo que o pesquisador anotasse apenas informações adicionais no diário de campo.

2.1.3.3 Observação, diário de campo e máquina fotográfica

Foram utilizadas os tipos de observação direta, indireta, sistemática e participante. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a observação direta consiste na recolha dos dados sem que o pesquisador se dirija aos sujeitos pesquisados, apelando unicamente ao seu sentido de observação – foi usada na observação das atividades escolares e comunitárias. Na observação indireta, o pesquisador se dirige ao pesquisado para obter as informações que deseja, por exemplo, nos momentos das entrevistas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

¹⁷ Ver ANEXO F – Roteiro de questões.

A observação sistemática visa captar os acontecimentos no momento em que eles se produzem e é focada nos objetivos e no planejamento do pesquisador (GIL, 1999), (LAKATOS; MARCONI, 2001). A observação participante é entendida como aquela em que o pesquisador observa e participa da ação junto com os pesquisados, adquirindo maior familiaridade com eles (CORTES, 1998) – cita-se o acompanhamento de momentos cotidianos, de lazer, culturais, formativos etc.

Depois de situados os significados de cada tipo de observação, salienta-se que o foco das observações abrangeu as ações e o dia a dia dos jovens pesquisados, as práticas educativas e o cotidiano das escolas. Os contextos de observação se referem aos dias de aulas e demais atividades do ensino formal e não formal dos professores, educadores e jovens pesquisados. Reforça-se que as observações têm o intuito de responder aos objetivos propostos da pesquisa, em que cabe o seu uso, tais como: observar o comportamento dos jovens pesquisados, as práticas educativas etc.

O diário de campo foi uma ferramenta de pesquisa complementar, através da qual coletaram-se algumas informações ressaltadas durante as entrevistas e encontros presenciados, bem como para anotações referentes à análise de materiais escritos e às observações. Foi acionada a sensibilidade do pesquisador, para compreender as expressões e demais gestos do entrevistado, requerendo ter familiaridade, enfim, ter *anthropological blues* (DAMATTA, 1978).

A fotografia foi utilizada para registrar a descrição visual dos locais e sujeitos pesquisados. No estudo exploratório, já foram registrados alguns momentos, tais como: a região rural do Município de Abelardo Luz, parte do assentamento 25 de maio (festival “O Canto da Terra”, a rádio comunitária dos assentamentos, Escola de Ensino Médio Semente da Conquista), a “Jornada pela Vida da Juventude”, que reuniu jovens de toda a região oeste de Santa Catarina e em que foi identificada e fotografada a presença dos jovens rurais de Abelardo Luz.

2.1.3.4 Pesquisa bibliográfica

Foi realizada a análise de estudos acadêmicos, documentos, materiais escritos, bibliografias e publicações relacionadas ao campo da pesquisa, ou seja, referentes aos assuntos ligados ao problema, ao tema, aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, entre outros.

Kaufmann (2004) aborda a questão da dupla função das leituras, afirmando haver dois tipos de leitura necessários: um é uma síntese do que há sobre o tema tratado e os elementos que o complementam; e outro quando o objetivo é o novo saber em construção na pesquisa. Conforme o autor, não há pesquisa sem leitura, pois nenhum assunto é novo e nenhuma pesquisa deve ignorar o saber acumulado (KAUFMANN, 2004).

2.1.4 Forma de tratamento dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso e software

Como forma de tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo e de discurso, bem como o *Software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*.

Laurence Bardin é o autor de referência no enfoque da análise de conteúdo. Salienta-se que esta forma de tratamento pode ser utilizada tanto na abordagem quantitativa – indicando uma constância das características que se repetem no conteúdo do texto – como na abordagem qualitativa – evidenciando a presença ou ausência de dada característica de conteúdo em determinado material de interesse do pesquisador. A análise de conteúdo foi usada na avaliação e descrição do conteúdo presente nas respostas dos questionários e entrevistas, e em alguns materiais, como: materiais didáticos, artigos, entre outros elementos considerados importantes para a pesquisa.

A análise de conteúdo também foi utilizada para analisar as respostas sobre as representações sociais. As palavras que se repetem nos questionários foram enquadradas como fazendo parte do núcleo central das representações sociais, enquanto as demais foram classificadas como parte periférica. Outra utilização da análise de conteúdo ocorreu na avaliação da relação entre os materiais complementares avaliados e as representações sociais manifestas pelos pesquisados.

Michel Pêcheux é precursor nos estudos sobre análise de discurso. Esta foi utilizada na avaliação das respostas dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados. Enquanto a análise de conteúdo se voltou para o teor de textos e falas, com a análise de discurso houve a preocupação com o sentido do discurso.

Como o sentido de uma mesma palavra ou frase pode ser múltiplo, foi preciso averiguar o contexto no qual ele foi produzido para assim evidenciar o seu significado. A análise de discurso contribuiu na identificação das representações sociais consideradas periféricas, pois, a partir das palavras pouco recorrentes nos questionários, foi avaliada a conjuntura na qual tal concepção foi produzida.

O *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 20, é um programa de *software* usado para análise quantitativa dos dados. Este programa foi usado para análise dos dados obtidos pelos questionários, para efetuar o cruzamento de algumas informações, a comparação, a frequência e para quantificar alguns dados.

2.1.5 Síntese

Neste item, sintetizam-se os procedimentos utilizados para cada objetivo específico, já que estes foram formulados para orientar o caminho a ser percorrido para responder à questão de pesquisa. O quadro abaixo contempla tal resumo:

Quadro 5 – Síntese dos procedimentos metodológicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	REFERENCIAIS	UNIDADE DE ANÁLISE	MÉTODO	TÉCNICA DE PESQUISA	INSTRUMENTOS	FORMA DE TRATAMENTO DOS DADOS	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS
1	MODO DE VIDA JUVENTUDE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	JOVENS RURAIS JOVENS RURAIS ASSENTADOS	PESQUISA QUANTITATIVA – QUALITATIVA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA OBSERVAÇÃO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	BIBLIOGRAFIAS QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE CAMPO GRAVADOR MÁQUINA FOTOGRAFICA	ANÁLISE DE CONTEÚDO ANÁLISE DE DISCURSO <i>SOFTWARE</i>	MOSCOVICI WANDERLEY WEISHEIMER
2	ENSINO DE SOCIOLOGIA	PRÁTICAS EDUCATIVAS MATERIAIS COMPLEMENTARES	PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA OBSERVAÇÃO ENTREVISTA	BIBLIOGRAFIAS ROTEIRO DE QUESTÕES DIÁRIO DE CAMPO GRAVADOR	ANÁLISE DE CONTEÚDO ANÁLISE DE DISCURSO	OCN PCN SARANDY
3	ENSINO DE SOCIOLOGIA	PROFESSORES EDUCADORES PRÁTICAS EDUCATIVAS MATERIAIS COMPLEMENTARES	PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA OBSERVAÇÃO ENTREVISTA	BIBLIOGRAFIAS ROTEIRO DE QUESTÕES DIÁRIO DE CAMPO GRAVADOR	ANÁLISE DE CONTEÚDO ANÁLISE DE DISCURSO	ARROYO CALDART MOLINA OCN PCN ROCHA SARANDY
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS JUVENTUDE PRÁTICAS EDUCATIVAS/ ENSINO DE SOCIOLOGIA	JOVENS RURAIS JOVENS RURAIS ASSENTADOS PRÁTICAS EDUCATIVAS	PESQUISA QUANTITATIVA – QUALITATIVA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	OBSERVAÇÃO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE CAMPO	ANÁLISE DE CONTEÚDO ANÁLISE DE DISCURSO <i>SOFTWARE</i>	PCN OCN MOSCOVICI
5	SOCIOLOGIA DO MUNDO RURAL DESENVOLVIMENTO - DESENVOLVIMENTO RURAL PRÁXIS PEDAGÓGICAS	JOVENS RURAIS JOVENS RURAIS ASSENTADOS PROFESSORES EDUCADORES PRÁTICAS EDUCATIVAS MATERIAIS COMPLEMENTARES	PESQUISA QUANTITATIVA - QUALITATIVA	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA OBSERVAÇÃO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	BIBLIOGRAFIAS QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE CAMPO GRAVADOR MÁQUINA FOTOGRAFICA	ANÁLISE DE CONTEÚDO ANÁLISE DE DISCURSO <i>SOFTWARE</i>	FREIRE OCN PCN ROCHA SEN WANDERLEY WEISHEIMER

Elaboração do autor

Fonte:

3 PERFIL DA JUVENTUDE RURAL E AS CARACTERÍSTICAS DO SEU MODO DE VIDA

Os entendimentos sobre juventude, conforme já mencionado em capítulo anterior, são vários. Considera-se, nesta pesquisa, a juventude como um grupo etário, ainda em fase escolar de nível médio e que partilha experiências comuns. A forma das vivências e estilos de vida rural da juventude do campo é que se denomina por modo de vida, em seus aspectos culturais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, gênero, entre outros. O conceito de modo de vida aqui utilizado se pauta na atuação dos atores sociais, porém consideram-se também as influências estruturais.

Em concordância com Sposito (2007), salienta-se a necessária articulação entre o específico e o geral, ou seja, refletir sobre a estrutura social na qual os jovens estão inseridos, bem como avaliar a situação de vida da juventude – mesmo havendo disputa de sentidos sobre o tema da juventude. A autora indica alguns eixos de discussão sobre o assunto: o enfrentamento entre a diversidade das experiências juvenis e conteúdos universais que perpassam a temática – sendo a sociologia do mundo rural fundamental nesse desafio; o imprescindível diálogo e trocas entre as áreas do conhecimento que inclui as várias dimensões presentes na vida da juventude, tais como gênero, etnia, família, sexualidade, entre outros, que adensam os estudos sobre a juventude; o aprofundar das análises sobre espaço e tempo que se transformam e concomitantemente produzem mudanças nas condições de vida dos jovens do campo e da cidade; a superação da dicotomia entre os meios rural e urbano, pois ambos estão imbricados e, assim sendo, se produzem e geram novas ruralidades e urbanidades; o aprofundar da reflexão sobre conhecimento e ação, isto é, os acadêmicos não devem ditar as regras ou ensinar sobre ação política, pelo contrário isso deveria ser uma via de mão dupla.

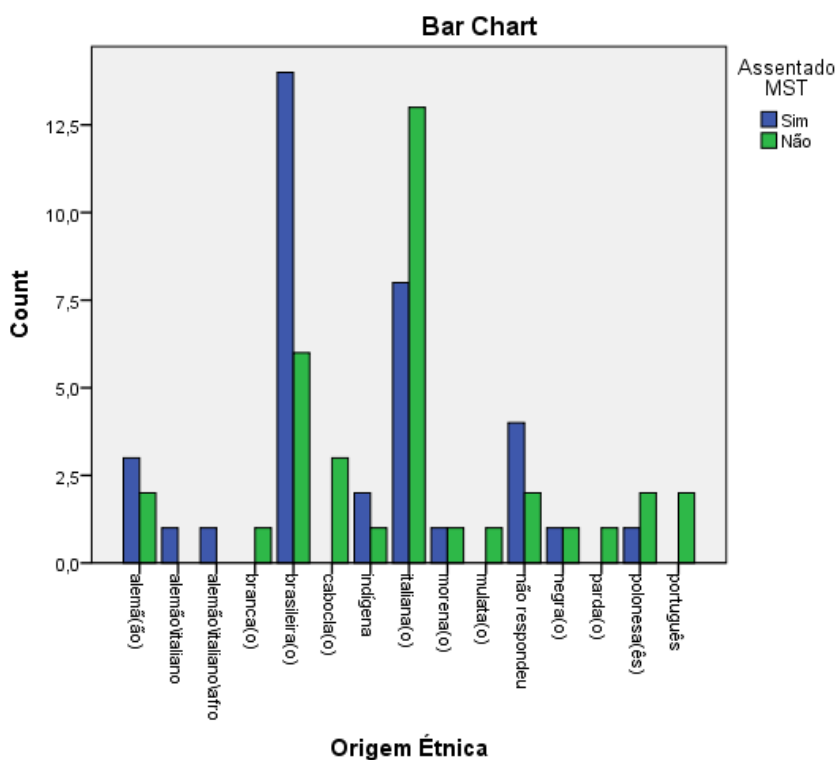
Assim sendo, nos tópicos deste capítulo, são evidenciadas e analisadas as características dos jovens pesquisados, forma de ocupação do tempo, as motivações, gostos, participação dos jovens. Também são estudadas as representações e participação em atividades do MST, representações sobre o rural e sobre juventude. Salienta-se que, nos gráficos e tabelas trazidas ao longo do texto, há casos de respostas deixadas em branco, influenciando no percentual válido.

3.1 Caracterização dos jovens pesquisados

Em relação à faixa etária, os jovens pesquisados têm idade de 13 a 19 anos, sendo que em sua maioria há meninas de 17 anos e meninos de 15 anos. Dos jovens pesquisados, duas meninas são casadas e os demais são solteiros. Há apenas um jovem não assentado com filho. Todos os entrevistados moram no perímetro rural.

No quesito religião, dos pesquisados: 80,6% são católicos, 8,3% são evangélicos e 9,7% afirmam que não têm religião. Considerando o total de jovens pesquisados, tem-se que a maioria considera-se de origem italiana, seguido por brasileiro. No entanto, outras categorias estão presentes, tais como: alemão, polonês, caboclo, indígena, moreno, negro, português, pardo, mulato, branco e mesclado (alemão e italiano; alemão, italiano e afrodescendente); 8,3% não responderam à questão. Abaixo, encontra-se o gráfico que relaciona a origem étnica dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados, em que se percebe a diversidade étnica presente no espaço rural pesquisado:

Gráfico 1 – Cruzamento entre origem étnica e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Outras informações sobre autodefinição referem-se à categoria juventude, que pode remeter à questão do tipo de atividade realizada pelos jovens. Assim, ocorre que 44,4% se definem apenas como jovem, 16,7% como jovem trabalhador rural, 13,9% como jovem agricultor familiar, 12,5% como jovem agricultor, 5,6% como jovem empresário rural, 4,2% como jovem assalariado, e 1,4% como jovem colono. Verifica-se que, quanto à classificação, não há diferenças significativas entre os jovens rurais e os jovens rurais assentados. No entanto, percebe-se que, em relação à categoria agricultor familiar, apenas os jovens rurais assentados assinalaram esta opção, conforme consta abaixo.

Tabela 1 – Cruzamento entre autodefinição e ser ou não assentado

		Definição * Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Definição	Jovem	12	20	32
	Jovem agricultor	5	4	9
	Jovem agricultor familiar	10	0	10
	Jovem assalariado	0	3	3
	Jovem colono	1	0	1
	Jovem trabalhador rural	7	5	12
	Jovem empresário rural	1	3	4
	Outro	0	1	1
	Total	36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

Confirma-se que a representação social predominante é a de jovem, seguida pela de jovem trabalhador rural e jovem agricultor familiar. O trabalho não aparece como elemento central, embora consta como relevante. Chama a atenção para o fato de que as categorias jovem camponês ou jovem operário não foram assinaladas. Sabe-se que a categoria camponês é uma categoria política utilizada pelo MST e isso sugeriria uma socialização atrelada ao movimento, ou seja, às suas lutas sociais, que remetem a uma noção de pertencimento coletivo e de resistência a uma agricultura vinculada ao mercado capitalista.

Conforme Weisheimer (2009, p. 254), “a construção de uma autoidentidade representa não apenas uma situação presente, mas uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constituindo-se num espaço de construção de reconhecimento social”. O autor afirma ainda que as atribuições não são estáveis, mas remetem aos valores e comportamentos inseridos no grupo de referência dos jovens. A

autoclassificação dos jovens pesquisados talvez estivesse mais próxima do que Wanderley (2009) traz sobre a continuidade entre o agricultor e o camponês. Conforme a autora: “mais do que, propriamente uma passagem irreversível e absoluta da condição de camponês tradicional para a de agricultor familiar ‘moderno’, teríamos que considerar, simultaneamente, pontos de rupturas e elementos de continuidade entre as duas categorias sociais” (WANDERLEY, 2009, p. 189).

A autodefinição expressa pelos jovens pesquisados pode estar vinculada aos elementos das dinâmicas interna e estrutural. Ou seja, foi observado e relatado pelos educadores o pouco interesse e envolvimento dos jovens nas dinâmicas políticas da comunidade, bem como há estímulos de políticas públicas, por exemplo, das cooperativas, o que remeteria a uma consolidação dos pequenos produtores e inserção ao mercado, levando a uma proximidade da categoria de agricultor familiar. Junto a isso, ao se classificarem como jovens, talvez estes ainda não tenham clareza sobre qual projeto ocupacional vislumbrar, assim como pode evidenciar um distanciamento do envolvimento dos jovens às práticas agrícolas. Enfim, segundo Wanderley (2009, p. 187): “O olhar sociológico deveria buscar compreender, para além da simples análise de sua dinâmica interna, a incidência local das lutas sociais mais gerais da sociedade, em cada momento do processo histórico”.

Carneiro (2007) destaca a ideia de que a juventude pode estar inserida na família agrícola, mas não na atividade produtiva agrícola. Isso remete ao debate sobre quem é considerado agricultor, bem como sobre as demandas e tipos de trabalho da juventude rural. Mas o fato de o jovem rural trabalhar em atividades não agrícolas ou ter um *ethos* considerado urbano reforça os questionamentos trazidos por Carrano (2007) sobre alienação, consciência e possível colonização do ideal cultural urbano nas culturas rurais. Esse debate sobre o que caracteriza algo como rural ou urbano continua vigente.

Novaes (2007) e Strapoulas (2007) problematizam o fato de a juventude rural se submeter ao agronegócio, ou melhor, por falta de alternativas de trabalho, acabam servindo como mão de obra para usinas e frigoríficos, trabalhando de forma precária e com exploração. Essa realidade foi verificada nesta pesquisa, pois, conforme relato dos professores de sociologia, alguns alunos evadiram da escola para trabalhar nas agroindústrias da região. Os autores ainda apontam que os pesquisadores necessitam se voltar também para o estudo e às alternativas que levem em conta as questões estruturais da sociedade, pois os jovens não podem ser considerados os únicos responsáveis pelas mudanças da realidade.

A caracterização dos jovens pesquisados quanto aos itens que remetem aos aspectos econômicos é descrita a seguir. A família é composta, em sua maioria, por quatro membros

para os jovens rurais, bem como por cinco membros para os jovens rurais assentados. Significativamente, tem-se família constituída por 6 e 7 pessoas.

Tabela 2 – Cruzamento entre número de pessoas na família e ser ou não assentado

Quantas pessoas têm em sua família * Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Quantas pessoas têm em sua família	2,00	2	2	4
	3,00	5	4	9
	4,00	8	16	24
	5,00	10	5	15
	6,00	4	6	10
	7,00	6	3	9
	9,00	1	0	1
	Total		36	36

Fonte: Elaboração do autor

A renda familiar mais baixa é de R\$230,00 mensais e a renda mais alta é R\$10.000,00 mensais. Entre os jovens rurais, a maior parcela tem renda familiar de R\$1.000,00 e entre os jovens rurais assentados a renda fica em R\$500,00. A questão sobre renda familiar, do questionário aplicado aos jovens, era aberta. Desse modo, tem-se que: 9 jovens rurais e 15 jovens rurais assentados têm renda entre 230-800 reais; 17 jovens rurais e 11 jovens rurais assentados estão na categoria 1.000 – 2.000; 7 jovens rurais e 7 jovens rurais assentados encontram-se na categoria 2.500 – 5.000; 2 jovens rurais e 2 jovens rurais assentados têm renda familiar entre 6.000 – 10.000 reais mensais.

Percebe-se que há diferenças, mas pouco significativas, entre os jovens rurais e os jovens rurais assentados. Avalia-se ainda que há diferenças dentro da categoria jovem rural, assim como dentro da categoria jovem rural assentado, pois a variação vai de R\$230,00 a R\$10.000,00. Compreender os aspectos econômicos é fundamental para indagar sobre a autonomia, a capacidade de intervenção no meio rural e a qualidade de vida dos pesquisados, bem como isso pode refletir nas motivações dos jovens em querer permanecer no campo.

Mas de onde vem o sustento da família? O sustento da família, de forma predominante, vem do próprio trabalho agrícola (32). Em seguida, tem-se que, além do trabalho na agricultura, há renda oriunda da aposentadoria de algum familiar (9). A terceira forma de sustento familiar mais evidente é o envolvimento no trabalho agrícola com trabalhos realizados fora da propriedade agrícola (7). Outras fontes de renda também foram

identificadas tais como: trabalho fora da propriedade agrícola (3) e aposentadoria (2). Algumas delas mescladas entre mais de uma maneira: trabalho agrícola e bolsa (5) e trabalho fora da propriedade agrícola e bolsa (3).

A tabela abaixo evidencia que, mesmo estando em terceiro lugar, há um número considerável de membros da família que trabalham fora da propriedade agrícola, conforme segue abaixo:

Tabela 3 – Cruzamento entre membro da família que trabalha fora da agricultura e ser ou não assentado

Membro da família que trabalha fora da agricultura * Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Membro da família que trabalha fora da agricultura	Sim	18	15	33
	Não	18	21	39
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

Este aspecto remete a uma nova ruralidade, ou seja, a pluralidade social e espacial presente no modo de vida rural, em que, longe de representar o fim do rural, indica formas de relações entre campo e cidade sem a perda de costumes e conhecimentos camponeses recebidos dos antepassados (WANDERLEY, 2009).

Quanto ao uso do dinheiro, também há semelhanças entre assentados e não assentados. Todos os jovens rurais e os jovens rurais assentados comprometem a renda gastando com comida; gastam com a moradia: 16 jovens rurais e 16 jovens rurais assentados gastam com moradia; 20 não assentados e 20 assentados não gastam com moradia; 26 jovens rurais e 20 jovens rurais assentados gastam com saúde, no entanto, 10 não assentados e 16 assentados não gastam com saúde; 23 jovens rurais e 25 jovens rurais assentados gastam com vestuário; 13 não assentados e 11 assentados não gastam com vestuário; 22 jovens rurais e 18 jovens rurais assentados gastam com educação; 14 jovens rurais e 18 jovens rurais assentados não gastam com educação; 21 jovens rurais e 16 jovens rurais assentados gastam com lazer; 15 jovens rurais e 20 jovens rurais assentados não gastam com lazer. Avalia-se que o emprego dos gastos é bem dividido entre os jovens pesquisados. Ao cruzar informações, foi verificado que, com o aumento da renda, o investimento em educação não se altera.

Sobre a propriedade da terra, tem-se que a maioria é proprietário da terra. Assim, 20 jovens rurais e 32 jovens rurais assentados possuem a propriedade. A diferença entre os pesquisados é maior nesse quesito, pois 16 jovens rurais não possuem a propriedade da terra,

sendo que esse número é de 4 em se tratando dos jovens rurais assentados. Abaixo segue a relação do que é produzido. A resposta zero significa que a questão não foi respondida.

Tabela 4 – Cruzamento entre produto cultivado e ser ou não assentado

		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Qual produto cultivam	0	0	3	3
	Feijão	1	5	6
	Fumo	0	3	3
	Horta	0	1	1
	Leite	24	9	33
	Mandioca	1	0	1
	Milho	8	7	15
	Não produz	1	0	1
	Pastagem	0	2	2
	Soja	1	6	7
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

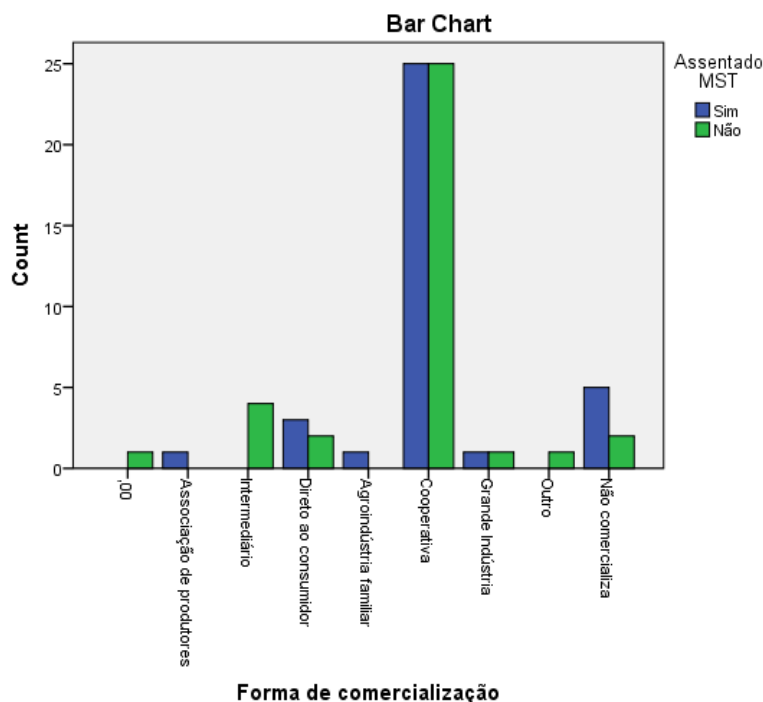
Entre os proprietários da terra predomina a produção de leite, salientando-se que a localidade é grande produtora desse produto. Os não proprietários cultivam soja, milho e feijão. O destino da produção, tanto para os jovens rurais como para os jovens rurais assentados, é para a venda nas cooperativas e para o consumo. Alguns produtos são vendidos de forma direta ao consumidor. Entre os jovens rurais assentados, o plantio de milho também se destaca. Apenas 5 jovens rurais não comercializam o que é cultivado.

Há maior diversidade de produção entre os jovens rurais, conforme tabela acima. Além do leite, planta-se milho, soja, feijão, fumo, pastagem e cultiva-se a horta. A maior parte do que é produzido pelos jovens rurais vai para o consumo e venda (15), bem como apenas para a venda (13). São 24 jovens rurais assentados que destinam a produção para consumo e venda e 6 que apenas comercializam a produção.

A cooperativa também é a forma mais usual de comercialização, ou seja, 50 jovens dos 72 entrevistados escolheram esta opção como resposta à pergunta do questionário aplicado. Também estão presentes as respostas como: comercialização via intermediário, para quatro jovens rurais, bem como direto ao consumidor (5), sendo 2 jovens rurais e 3 jovens rurais assentados. Entre aqueles que não comercializam a produção, tem-se o total de 7

jovens, 2 jovens rurais e 5 jovens rurais assentados. Maiores detalhes podem ser visualizados no Gráfico 2 e na Tabela 5:

Gráfico 2 – Cruzamento entre forma de comercialização e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Tabela 5 – Cruzamento entre produto cultivado e forma de comercialização

		Qual produto cultivam * Forma de comercialização								
		Forma de comercialização							Total	
Qual produto cultivam		Associação de produtores	Intermediário	Direto ao consumidor	Agroindústria familiar	Cooperativa	Grande indústria	Outro		Não comercializa
		0	0	0	0	0	1	0	1	1
	Feijão	0	0	0	1	4	0	0	0	6
	Fumo	0	0	1	0	1	1	0	0	3
	Horta	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Leite	1	3	2	0	26	1	0	0	33
	Mandioca	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Milho	0	0	2	0	10	0	0	3	15
	Não produz	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Pastagem	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	Soja	0	1	0	0	6	0	0	0	7
	Total	1	4	5	1	50	2	1	7	72

Fonte: Elaboração do autor

Grande parte dos jovens não sabia informar qual é o tamanho da propriedade: é o caso de 26 jovens rurais e jovens rurais assentados, dos 72 pesquisados. Entre 1 e 7 hectares, tem-se 4 jovens rurais e 2 jovens rurais assentados; de 8 a 19 hectares, são 9 jovens rurais e 24 jovens rurais assentados; e, por fim, acima de 19 hectares, tem-se sete jovens rurais e nenhum jovem rural assentado que se enquadra nessa categoria. Salienta-se, ainda, que há um jovem rural, cuja propriedade é de 500 hectares, um com a propriedade de 2.000 hectares e outro com a propriedade de 3.000 hectares.

O pai e a mãe são os centralizadores da renda em ambas categorias de jovens rurais (15) e jovens rurais assentados (23). Seguido pela opção em que o pai centraliza a renda, é o caso de 8 jovens rurais e 2 jovens rurais assentados, bem como a renda é dividida: 8 jovens rurais e 5 jovens rurais assentados. As demais opções foram pouco significativas, mas estão nas respostas dos pesquisados, tais como: cada um fica com o que ganha, a mãe centraliza, os filhos centralizam.

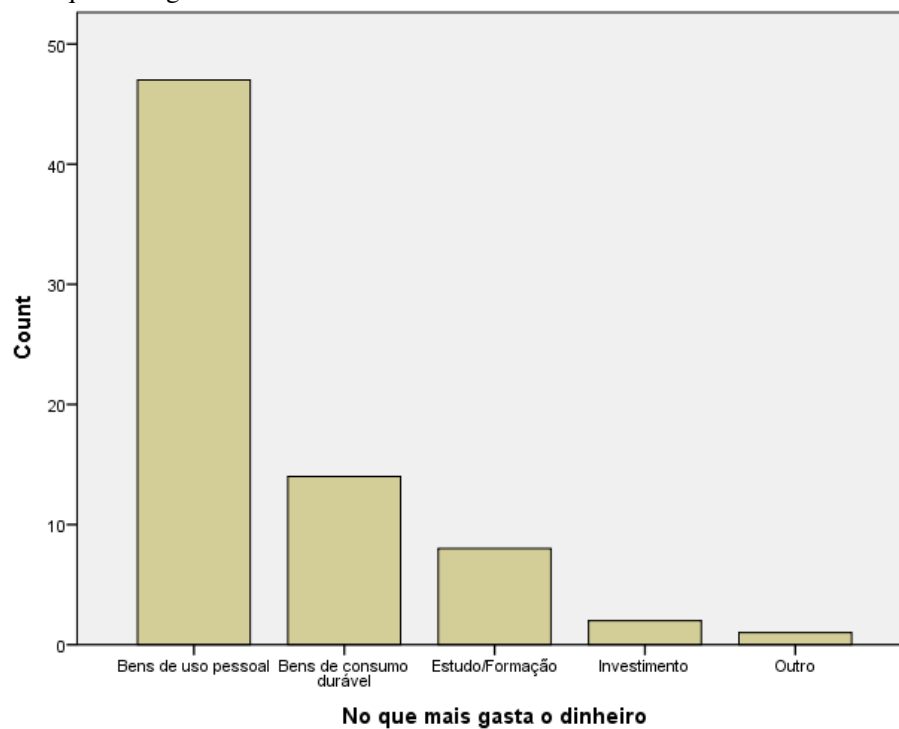
Estas informações vão ao encontro do que Weisheimer relata em sua pesquisa, ou seja:

A situação juvenil na agricultura familiar é marcada por um restrito acesso a uma renda monetária própria. As informações apresentadas neste tópico demonstram que os jovens dificilmente obtêm alguma renda da atividade agrícola que realizam. Além disso, existe uma acentuada diferença entre homens e mulheres e entre jovens adultos e jovens adolescentes (WEISHEIMER, 2009, p. 153).

Esta restrição referente aos rendimentos pode ser um fator de desestímulo dos jovens em seguir as atividades agrícolas, pois eles trabalham e não recebem incentivos por isso. Inclusive, muitos jovens já exercem atividades remuneradas: é o caso de 10 jovens rurais e de 11 jovens rurais assentados. No entanto, poucos mencionaram qual é a atividade desenvolvida. Sabe-se, via relato dos educadores, que muitos jovens estão saindo da escola, isto é, deixando de concluir o ensino médio para trabalhar nas agroindústrias próximas.

As respostas sobre o gasto do dinheiro dos jovens rurais assentados e dos jovens rurais são semelhantes. A opção bens de uso pessoal foi a mais escolhida, por 20 jovens rurais e 26 jovens rurais assentados. Após, vem a opção bens de consumo duráveis, em que 8 jovens rurais e 6 jovens rurais assentados marcaram esta opção. Por fim, cinco jovens rurais e três jovens rurais assentados responderam gastar com estudo e formação. O gráfico ilustra essa distribuição:

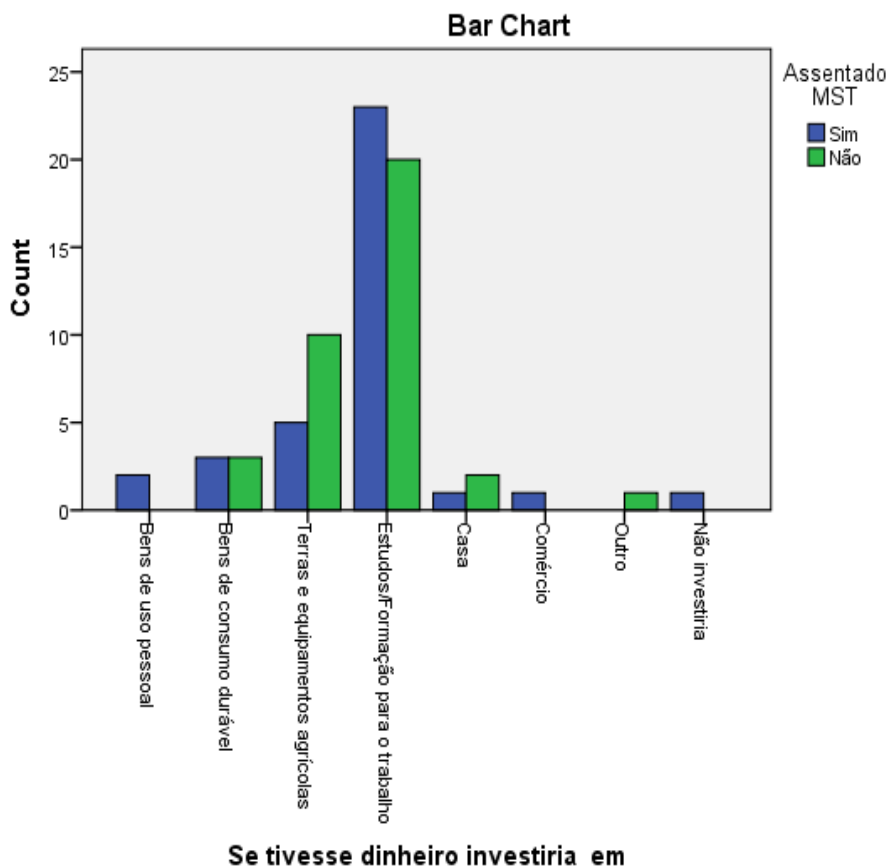
Gráfico 3 – No que mais gasta o dinheiro



Fonte: Elaboração do autor

No entanto, embora os jovens não estejam gastando com estudo e formação para o trabalho, se eles tivessem dinheiro gostariam de investir nisso, seguido pelo investimento em terra e equipamento agrícola, conforme segue a seguir.

Gráfico 4 – Cruzamento entre investimento e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Os jovens pesquisados não lembram exatamente com que idade começaram a trabalhar na agricultura, totalizando 17 deles de ambas categorias. A maioria respondeu que com 10 anos começaram a trabalhar na agricultura. Apesar de alguns jovens responderem que começaram a trabalhar bem cedo, a partir dos 6 anos de idade, há casos de jovens que iniciaram o trabalho com 13, 14, 15 e 16 anos de idade (idade da escolarização de ensino médio). No entanto, são poucos os casos de início do trabalho antes e depois dos 10 anos de idade.

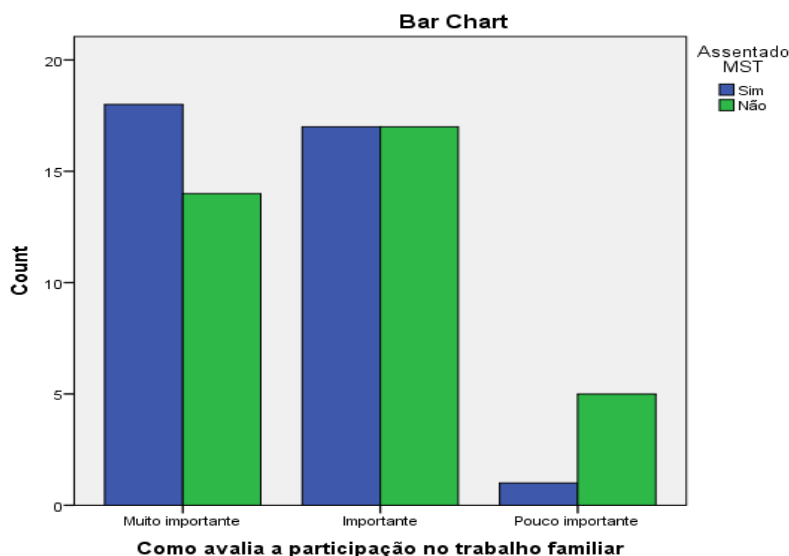
A questão da presença das atividades agrícolas e não agrícolas, e de igual forma a valorização da presença da família, é mencionada por Wanderley (2007) quando aborda o assunto dos jovens rurais. O conhecimento e as competências inerentes à juventude rural são lembrados pela autora:

O jovem rural que tem 18 anos sabe ser agricultor: ele tem o conhecimento de como se faz para ser e o que ser agricultor exige, enfim, tem a competência para a profissão. Isso é um capital que desperdiçamos quando

dizemos que não tem jeito, que ele deve sair, que a agricultura já era. Minimizamos o capital que existe. O jovem agricultor, quando assume a profissão, tem que assumir a tradição e a inovação. É o desafio desse jovem. Ele não vai inventar a pólvora e começar tudo do zero, porque carrega uma tradição aprendida, mas, ao mesmo tempo, é chamado a inovar. A profissão de agricultor é extremamente exigente na sociedade moderna porque tem que conciliar tradição e inovação (WANDERLEY, 2007, p. 137).

O que se pode inferir, a partir da análise das respostas conferidas pelos jovens pesquisados, é a baixa autonomia material, o que pode gerar uma desmotivação para seguir com as atividades agrícolas. Ao mesmo tempo, existe uma vontade de aplicar o dinheiro na propriedade agrícola e em estudos. Os jovens pesquisados foram socializados no meio agrícola e avaliam que a sua participação no trabalho familiar é muito importante, conforme consta no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Cruzamento entre como avalia a participação no trabalho familiar e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Os jovens têm trabalhado cerca de 4 horas por dia na agricultura. É o caso de 5 jovens rurais e 11 jovens rurais assentados. Agruparam-se as horas trabalhadas em categoria, para facilitar a análise. Assim, tem-se que 14 jovens rurais e 26 jovens rurais assentados trabalham até 4 horas, enquanto 12 jovens rurais e nove jovens rurais assentados trabalham de 5 a 9 horas por dia na agricultura.

Não foram verificadas diferenças de gênero em relação às horas trabalhadas e nem mesmo em relação à idade de início do trabalho na agricultura. No entanto, apenas as mulheres assinalaram a opção pouco importante em se tratando da sua avaliação no trabalho

familiar. Embora numericamente pouco significativo, é uma informação relevante, já que autores como Weisheimer (2009) indicam a atribuição de papéis diferenciados a homens e mulheres, conferindo às mulheres pouco reconhecimento em relação às atividades realizadas por elas. Weisheimer (2009) indica que, no processo sucessório, as mulheres têm ficado à margem, muitas vezes indo morar na cidade a fim de trabalhar e estudar.

A maioria das mulheres pesquisadas indicou que se tivesse dinheiro investiria em estudo. Já a maioria dos homens optou pela resposta referente à terra e equipamentos agrícolas. Para além do processo de socialização agrícola e pouco incentivo via partilha dos bens adquiridos, as condições estruturais e geracionais também podem influir nas motivações, representações sociais e escolhas dos jovens.

3.2 A vida no meio rural: ocupação do tempo, motivações, gostos, participação

Atualmente, há um deslocamento do foco que considera a juventude como uma fase preparatória da vida ou como uma etapa crítica e, portanto, de segurança pública, para a questão da participação juvenil, da autorrepresentação e dos contextos em que os jovens vivem. Assim, identificar as demandas e gostos da juventude pode ser o primeiro passo para desenvolver a participação, para que a juventude permaneça no campo e esteja satisfeita e motivada para transformar a realidade. Mas os padrões da sociedade e da economia devem colaborar para isso (CASTRO; AQUINO, 2008).

Os pesquisados têm avaliado o modo de vida dos pais como ótimo ou bom. Os jovens rurais assentados assim informaram: ótimo (17), bom (12), regular (7), ruim (0). Os jovens rurais responderam: ótimo (16), bom (12), regular (7), ruim (1). Estas informações complementaram a questão seguinte sobre se eles gostam de viver onde vivem: 81,9% disseram sim e 18,1% responderam não. Isso corresponde a 30 jovens rurais e 29 jovens rurais assentados.

Um dado curioso é que, mesmo gostando de viver no meio rural, muitos jovens não pretendem permanecer nele. Assim, tem-se que 20 jovens gostam de viver no meio rural e querem permanecer onde estão e 38 gostam de viver onde vivem, mas querem ir embora. Veja a tabela abaixo:

Tabela 6 – Cruzamento entre gostar de viver onde vive e desejo de permanecer no meio rural

Gosta de viver onde vive * Pretende permanecer no meio rural					
		Pretende permanecer no meio rural			Total
		,00	Sim	Não	
Gosta de viver onde vive	Sim	1	20	38	59
	Não	0	1	12	13
Total		1	21	50	72

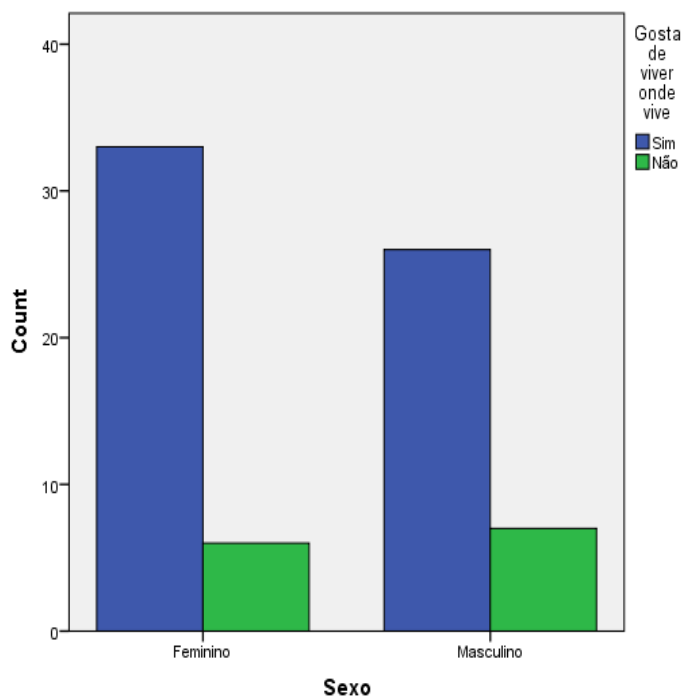
Fonte: Elaboração do autor

Enfim, 26 jovens rurais e 24 jovens rurais assentados, dos 36 jovens pesquisados, não pretendem permanecer no meio rural. Entre aqueles que pretendem permanecer no meio rural, tem-se 9 jovens rurais e 12 jovens rurais assentados.

Foi feita uma questão aberta sobre o motivo de os jovens gostarem de viver no meio rural e muitos termos surgiram. Devido à quantidade de termos mencionados, eles foram agrupados por serem parecidos, ou seja, possuírem significados semelhantes. Seguem os termos explicativos predominantes sobre por que gostam de viver no meio rural: calmo/sossegado/tranquilo (24); os demais termos foram: é bom de morar (6), tem-se tudo o que precisa (5), por causa das pessoas/amigos (4), porque é bonito (4), porque se aprende (3), por causa do tipo de trabalho (sem hora marcada, faz o que quer, sem controle) (3), para ajudar a família (3). Outros termos também foram mencionados, como: não tem poluição (1), não tem violência (1), gosta dos animais (1).

Quando analisa-se se há diferenças de gênero sobre o gostar de viver no meio rural, tem-se que:

Gráfico 6 – Cruzamento entre sexo e gostar de viver onde vive



Fonte: Elaboração do autor

Na questão sobre por que pretendem permanecer no meio rural, muitos jovens manifestaram seu desejo em ir embora, ou seja, ao invés de responder os motivos para permanecerem, preferiram manifestar seus descontentamentos e desejos. Assim, eles mencionaram que: é difícil o acesso, desejam trabalhar e estudar e no meio rural não conseguem ou não têm o que querem (ensino superior, por exemplo). Informaram que na cidade há mais coisas para fazer, bem como mais futuro e oportunidades.

Os jovens também relataram que não se imaginam ou não se dão bem trabalhando no meio rural, sendo que o serviço é mais leve na cidade. Alguns desejam ir embora para poder ter a própria vida ou porque grande parte da família já foi embora. A vontade de conhecer pessoas novas também foi mencionada.

Aqueles que responderam sobre a possibilidade de permanecer no rural disseram: porque gostam (7) e para aprender e continuar aprendendo (4). Em seguida, tem-se afirmações do motivo: é calmo (2), é difícil arrumar emprego fora (2), por causa da família e para seguir o negócio familiar (2), qualidade de vida/não é poluído (2). Em menor número, tem-se: para ficar longe das drogas (1), gostam dos animais (1) e porque há liberdade (1).

Como nas demais questões, na pergunta sobre os motivos para o jovem querer viver no meio rural, nem todos responderam, recusando-se a responder sobre querer viver no rural,

colocando termos e frases justificando que não há motivos para ficar no campo ou mencionando por que gostariam de ir para a cidade. Dos que responderam ao que foi perguntado, tem-se: porque é calmo/silêncio/sossego (14), por causa da família (11), pelo dinheiro/investimento (8), para aprender (6) e para fazer o que quer/gosta/liberdade (5). Outros jovens responderam ainda que é porque há trabalho/tipo de trabalho (4), por causa da agricultura (3), para dirigir máquinas agrícolas (3), pela qualidade de vida (3), gosto pelos animais (2), porque produz alimentos (2). Por fim, por causa dos amigos (1), para ficar longe das drogas (1), tem menos violência (1) e poluição (1).

Complementando a questão acima, foram perguntados os motivos para o jovem não querer viver no meio rural. As seguintes respostas foram trazidas: emprego (14), agricultura pouco valorizada/falta apoio/falta oportunidade/falta investimento/falta incentivo do governo (13), acesso (12), falta de serviços (saúde, informação, comércio, tecnologia, esporte, educação) (12), difícil/tipo de trabalho (10), é chato/falta diversão/festa (9), desentendimento familiar (2), discriminação/vergonha (2), gente/pessoas (2), gosto de cada um (1).

Cabe mencionar, ainda, as informações que Guaraná de Castro (2007) traz sobre a autoridade paterna, ou seja, estando ela presente em todos os espaços por onde o jovem circula – igreja, família, nos espaços coletivos de decisões etc. –, a autonomia e a legitimidade dos jovens são prejudicadas, influenciando na questão da atuação e na validade do jovem enquanto um ator social. Guaraná de Castro (2007) afirma, ainda, que a juventude é uma categoria social estabelecida no campo e na cidade e que se demonstrou “a grande diversidade que existe e que hoje se percebe a partir do termo juventude, que constrói representações identitárias carregadas de especificidades, mas reforça pontos de unidade” (GUARANÁ DE CASTRO, 2007, p. 135).

Ao encontro disso, Weisheimer (2009) contribui com seus estudos sobre autonomia e projeto juvenil. O autor afirma que há baixa autonomia material dos jovens, e isso é uma das características da condição juvenil. A situação das mulheres rurais é ainda mais complicada em relação à autonomia e valorização material, conforme o autor:

a prevalência dos interesses coletivos da família sobre os projetos individuais passa a configurar um aspecto crítico das relações familiares e de sua organização patriarcal, onde a única possibilidade de autonomia para as mulheres encontra-se fora da atividade familiar (WEISHEIMER, 2009, p. 30).

Os jovens pesquisados mencionam, conforme acima descrito, que o trabalho, as desavenças familiares, a pouca valorização e oportunidades são fatores-chaves para que o

jovem não queira viver no meio rural. Ainda sobre isso, Weisheimer expressa que:

No âmbito social, o processo juvenil vai ser caracterizado por uma progressiva inserção nas esferas produtivas que passam a compor parte significativa do tempo cotidiano dos jovens. Simultaneamente, eles buscam construir, via ingresso no mercado de trabalho, as condições necessárias para a conquista de autonomia em relação aos pais, principalmente no quesito financeiro, mesmo que de modo parcial. Esta inserção no mercado de trabalho parece ser a chave para o reconhecimento social de que o jovem está incorporando uma nova subjetividade, tida como típica dos adultos, que é frequentemente atribuída à maior responsabilidade econômica e completada com maior direito de opinião e voz na família e na sociedade. [...]. Novamente chamamos a atenção para a complexidade do processo juvenil no qual as maturidades físicas, sexuais, intelectuais, civis e profissionais não necessariamente coincidem (WEISHEIMER, 2009, p. 55).

O acesso aos recursos materiais e a autonomia material dos jovens são fatores necessários ao desenvolvimento, pois influem na disposição dos jovens para reproduzir o trabalho e para permanecer no campo. Weisheimer (2009) demonstra, em sua pesquisa, que, quanto maior for a autonomia material dos jovens agricultores, maior é a tendência a elaborar projetos profissionais voltados ao campo. Conforme o autor: “a autonomia é conquistada com o fim da juventude, que não será marcada pela idade, mas pelo acesso a uma renda própria, pela saída da casa dos pais e formação de uma nova família e principalmente quando forma sua própria unidade produtiva” (WEISHEIMER, 2009, p. 160).

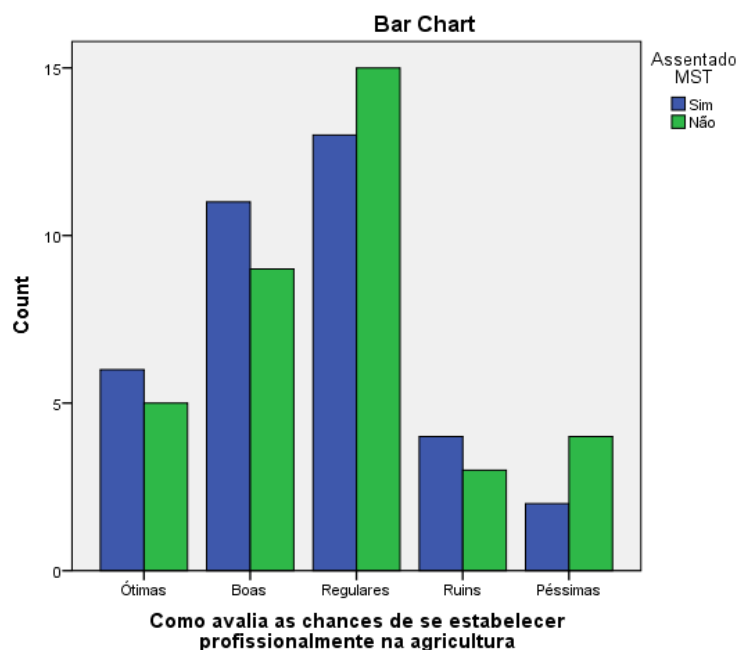
A preocupação com o trabalho, por ele ser considerado difícil, pela necessidade de ajudar a família ou ainda pela busca de melhores condições em outro lugar, como na cidade, é um elemento que aparece como relevante nas respostas dos jovens, assim como em perguntas abertas, que permitem verificar as representações sociais dos mesmos. Quando perguntado aos jovens sobre quais são suas chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura, temos os seguintes dados abaixo.

Tabela 7 – Cruzamento entre avaliação das chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura e ser ou não assentado

Como avalia as chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura *				
Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Como avalia as chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura	Ótimas	6	5	11
	Boas	11	9	20
	Regulares	13	15	28
	Ruins	4	3	7
	Péssimas	2	4	6
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 7 – Cruzamento entre avaliação das chances profissionais na agricultura e ser ou não assentado



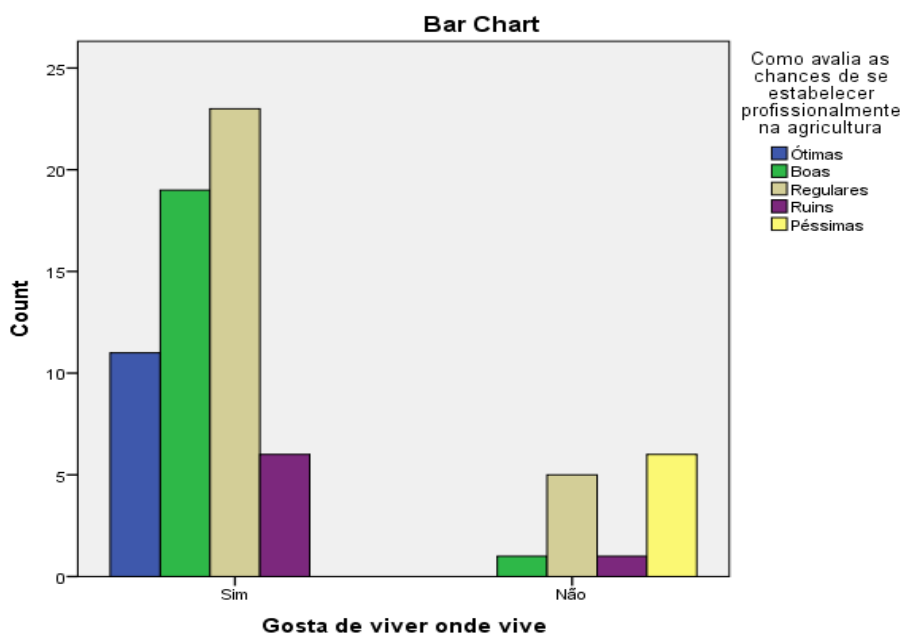
Fonte: Elaboração do autor

Verifica-se que, em geral, continuam as semelhanças entre a opinião dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados. Isso pode ser observado comparando as respostas dos não assentados e assentados quando respondem que são ótimas, boas, regulares e ruins as chances de se estabelecerem profissionalmente na agricultura. Poucos são aqueles que optaram pela opção “péssimas”, no entanto também há uma distribuição comum entre os jovens não assentados e assentados.

Ao cruzar as informações dos pesquisados sobre gostar de viver no meio rural e as chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura, tem-se que aqueles que responderam que as condições são ótimas, boas, regulares e ruins são os mesmos que responderam gostar de viver onde vive. Há o predomínio daqueles que responderam que as chances são regulares e esse ponto é preocupante, pois se o jovem gosta de viver onde vive, mas não consegue permanecer no rural, é preciso averiguar sobre os investimentos e valorização do campo. Também encontram-se respostas em que os jovens não gostam de viver onde vivem, mas avaliam como boas suas chances de se estabelecer no rural, Talvez isso se explique por uma questão de gosto e não de oportunidades.

Aqueles que responderam que suas chances são péssimas são os mesmos que responderam que não gostam de viver onde vivem. Segue o gráfico explicativo a seguir.

Gráfico 8 – Gostar de viver onde vive e avaliação das chances profissionais na agricultura



Fonte: Elaboração do autor

Aqueles que responderam que são boas e regulares as chances de se estabelecer na agricultura são também a maioria daqueles que participam de sindicato, grêmio estudantil, movimento social, associação comunitária, grupo de jovens da igreja e cooperativa. São 17 jovens que afirmaram que são boas as chances e que participam de alguma das formas de organização acima expostas, bem como são 16 jovens que afirmaram que são boas suas chances e que não participam de organizações coletivas. Verifica-se que apenas avaliando os

números não se pode averiguar sobre a devida influência da participação em organizações e avaliação das chances profissionais dos jovens.

Assim, a atuação em alguma organização coletiva pode interferir na avaliação da realidade rural, apontando possibilidades de melhoria na condição de vida. Talvez a participação contribua para qualificar as formas de vida no rural, mas isso não tem sido suficiente para que os jovens avaliem positivamente as chances profissionais agrícolas. Salienta-se que apenas cerca da metade dos jovens pesquisados participa de alguma organização, conforme descrito no item mais adiante.

No entanto, parece haver influência significativa da não participação na falta de perspectiva dos jovens, ou seja, quando eles mencionam que são péssimas as suas chances de se estabelecerem profissionalmente na agricultura. Deste modo, há uma divisão entre aqueles que responderam que são regulares as suas chances de se estabelecerem na agricultura, pois muitos participam (16) e também não participam de nada (12). Quanto àqueles que responderam que são ruins as suas chances (7), apenas dois participam de alguma organização. Todos aqueles que responderam que são péssimas as suas chances não participam de nenhuma organização (6).

Em se tratando das chances de se estabelecer em uma profissão não agrícola, as respostas são mais positivas e ninguém respondeu à opção “péssimas”. A maioria encontra-se na opção “boas” e “ótimas”, conforme a tabela a seguir.

Tabela 8 – Cruzamento entre avaliação das chances profissionais em atividades não agrícolas e ser ou não assentado

Como avalia as chances de se estabelecer em uma profissão não agrícola *				
Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Como avalia as chances de se estabelecer em uma profissão não agrícola	,00	0	1	1
	Ótimas	11	10	21
	Boas	18	16	34
	Regulares	6	8	14
	Ruins	1	1	2
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

Analisando os dados, tem-se que os jovens gostam de viver onde vivem, mas mesmo assim querem ir embora. Estas informações corroboram para afirmar que a falta de autonomia e de acessos aos recursos materiais são fatores cruciais para a avaliação dos jovens. A

participação em organizações coletivas pode ser um fator que contribui para as estratégias de sobrevivência, criação de oportunidades e melhoria da qualidade de vida no campo. Para contribuir com estas reflexões, Weisheimer afirma que:

Pode-se dizer que estes projetos são influenciados, em diferentes graus, pelas oportunidades objetivas de reprodução das unidades de produção familiar das quais os jovens entrevistados fazem parte. Contudo, a estrutura objetiva desta reprodução não se limita às formas de acesso à propriedade fundiária, mas ao acesso efetivo dos jovens aos recursos materiais que possibilitem a eles ter alguma autonomia material para tomarem suas próprias decisões e acessarem os resultados de seus esforços produtivos. Isto explica o fato dos projetos profissionais se diferenciarem mais com relação ao grau de autonomia material do jovem do que em relação à condição fundiária de sua família. Além disto, verificou-se que os processos de socialização atuam como um fator objetivo fundamental, visto que é por meio destes que se internalizam os conhecimentos, os valores e a ética própria do trabalho familiar agrícola, gerando as disposições necessárias à sua reprodução geracional. Neste sentido, a socialização no trabalho agrícola pode ser percebida como o principal instrumento de reprodução social na agricultura familiar, porque produz uma nova geração de agricultores familiares (WEISHEIMER, 2009, p. 301).

Para conhecer melhor como os jovens vivem o seu dia a dia, as formas de socialização, a questão sobre ocupação do tempo durante a semana cumpre este objetivo. Assim, tem-se que os jovens ocupam majoritariamente a tarde com estudos, após tem-se ainda a opção manhã como uma resposta relevante, alguns ainda responderam que usam a noite ou turnos relacionados como manhã e noite, tarde e manhã. Mas o importante é que os jovens têm destinado parte relevante do seu tempo aos estudos.

Quando perguntado sobre trabalho, inverte-se a relação anterior, ou seja, em relação aos estudos. Tem-se que majoritariamente o turno da manhã é usado para o trabalho, possivelmente porque se trata do contraturno escolar. Cabe enfatizar que tanto para a opção estudo como para a opção trabalho há um grande número de jovens dedicados a estas atividades.

Como já mencionado anteriormente, 30 jovens trabalham cerca de 4 horas na agricultura e 21 jovens dedicam mais de 4 horas ao trabalho agrícola. Isso corresponde a cerca de 71% dos jovens pesquisados socializados no trabalho agrícola. No entanto, essa socialização não tem sido satisfatória para que os jovens desejem permanecer no meio rural, dado este que destoa das afirmações presentes na citação acima de Weisheimer (2009).

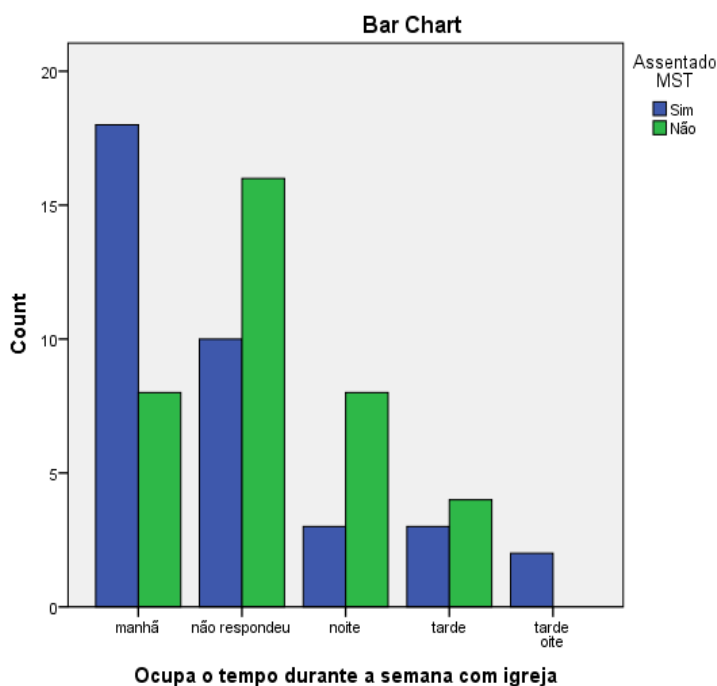
No que diz respeito às horas de lazer, tanto os jovens rurais como os jovens rurais assentados destinam a noite para isso. Tem-se um aumento no número daqueles que não

responderam esta questão. Outros turnos também foram mencionados, mas de forma menos relevante, como os turnos da manhã e da tarde.

Chama-se atenção para o grande número de jovens que não respondeu à opção referente à ocupação do tempo com cultura. Quais as opções dos jovens em relação à cultura? Constatou-se que a falta de acesso à cultura é um limitante ao desenvolvimento, e salienta-se que esta característica não é peculiar do meio rural, ou seja, municípios pequenos como Abelardo Luz carecem de atividades culturais, e, mais do que isso, de atividades culturais de qualidade.

Para examinar a coerência das respostas, cruzou-se a questão sobre se tem religião e ocupação do tempo durante a semana com a igreja. Constatou-se que, de fato, aqueles que disseram que têm religião responderam sobre sua participação na igreja. Da mesma forma, aqueles que responderam que não possuem religião foram os mesmos que não responderam sobre o turno que vão à igreja, pois não participam dela. Segue, a seguir, a proporção relacionada à participação na igreja e ser ou não assentado.

Gráfico 9 – Cruzamento entre ocupação do tempo com igreja e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Muitos jovens não responderam sobre quando ocupam seu tempo com política, talvez por ser algo esporádico. É maior o número de jovens não assentados que deixaram de

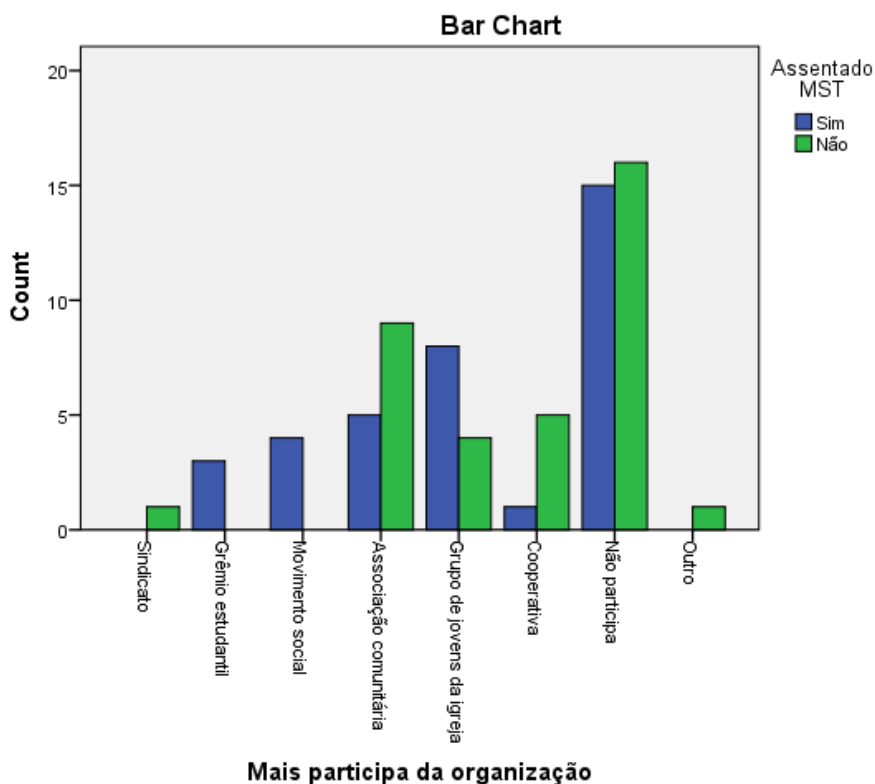
responder a esta questão. A baixa participação em atividades políticas talvez indique a concepção de participação nas organizações coletivas de que cerca de metade dos jovens pesquisados participa.

Tabela 9 – Cruzamento entre ocupação do tempo com política e ser ou não assentado

Ocupa o tempo durante a semana com política * Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Ocupa o tempo durante a semana com política	Manhã	4	4	8
	manhã/tarde/noite	1	0	1
	não respondeu	18	30	48
	Noite	4	2	6
	Tarde	9	0	9
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 10 – Cruzamento entre organização que participa e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Próximo da metade dos jovens rurais (16) e dos jovens rurais assentados (15) não participa de nenhuma organização. Participar da associação comunitária é o mais corriqueiro:

9 jovens rurais e 5 jovens rurais assentados; seguido pela participação do grupo de jovens da igreja, aqui tem-se a maior participação dos jovens rurais assentados (8) em relação aos jovens rurais (4). Os jovens rurais assentados ainda participam do movimento social (4), do grêmio estudantil (3) e da cooperativa (1). E, quanto aos jovens rurais, estes participam ainda da cooperativa (5) e do sindicato (1).

Não participar em atividades não quer dizer ausência de atividades realizadas ou esforço para realizá-las, nem mesmo que as atividades são desorganizadas ou sem qualidade. Iasi (1999, p. 9) afirma que “toda pessoa tem alguma representação mental de sua vida e seus atos”. Deste modo, as representações dependem das vivências dos jovens e elas orientam as atuações da juventude.

Deste modo, não são as necessidades que necessariamente levam a participação e o engajamento, ou seja, ser pobre não pressupõe lutar por melhor qualidade de vida. Nesse sentido, Iasi (1999) menciona que os sujeitos interpretam sua vida a partir dos parâmetros e da realidade das experiências vividas. Determinados tipos de relações fazem com que: “as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para tornarem-se NATURAL, levando à percepção de que “sempre foi assim e sempre será”” (IASI, 1999, p. 13).

Segundo Iasi (1999), a família é a primeira instituição de contato das relações sociais. Com o tempo, outros espaços de relações sociais (trabalho, escola, amigos etc.) adquirem importância. Assim, novas relações vividas geram novos valores, novas condutas e comportamentos. Portanto, o ensino de sociologia pode contribuir na compreensão da realidade e ser inspiradora de ações.

Da naturalização à desnaturalização passa-se a vivenciar as contradições e conflitos interno. Isso pode provocar a não submissão e a revolta para a busca da compreensão, quando os sujeitos começam a se ver no outro, identificar-se com o outro. A identificação produz coletividade, identidade de grupo, de categoria, de classe gerando a possibilidade de ação coletiva (IASI, 1999).

Vê-se, no gráfico a seguir, que a política não está entre as atividades que os jovens mais gostam de fazer, sequer aparecendo entre as opções. Isso reflete a realidade desses jovens, ou seja, será que eles têm oportunidade e relações que permitem a compreensão sobre política e a atuação política? Conforme Iasi,

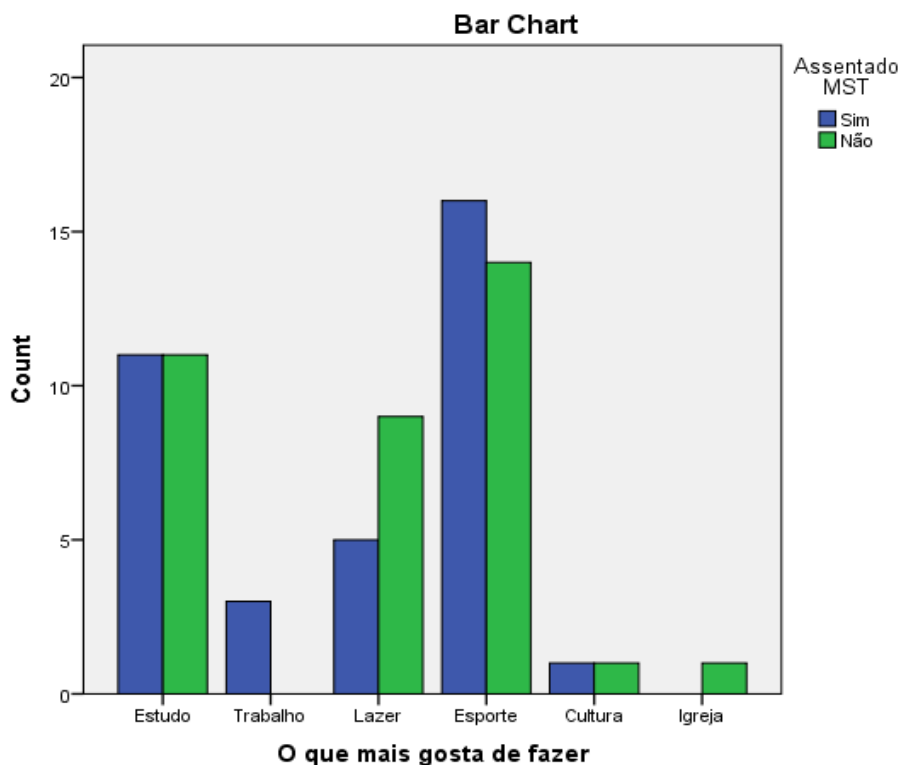
a consciência seria o processo de representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). Dito de outra maneira, uma realidade externa que se interioriza (IASI, 1999, p. 9).

Estas considerações são importantes para compreender o meio social dos jovens pesquisados. Ainda conforme o autor, o processo de consciência pode regredir, ou seja, ele não é linear. Assim, mesmo que alguns jovens manifestem alguma participação em organizações coletivas, se não houver iniciativas que as mantenham, pode-se correr o risco de aumentar a não participação da juventude.

A atividade preferida dos jovens são os esportes para: 14 jovens rurais e 16 jovens rurais assentados. Os estudos vêm a seguir: 1 jovens rurais e 11 jovens rurais assentados. O lazer é uma atividade em que 9 jovens rurais e 5 jovens rurais assentados gostam, seguido pelo trabalho para 3 jovens rurais assentados. Observa-se que nenhum jovem rural mencionou o trabalho como atividade preferida.

A cultura foi mencionada por 1 jovem rural e 1 jovem rural assentado, e a igreja foi a opção de apenas 1 jovem rural. O gráfico a seguir ilustra essas afirmações:

Gráfico 11 – Cruzamento entre o que mais gosta de fazer e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Quando perguntado o motivo, os jovens gostam de fazer as atividades mais assinaladas (esporte e estudo), e as seguintes respostas foram obtidas: porque gosta de jogar

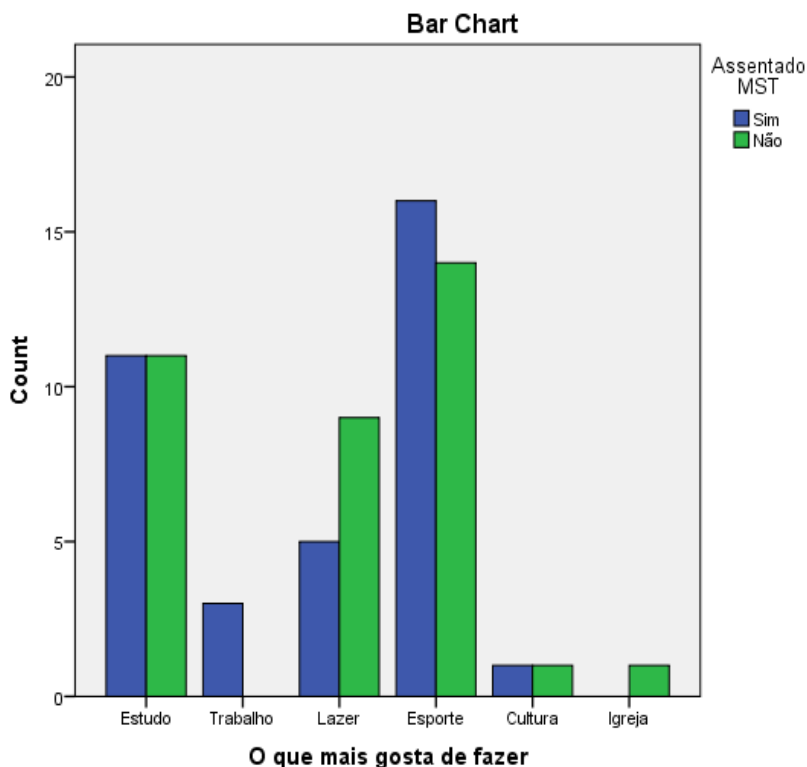
bola; porque é saudável e/ou faz bem ao corpo, fortalecendo-o e sentindo-se bem; porque não há mais nada para fazer além disso. E, ainda, porque no estudo se aprende e é importante para o futuro, pois se almeja ser alguém na vida, bem como fica-se próximo dos amigos, faz-se teatro ou toca-se instrumentos, e sobretudo, porque sem estudo não se pode alcançar o que se quer.

Ainda sobre a questão da participação em organização, foi perguntado se participar da organização no qual participa é “muito”, “mais ou menos importante”, “pouco importante”, “nada importante” para ser agricultor, para conseguir emprego fora da agricultura, para entender à realidade, para fazer amigos, para conseguir namorado(a) e para ser valorizado. Analisando as informações, constata-se que, entre aqueles que responderam à questão, a participação em organização é muito importante para fazer amigos (20), para entender a realidade (16), para conseguir emprego fora da agricultura (11) e para ser valorizado (11). A opção mais ou menos importante ficou assim: para conseguir emprego fora da agricultura (10), para entender a realidade (10), para fazer amigos (9), para ser valorizado (8).

Os jovens pesquisados foram unânimes em afirmar que participar da organização de que participam é nada importante para conseguir namorado(a) (12). No entanto, houve aqueles que responderam que é pouco importante (6), mais ou menos importante (8) e muito importante (4) para conseguir namorado(a). Chama-se atenção para o item ser agricultor e ser valorizado, pois, para ser agricultor, tem-se que a metade dos jovens considera que participar de alguma organização é muito importante (10) e mais ou menos importante (6), juntamente com nada importante (10) e pouco importante (6). O mesmo ocorreu com ser valorizado, ou seja, é muito importante para 11 jovens, bem como é nada importante também para 11 jovens, tendo 8 jovens que acham mais ou menos importante e 4 jovens que consideram pouco importante.

Por fim, tem-se o tempo ocupado na semana com esportes. É na parte da tarde que os jovens em sua maioria praticam esportes, mas também realizam tal atividade no turno da manhã e da noite, este bem menos recorrente. Para sintetizar e ilustrar o que os jovens rurais e os jovens rurais assentados mais gostam de fazer, segue o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Cruzamento entre o que mais gosta de fazer e ser ou não assentado

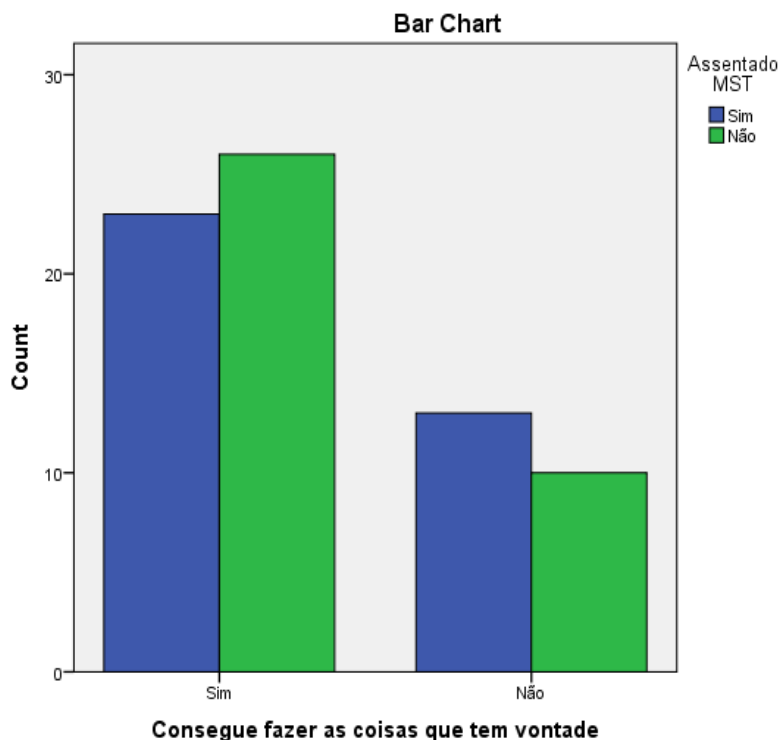


Fonte: Elaboração do autor

Pode-se notar que o esporte, além de ser a atividade que os jovens mais gostam de praticar também, é a atividade que eles mais desenvolvem no tempo de lazer ou de descanso (28), junto com a ida em festas (28), seguido por viajar (16) e frequentar a igreja (14). Na sequência, encontram-se as atividades culturais (9), ir aos rios da região (9), lojas (8), restaurantes (7) e atividades educativas (6). Em menor recorrência, está ficar com a família/parentes (3), escutar música (2), e outros, tais como: passear, atuação política, assistir televisão e filmes, descansar, não fazer nada – em cada categoria houve uma resposta.

Outro ponto importante é se os jovens pesquisados conseguem realizar o que desejam. Neste tópico, obteve-se a seguinte proporção a seguir:

Gráfico 13 – Cruzamento entre consegue fazer as coisas que tem vontade e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Tem-se que os jovens conseguem fazer as coisas que eles têm vontade (49), em uma proporção maior, mas não muito representativo, entre os jovens rurais (26). São 10 jovens rurais e 13 jovens rurais assentados que não conseguem realizar o que desejam. Os jovens rurais assentados responderam que o maior empecilho para não conseguir fazer o que desejam é a falta de tempo para isso.

As demais respostas ficaram distribuídas igualmente, ou seja, não teve nenhuma resposta mais representativa do que outra. Assim, os jovens responderam que conseguem realizar o que desejam porque: têm um bom comportamento, correm atrás e/ou lutam pelo que desejam e/ou insistem nisso, já possuem o que desejam, não há riscos ou perigo, não têm limitações, têm direitos, têm liberdade. Aqueles que não conseguem realizar responderam que é porque têm dificuldade de fazer e aprender, não têm dinheiro, são menores de idade, falta oportunidade, a mãe não deixa e porque moram longe.

Na tabela abaixo, tem-se os dados sobre a nota que os jovens dão para a sua vida, em uma escala de zero a dez:

Tabela 10 – Cruzamento entre satisfação com sua vida e ser ou não assentado

Nota de zero a dez para a satisfação com a sua vida * Assentado MST				
		Assentado MST		Total
		Sim	Não	
Nota de zero a dez para a satisfação com a sua vida	5,00	0	2	2
	6,00	1	1	2
	7,00	3	2	5
	7,50	0	2	2
	7,78	1	0	1
	8,00	6	10	16
	8,50	3	3	6
	9,00	8	8	16
	9,50	1	1	2
	9,90	3	0	3
	10,00	10	7	17
Total		36	36	72

Fonte: Elaboração do autor

O maior número de jovens assentados avaliou com nota máxima a sua vida. Já os jovens rurais avaliaram com nota 8 o grau de satisfação. Assim, tem-se que 17 jovens avaliaram com nota 10, 16 jovens com nota 9 e 16 jovens com nota 8. A nota mais baixa entre os jovens rurais assentados foi 6 e entre os jovens rurais foi 5. Os jovens rurais e os jovens rurais assentados responderam que desejam estudar, trabalhar e constituir família; estes são os maiores desejos de ambas as categorias. Salienta-se que apenas 2 jovens, 1 assentado e outro não assentado, responderam que não têm planos para o futuro, e, ainda, 1 jovem rural informou que deseja jogar futebol.

3.3 Representações e participação em atividades do MST

As representações sociais expressam a visão de mundo, a identidade dos sujeitos e grupos sociais, os sistemas de referências e os sistemas de valores. Elas orientam o comportamento dos sujeitos. Ao compreender as representações sociais, permite-se captar como os jovens se relacionam e interagem uns com os outros e com o meio físico, atribuindo significados à realidade. As representações sociais diferem de opiniões dadas sobre um assunto qualquer. Isso ocorre porque

não se constroem representações sociais sobre o que não se relaciona ou do que se tem pouco conhecimento [...]. Dados que foram organizados dentro

do grupo, com base nas suas relações sociais e na sua história, vêm a se configurar numa representação social (ARAÚJO, 2008, p. 109).

Algumas indagações sobre as representações sociais acompanharam esta pesquisa, tais como: se é possível averiguar sobre o grau de unidade dos jovens a partir do grupo social na qual se inserem; o que e quem influencia nas representações expressas; investigar sobre a temporalidade, ou seja, a intensidade e fluidez do que é elaborado e compartilhado; quais as ideologias em disputa e em contato, o que permite evidenciar os espaços de poder; identificar os elementos estruturantes e os estruturados das representações sociais, importantes para análise do campo político, ideológico, teórico, social, pedagógico, entre outros possíveis; e a influência do pesquisador nas respostas dos pesquisados.

Inicialmente quando perguntado aos jovens sobre o que vem em mente quando eles ouvem a palavra MST, os jovens rurais assentados, em sua maioria, responderam que a palavra remete à noção de luta/conquista. Sobre isso, os jovens rurais responderam que remete à noção de sem terra. Do total de pesquisados, tem-se que: a palavra luta/conquista foi lembrada por 25 jovens, sem terra/acampado por 18 e sem moradia/necessidade por 10 pesquisados. Em menor número, também foi mencionado: direito/justiça/poder/resistência/dignidade (8), movimento/organização (5), agricultor/camponês (3), trabalhadores/trabalho (3), protesto (3), não trabalham ou não tem mais nada para fazer (3). Por fim, a palavra MST remete ainda a coisas ruins (1), invasão (1) e dinheiro dos outros (1).

Considerando a realidade da região, temos que alguns poucos jovens participam das atividades organizadas pelo MST. No entanto, em geral, os jovens rurais nunca participam das atividades (32), sendo que um pouco menos da metade dos jovens rurais assentados nunca participa das atividades (11). Vide tabela a seguir:

Tabela 11 – Cruzamento entre participação nas atividades do MST e ser ou não assentado

Assentado MST * Frequência que participa das atividades organizadas pelo MST					
		Frequência que participa das atividades organizadas pelo MST			Total
		Na maioria das vezes	Poucas vezes	Nunca	
Assentado MST	Sim	7	18	11	36
	Não	0	4	32	36
Total		7	22	43	72

Fonte: Elaboração do autor

Sobre as atividades em que houve participação, foram citadas atividades culturais como festas e jogos (27), formação (4), encontro de jovens (1), atos (1). Alusivas à contribuição do MST para os jovens, houve 14 respostas dizendo que o MST não contribui, e delas 9 foram de jovens rurais e 5 de jovens rurais assentados. A maioria das respostas desse item diz respeito ao acesso à terra (42) e a ser agricultor (31). Ainda foi respondido que as atividades organizadas pelo MST contribuem para entender a realidade (22), para ser valorizado (20), para fazer amigos (11) e para ter disciplina (11).

Analisando as respostas deste item que incluem as representações sobre o MST, participação e contribuição das atividades organizadas pelo movimento, frequência e o tipo de atividade de que os jovens participam, avalia-se que o comportamento desses em relação ao MST está relacionado com a estrutura social na medida em que se tem opiniões pejorativas e próximas aos discursos que criminalizam as atuações dos movimentos sociais. A pouca reflexividade sobre a existência do MST implica na necessidade de maior compreensão dos fenômenos sociais. Deste modo, o ensino de sociologia pode trazer contribuições para o entendimento das características e fragilidades da cultura de participação.

As noções expressas pelos jovens pesquisados representam as ideologias, as práticas e as características das atividades cotidianas. As respostas enunciadas, especialmente pelos jovens rurais assentados, remetem à compreensão de que a conquista da terra veio por meio da luta. No entanto, esta característica com perfil de atuação política parece não ser sustentada após a conquista da terra, já que poucos jovens participam das atividades organizadas pelo MST, bem como quando os jovens participam é em atividades culturais e esportivas.

As afirmações dos jovens levam à indagação sobre o tipo de interação com o meio em que vivem, ou seja, sobre as formas de socialização. Poder-se-ia supor que a necessidade de organização coletiva, devido às necessidades locais e crenças ideológicas, seria um fator a ser mencionado e sustentado pelas redes de relações sociais dentro do assentamento e/ou comunidade. No entanto, isso não foi corroborado pelos dados coletados.

O uso das representações sociais na pesquisa contribui para caracterizar os jovens rurais e os jovens rurais assentados, nas dimensões subjetivas, ou seja, o que pensam, e objetivas, porque pensam o que afirmam, isto é, a influência do meio social que pertencem. Os escritos de Alves-Mazzotti mencionam que:

é possível definir os contornos de um grupo ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. Graças a sua reciprocidade entre uma coletividade e sua

“teoria”, esta é um atributo fundamental na definição de um grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 64).

As representações sociais caracterizam o grupo de que os jovens fazem parte, sendo que nem sempre o que é maioria é norma, ou seja, representa o esperado como fazendo parte da coletividade. Alves-Mazzotti (1994) menciona que nem sempre o termo “social” é utilizado para afirmar que a representação é social por ser partilhada por um grupo, pois a ideia de grupo pode ter sido criada pelo pesquisador. Nesta pesquisa, o termo “social” se configura como tal porque tem como ponto de partida que os jovens pesquisados compartilham crenças e valores, ou seja, pertencem a um assentamento ou a determinadas comunidades rurais.

Mas, analisando as representações sobre o MST, bem como as informações de campo, avalia-se que os jovens têm clareza sobre o que é o MST em termos de organização coletiva, mobilização e luta pela terra. No entanto, conforme já mencionado, categorias usadas pelo movimento como “camponês”, e até mesmo o desenvolvimento de atividades de formação e demais atividades para além das festas na localidade, e ainda, a identificação como sem terra, não foram expressos pelos pesquisados. As respostas que mencionam que a contribuição do MST é para ser agricultor podem estar vinculadas à questão da terra, bem como à atuação das cooperativas, que remete à ideia de agricultura e de agricultor. Além disso, os jovens pesquisados podem pertencer a vários grupos, sendo difícil evidenciar a identificação dos pesquisados apenas como agricultores, assentados, estudantes etc.

3.4 Representações sobre o rural

Wanderley (2009) afirma que: “o reconhecimento e a delimitação do espaço rural variam de país para país, em função das formas efetivas de ocupação territorial, da evolução histórica e das concepções predominantes em cada um deles” (WANDERLEY, 2009, p. 206). Assim, as concepções trazidas pelos jovens pesquisados são influenciadas pelo seu meio social, ou seja, escola, família, organizações coletivas, rede de relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, ao solicitar aos jovens que respondessem sobre o que vem à mente quando ouvem a palavra rural, várias categorias de respostas foram coletadas.

A palavra agricultor/agricultura foi escrita 28 vezes, seguida por: trabalho (22), terra (11), economia/dinheiro/investimento/produção (7), cultivo/lavoura/plantio (7), interior (7), colono/trabalhador (6), animais (6). Outras respostas foram citadas, tais como:

sossego/tranquilidade/harmonia (5), mato (5), dificuldade/esforço/conquista (4), campo (3), família (3), dedicação/responsabilidade (3), trabalho honesto (2), fazendeiro/fazenda (2), simplicidade (2), mais pobre (2), pecuária (2), lazer (2), assentamento (2), liberdade (2). E, ainda, sem terra (1), agricultura familiar (1), salário (1), lote (1), roça (1), comida (1), estrada ruim (1), máquinas agrícolas (1), sustentabilidade (1), união (1), pouca gente (1).

As representações mais recorrentes envolvem o trabalho com a terra e o obtido desse trabalho. Tem-se também noções vinculadas à concepção de meio ambiente, ou seja, como lugar preservado, tranquilo e saudável. Conforme Wanderley (2009), hoje a preservação está em conflito com o modelo econômico dominante, e isso atinge também o meio rural, isto é, o cuidado e a preservação ambiental são defendidos tanto pelos moradores do campo como da cidade. Wanderley indica que:

“o meio ambiente é a linguagem potencial de uma reconciliação sociopolítica do rural”. Assim, a associação – e mesmo, para alguns, a assimilação – do meio rural com o meio ambiente estabelece o diálogo com as cidades em um novo patamar, dado a importância que assume a natureza, em particular para os habitantes dos centros urbanos. Neste sentido, o meio rural pode passar a ser visto como “valor indispensável” ao futuro da sociedade, que assim se dispõe a lhe consagrar os recursos necessários, ao mesmo tempo em que os atores rurais podem passar a assumir novas funções sociais, precisamente como “mediadores entre a sociedade global e os espaços rurais” (WANDERLEY, 2009, p. 247).

E o espaço urbano, como é representado? Para os jovens, a ideia de urbano remete à cidade (37); carros, prédio, asfalto, casas, ruas (15); comércio, lojas, empresas, indústrias, mercados (14); assalariados, estabilidade, renda, carreira, trabalho, emprego (11). Outras representações trazidas remetem a: barulho, movimento, nervosismo, turbulência, incomodação, estresse (9); diversão, festa, música, lazer, praia (9); poluição (6); facilidade e acesso (6). Em menor número, tem-se: futuro, esforço, capacidade, oportunidade (3); pessoas, população, pedestres (3); oposto de interior (2); padrão de vida melhor e gente rica (2); arrogância (1); estudos (1); investimento (1); favela (1); Estado (1).

No entanto, segundo Wanderley (2009), deve-se ponderar: “que as cidades também não são homogêneas e, por consequência, as diferenças observadas entre elas afetam as relações que podem estabelecer com o meio rural” (WANDERLEY, 2009, p. 208). Assim, Abelardo Luz associa campo e cidade, pois o desenvolvimento do município pauta-se pelo rural. Um rural para além de um espaço apenas agrário, mas como espaço de vida, embora também haja proprietários de terra que vivem na cidade e apenas exploram o rural para seus fins, em que se tem uma associação da produção aos mercados consumidores, o que pode

aprofundar a dependência da produção agrícola aos insumos industriais (WANDERLEY, 2009).

O que se verifica avaliando as representações sociais dos jovens sobre o MST e sobre o rural-urbano é que os acessos levam a uma tendência à uniformização dos modos de vida. Há uma interação cotidiana em várias dimensões da vida social entre o rural e o urbano, que permite evidenciar uma tipologia do rural e do urbano para além do rural como apenas agrícola. O urbano tem sido retratado pelos jovens como o lugar da infraestrutura, do emprego, da facilidade, enfim, características que remetem a um padrão de vida melhor. No entanto, o urbano também é retratado como o espaço da arrogância (isso se vincula às menções de baixa-estima dos jovens rurais).

Conforme Wanderley (2009), a referência ao rural é produto e produtora de identidades sociais por meio das experiências individuais e coletivas. Mesmo que Abelardo Luz seja um município pequeno, os pesquisados mencionam que a cidade é o espaço da circulação de pessoas e de carros, bem como da existência de favelas. Isso corrobora com o encontrado em alguns estudos que mencionam o seguinte:

O meio rural continua sendo identificado a uma pequena aglomeração, com uma sociabilidade correspondente e onde predominam as paisagens naturais. Entre as cidades e o meio rural se interpõem “descontinuidades” (MATHIEU, 1990, p. 37), que fazem deste último, um espaço marcado por certas características fundamentais: a fraca densidade de sua população; a menor parte do trabalho assalariado no conjunto das atividades rurais; a predominância de empresas de pequena dimensão; a predominância do habitat individual; a importância da paisagem (WANDERLEY, 2009, p. 223).

Wanderley (2009) traz uma abordagem interessante sobre os efeitos da urbanização na vida social rural. O primeiro deles é o não trabalho e a predominância do consumo. O segundo é sobre a relação entre o meio rural e o urbano, que torna o rural como um espaço aberto. E, o terceiro, a mobilidade profissional e social dos agricultores. Estas afirmações são relevantes, e, para a autora, elas não devem levar para a tradução do fim do rural.

Enfim, além da socialização dos pesquisados, ou seja, relações familiares, com os amigos e a influência da escola, a interação entre o espaço rural, com o MST e/ou comunidade influencia no modo de pensar dos jovens. Junto a isso, o papel da mídia é outro fator que os estudos sobre representações sociais acentuam como de forte influência nas noções dos sujeitos, inclusive influenciando na visão de si mesmo. A mídia poderia estar incidindo para reforçar as diferenças, para homogeneizar o rural e urbano, ou ainda para integrar

dinamizando as relações entre urbano e rural de forma a atualizar e não a perder as especificidades.

Nesse sentido: “a categoria ‘rural’ carrega em si a diversidade das próprias relações entre os espaços rurais e urbanos – e entre as populações do campo e das cidades – tais como se modificam histórica e socialmente, no tempo e no espaço” (WANDERLEY, 2009, p. 247). De certa forma, o ensino de sociologia poderia contribuir para evidenciar o papel da mídia e sua abrangência na sociedade.

3.5 Representações sobre juventude

Para Weisheimer (2009, p. 85), “Como expressão da vida social, a juventude aparece como uma categoria complexa que não pode ser definida em função de um único aspecto ou característica”. Assim, as noções sobre juventude são produzidas em determinado contexto e são produtos dos modos das relações sociais. Para os jovens pesquisados, juventude significa: alegria, diversão, bagunça, companheirismo, esporte, brincadeira, curtir, amizade, festas/baile (25); inteligência, estudar, pensar, formar, capacitação, educação (17); vida, fase da vida, adolescência, mudança, jovem, pessoa nova (14); futuro, esperança, sonho, novidade, erros e acertos, projetos (11); trabalho, ajudar, início de carreira, responsabilidade (10); liberdade (7); organização, luta, direitos, rebeldia, atitude, determinação (3); bom (2); saúde (1); ligação com pais e educação familiar (1).

Nas noções acima descritas, tem-se uma diversidade de concepções ou definições de juventude, mesmo em se tratando da mesma geração juvenil. Para Weisheimer:

O conceito sociológico de geração busca romper com resquícios naturalistas da explicação do fenômeno, definindo-o como uma condição situacional frente ao processo histórico e social. Assim, uma geração é constituída por aqueles que vivem uma “situação” comum perante as dimensões históricas do processo social, o que caracteriza uma “situação de geração” (WEISHEIMER, 2009, p. 67).

Assim, observa-se que os jovens atribuem significados diferentes, mesmo pertencendo ao mesmo contexto histórico. Primeiramente, tem-se a noção de juventude ligada à noção de estado de espírito e divertimento. Após, em grande número, os jovens pesquisados trouxeram representações ligadas aos estudos ou preparação via formação.

Em seguida, constam noções que remetem à juventude como uma fase de vida. Sobre isso, Weisheimer (2009, p. 78) afirma que “a noção de juventude como período de transição

para a vida adulta, apesar de constituir-se em tema socialmente relevante, tem pouca precisão analítica se desconsiderar as diversidades históricas, sociais e culturais sob as quais as transições se realizam”.

Tem-se uma parcela de jovens manifestando que juventude vincula-se à ideia de futuro e projetos. A relação com trabalho também está fortemente presente, isto é, a busca por autonomia, estabilidade e responsabilidade, características compreendidas como sendo dos adultos. No entanto, salienta-se que:

na sociedade contemporânea – há certa inclinação à ampliação do período da juventude; devido à dificuldade de inserção de parcelas significativas desse grupo no mercado de trabalho é que há um alongamento do período de escolarização. A dificuldade de acesso a uma condição profissional estável tem ainda impactos no adiamento dos matrimônios e, logo, na constituição de uma nova família. Deste modo, pode-se deduzir que o processo de transição para a vida adulta é cada vez mais complexo e heterogêneo, refletindo a diversidade das condições de inserção social das novas gerações marcada por antinomias que configuram a própria sociedade (WEISHEIMER, 2009, p. 77).

Com respostas em menor número, mas não menos importante, a ideia de liberdade também é manifestada, talvez por ainda não haver tantas responsabilidades, junto com a noção de luta, estando empregada não necessariamente no sentido político do termo e sim ir atrás do que se deseja. Em concordância com Weisheimer (2009), evidencia-se uma aproximação entre o relato dos jovens e o que aponta a sociologia da juventude, por exemplo, as concepções teóricas que atribuem aos jovens um caráter contestador responsável pelas mudanças na sociedade são respaldadas por algumas respostas dos jovens pesquisados que entendem que ser jovem é ser rebelde e determinado, o mesmo ocorrendo com as demais noções já analisadas acima. Estas noções indicam a situação e tipos de vínculos atrelados à realidade e às experiências desses jovens.

Conforme Weisheimer:

Esta unidade de geração ocorre quando os jovens compartilham conteúdos mais concretos e específicos formados por uma socialização similar e desenvolvem, em função disso, laços mais estreitos, levando à identificação e ao reconhecimento mútuo devido às similaridades das situações e das experiências (WEISHEIMER, 2009, p. 68).

De todo modo, as representações trazidas pelos jovens pesquisados estão atreladas à socialização, portanto ao contexto societário e histórico destes jovens. Nesta pesquisa, não foi necessário problematizar os parâmetros teóricos adotados para definir juventude, já que os jovens pesquisados foram selecionados pelo critério de estar escolarizado. Junto a isso, não

foi encontrado nenhum jovem na categoria jovem-adulto, bem como não foram evidenciadas acentuadas disparidades nas respostas quando destacadas as categorias gênero, faixa etária e ser ou não assentado.

Ao analisar a questão da juventude como estilo de vida, Weisheimer (2009) situa que os meios de comunicação influem para que, independentemente da localidade dos jovens, haja uma difusão da cultura jovem. Assim, as fronteiras entre a cultura juvenil urbana e a rural são fluidas. Tanto no meio rural como no meio urbano, os sentidos ou representações sobre ser jovem podem ser diversos, já que estes estão vinculados ao modo de vida da juventude, e este é resultado das condições estruturais junto com as particularidades locais, indicando o tipo de socialização e vivências geracionais.

4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA VOLTADO À JUVENTUDE DO CAMPO

Neste capítulo, apresenta-se a questão da inclusão da disciplina de sociologia nos currículos escolares e a trajetória da disciplina em Santa Catarina, estado ao qual o município pesquisado pertence. Por fim, aborda-se a realidade escolar e da disciplina de sociologia no local de estudo e para os jovens pesquisados.

Para dar início a este tópico, situa-se um histórico da presença da disciplina de sociologia no Brasil, conforme apresentado no quadro a seguir. O quadro abaixo foi construído a partir da leitura e síntese dos seguintes autores: Meksenas (1995), Pavei (2008), Machado *apud* Moraes (2003):

Quadro 6 – Histórico da disciplina de sociologia no Brasil

1882	Primeira proposta de inclusão da sociologia – “pareceres” de Rui Barbosa sobre a inclusão da sociologia nos cursos superiores (sobretudo direito). Parecer não se realiza.
1890-1897	Benjamin Constant propõe a inclusão da disciplina de forma obrigatória em todas as escolas de ensino secundário. Não foi posta em prática.
1925 – 1942	Com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina torna-se obrigatória. Com a sociologia sendo obrigatória, os conteúdos sociológicos são exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior.
Década de 30	Há as primeiras escolas de ensino superior de sociologia e Gilberto Freire aparece como expoente da defesa desse ensino. Em 1931, a Reforma Francisco Campos reforça o caráter obrigatório da disciplina de sociologia.
1942-1961	Conforme a Reforma Capanema, a sociologia é excluída do currículo, permanecendo apenas no magistério (escolas normais) como sociologia educacional. Ou seja, nesse período a sociologia não é obrigatória. Na década de 40/50, a luta pela obrigatoriedade da disciplina conta com Florestan Fernandes e Luiz de Aguiar Costa Pinto. Na década de 60, há um distanciamento dos intelectuais no debate sobre educação e ensino de sociologia. Ocorre também a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61, em que a sociologia é optativa.
1971	LDB 5.692/71 permanece a possibilidade da oferta. A sociologia é confundida e relativamente substituída pelo OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Tem-se a obrigatoriedade nos cursos profissionalizantes preconizando um foco técnico. Houve uma indução da modificação do ensino médio em profissionalizante.
1982	É revogada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. A sociologia começa a ser implantada nos currículos com caráter diversificado, Lei 7.044/82.

1996	A sociologia não é obrigatória. A LDB 9.394/96 coloca que o educando deve ter conhecimento em filosofia e sociologia, mas não menciona que profissional deve ministrar as aulas de sociologia, bem como refere que os conteúdos sociológicos seriam tratados de forma interdisciplinar e deveriam pautar a questão da cidadania. Na década de 90, algumas universidades exigem a disciplina em seus vestibulares (Universidade Estadual de Londrina e Universidade Metodista de Piracicaba).
2001	Projeto Lei 3178-B/1997, transformado no Projeto de Lei ordinário da Câmara (PCL 9/00), que torna a sociologia obrigatória e de autoria do Deputado Federal Padre Roque, é vetado por Fernando Henrique Cardoso.
2006	Aprovação do Parecer – Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 38/2006, que trata da inclusão obrigatória das disciplinas de sociologia e filosofia no currículo de ensino médio. Resolução CNE/CEB nº 4/2006 altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
2008	Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008. A sociologia passa a ser obrigatória no ensino médio do país.

Fonte: Elaboração do autor por meio de síntese dos seguintes autores Meksenas (1995), Pavei (2008), Machado *apud* Moraes (2003).

Conforme o quadro acima, a disciplina de sociologia, em 1882, é obrigatória apenas nos cursos superiores, com ênfase no curso de direito. Na década de 30, a preocupação volta-se para a formação de professores de sociologia nos cursos superiores do país. De 1890 a 2008, a disciplina de sociologia entra e sai do currículo do hoje chamado ensino médio, bem como se apresenta de forma optativa ou obrigatória. É apenas em 2008 que a disciplina torna-se obrigatória no ensino médio de todo país, com a obrigatoriedade de que o professor de sociologia seja licenciado em ciências sociais, bem como com a consolidação de universidades responsáveis pela formação do cientista social.

Sarandy (2001) afirma que uma das particularidades da disciplina é a de permitir a confrontação de diferentes perspectivas teóricas. A confrontação teórica e a crítica social também podem ser realizadas pelas disciplinas de história e geografia, mas de um modo secundário ou de um modo descritivo. Sobre as reflexões do autor em relação ao desenvolvimento de uma maneira de pensar típica de cada área do conhecimento, tem-se:

Ora, desenvolver a sensibilidade é algo que pode ser feito pelas Artes Plásticas, pela Dança e pela Literatura. A sensibilidade para o Belo é desenvolvida, em graus diferentes, por diversas disciplinas, inclusive por outras não ligadas diretamente às artes. Mas a Música guarda uma especificidade que está relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. E nisso ela se difere de qualquer outra. Este exemplo é interessante porque nos serve de analogia. A história e a geografia também produzem

conhecimentos sobre o mundo social. E dizer que seus olhares são distintos do olhar sociológico já virou lugar comum (SARANDY, 2001, p. 6-7).

Ainda conforme o autor, a disciplina de sociologia contribui para o questionamento, desmistificando ideologias, apurando o pensamento crítico problematizador da vida do aluno, sua existência num mundo real, com suas implicações ético-morais, sociopolíticas, religiosas, culturais e econômicas. Desse modo, não é apenas o conteúdo que faz isso, mas também a habilidade ou a formação do professor que permite o confronto de diferentes perspectivas (SARANDY, 2004). Assim sendo, não basta a sociologia estar diluída nos temas transversais e nem mesmo ser ministradas por outros profissionais não sociólogos.

O argumento de que a sociologia e a antropologia produzem um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina produz é assegurado por Sarandy (2004). O autor expressa que a disciplina auxilia na compreensão da diferença, em evidenciar a hierarquia quando insistimos em ver igualdade, em transformar a informação em conhecimento. Quando o aluno compreende que os gestos, símbolos, cheiros, tensões, posição na estrutura social e recursos de poder, as gírias, lágrimas e alegrias, enfim, que tudo isso é resultante de uma configuração específica de seu mundo, a sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica (SARANDY, 2004).

O ensinar sociologia é desenvolver uma postura cognitiva. Seus efeitos estão:

Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra em face de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social (SARANDY, 2001, p. 1).

Em concordância com Sarandy (2001), não acredita-se que a disciplina de sociologia seja indispensável para o desenvolvimento do sujeito e para o desenvolvimento do pensamento crítico, todavia ela pode colaborar para isso. Ao encontro disso, as práticas em desenvolvimento rural também podem se somar ao desenvolvimento do sujeito a partir da luta por qualidade no campo.

Tomazi (2008) afirma que ser professor de sociologia é problematizar constantemente o seu fazer. Por isso, a prática de pesquisa deve estar associada ao ensino, já que ela permite conhecer o aluno e o mundo no qual ele se insere. O autor reforça que apenas aqueles professores com má vontade no seu ofício não realizam a atividade de pesquisa. Acrescenta-

se a isso que, muitas vezes, os professores estão submetidos a precárias condições de trabalho docente, dificultando a prática de pesquisa.

As OCNs mencionam dois papéis centrais do pensamento sociológico, a desnaturalização, ou a consideração do caráter histórico e de construção social dos fenômenos sociais, e o estranhamento, ou problematização daquilo que não é conhecido de imediato, adequando aquilo que é estudado “para a fase de aprendizagem dos jovens” (BRASIL, 2006, p. 107). A função do professor de sociologia no ensino médio seria a de “desenvolver a capacidade de pensar sociologicamente dos jovens” (TOMAZI, 2008, p. 2).

Para isso, o professor não pode aplicar diretamente o que aprende na universidade. Para Tomazi:

Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade somente causam um grande problema para o desenvolvimento desta disciplina no ensino médio. Estes muitas vezes reproduzem um conteúdo exclusivamente acadêmico, porque ou não possuem uma formação adequada para esta tarefa, ou não querem ser professores para este nível. Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem (TOMAZI, 2008, p. 2).

Como o mesmo entendimento, as OCNs também afirmam a importância da mediação via metodologias, recursos, avaliações e estratégias diferenciadas, não sendo satisfatório que o professor tenha apenas conhecimentos e informações na área, ainda que a aula expositiva tenha sua fundamental relevância:

Mesmo a aula expositiva é um *diálogo*. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar.

[...]

A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. Apenas a título de lembrança, seguem-se algumas citações: seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das

notícias, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc. (BRASIL, 2006, p. 127).

Para a aula ser criativa e produtiva, os saberes acadêmicos necessitam ser transformados em saberes escolares, ainda mais que nem todos os alunos frequentam a escola motivados por uma escolha pessoal. Não almeja-se formar sociólogos, mas potencializar as escolhas dos educandos para conhecer e aprofundar os saberes produzidos pela sociologia.

A pesquisa é uma metodologia utilizada por ambos professores das escolas pesquisadas. Ela é uma forma de aproximar o aluno à temática estudada, bem como aos procedimentos científicos. Segundo as OCNs, a pesquisa pode vir antes ou após a explicação teórica. No entanto:

Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de ideias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado (BRASIL, 2006, p. 126).

Diante de tais desafios na proposta pedagógica, entende-se que, em concordância com as OCNs, o melhor caminho a ser seguido é aquele que esteja traçado conforme as necessidades do professor, dos alunos, da escola, enfim, da comunidade escolar. Isso, inclusive, pode aproximar a prática sociológica ao modo de vida dos educandos, bem como superar modismos e práticas pedagogias repetitivas.

Enfim, além do ensino de sociologia em cursos de graduação e no ensino médio, há outros espaços de atuação do sociólogo. Isso porque, conforme Tomazi (2008), a realidade é complexa e dinâmica e a sociologia deve acompanhar este movimento. O autor menciona que os múltiplos espaços de atuação do sociólogo são: ONGs, empresas, prisões, sindicatos, movimentos sociais etc. Em qualquer ambiente de atuação do sociólogo, a sociologia se alvitra a ser mais um saber e, como tal ela não é uma disciplina militante, isso pode ser evidenciado na sua historicidade.

Seja qual for o espaço de atuação, a sociologia pode desenvolver uma visão crítica do mundo, pois, por ser uma ciência, ela faz uso de muitas teorias, da prática da refutação e contestação, de questionar e ser questionada. Sobretudo, conforme Tomazi (2008), “nada pode ser reduzido a uma única visão e perspectiva. Não há teoria sociológica que consiga

explicar toda a realidade social. Por isso, o conhecimento de muitas teorias e perspectivas é fundamental para se formar um bom sociólogo e professor de sociologia” (TOMAZI, 2008, p. 3).

4.1 A sociologia no ensino médio em Santa Catarina e no oeste catarinense¹⁸

Alguns desafios despontam com a obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio no que diz respeito ao perfil profissional esperado para aqueles que se dedicam à docência em sociologia, bem como ao perfil do currículo (especialmente em realidades rurais). No Brasil, apenas 12% dos profissionais que ministram as aulas de sociologia são formados na área, sendo que notadamente em Santa Catarina a sociologia é obrigatória no ensino médio há mais de dez anos (HANDFAS, 2009). Conforme Russczyk e Leitão (2012):

No ano de 1997, a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC) organizou um curso de Fundamentação Teórica Metodológica do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação. Participaram deste curso 70 professores de sociologia e sociologia da educação da rede pública estadual. Entre eles, apenas seis possuíam formação em Ciências Sociais, os demais eram provenientes de áreas como pedagogia, geografia e filosofia (RUSSCZYK E LEITÃO, 2012, p. 8).

A região de estudo é uma das regiões do Brasil contempladas por políticas do Ministério da Educação, tais como a política nacional de formação de professores (PARFOR) e implantação de instituições públicas, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), resultado do plano de interiorização e de expansão das instituições federais. É importante citar as duas instituições de ensino, Unochapecó e UFFS, pois elas possuem cursos que visam formar professores de ciências sociais, bem como são instituições que podem contribuir para a formação continuada dos professores que já ministram a disciplina de sociologia nas escolas pesquisadas.

Segundo Russczyk e Leitão (2012), “o processo de interiorização das universidades públicas têm sido a grande aposta para diminuir o número de docentes que ministram disciplinas sem formação específica e assim qualificar a formação docente” (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 7). Estes autores analisaram o atual quadro da disciplina de sociologia nas escolas e os locais de formação de professores na cidade de Chapecó, cidade polo da região

¹⁸ Parte das informações presentes nesta seção foi publicada no artigo intitulado “A Formação de Professores em Sociologia para o Ensino Básico no Oeste Catarinense”, *Revista Percursos*, 2012, de autoria conjunta com Leonardo Rafael Santos Leitão.

oeste de Santa Catarina. A pesquisa realizada pelos autores objetivou analisar o currículo e a estrutura político-pedagógica do curso de graduação em licenciatura em sociologia, via Plataforma Freire e em parceria com a Unochapecó, Universidade Comunitária da região, e do curso de licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição criada em 2009¹⁹ (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012).

Para este estudo, interessa avaliar se temas, por meio de disciplinas específicas, que envolvem o mundo rural, estão contemplados na grade curricular destes cursos, já que se trata de uma região cujas cidades possuem características fortemente rurais, bem como se o perfil dos cursos rompe com as divisões ainda existentes no curso de formação de professores em sociologia entre bacharelado e licenciatura, articulando-os conjuntamente.

Martins (2008) traz alguns fatores de segregação e hierarquização dos professores e profissionais com ensino superior, por exemplo: a divisão entre licenciatura e bacharelado; a diferença social entre cursos como a medicina, as engenharias etc.; a crítica da divisão entre pesquisa, ensino e extensão. Também aponta que é justamente a extensão que pode relacionar a realidade e a intervenção científica. Nas palavras do autor:

Esses indicadores evidenciam o quanto a universidade tem se desobrigado da dupla responsabilidade de produzir ciência no campo da docência e de contribuir com os demais níveis de ensino do país. Demanda e estrutura existem, os cursos de formação de professores estão presentes em quase que a totalidade das universidades públicas do país; os programas de pós-graduação em educação são numericamente superiores no cenário nacional e, em relação à demanda, os sistemas relacionados à educação básica sofrem constantemente com a falta de qualidade, ausência de formação em seus quadros, apoio continuado. Enfim, existe uma distância enorme entre universidade e educação (MARTINS, 2008, p. 116).

Como proposta, Mariátegui (2007) indica a necessidade em criar sindicato e funcionar como tal, isto é, reorganizar novas bases e toda a ordem social de forma não corporativa. E, ainda, a diferenciação entre escola e universidade é uma falácia, pois “Não existe um problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos os seus compartimentos e compreende todos os seus graus” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 62).

No estado de Santa Catarina, a sociologia está presente nas escolas de ensino médio desde 1998. No entanto, com a obrigatoriedade da disciplina mesmo com o aumento das instituições formadoras de professores de sociologia, ainda é grande a demanda de formação

¹⁹ “O curso oferecido pela Plataforma Freire, na Unochapecó, iniciou em 2010 e hoje conta com uma turma de cerca de 17 alunos. Já o curso oferecido pela UFFS, neste mesmo ano, disponibilizou 100 vagas divididas em duas entradas” (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 7).

em municípios do interior do Estado. Para reforçar o dito acima, traz-se um quadro com dados do INEP, com as instituições de ensino superior que oferecem formação em licenciatura em ciências sociais em Santa Catarina.

Quadro 7 – Instituições de ensino superior que oferecem formação em licenciatura em ciências sociais em Santa Catarina

IES	ANO DE INÍCIO	MODALIDADE	VAGAS OFERTADAS
Universidade Castelo Branco	2007	Educação a distância	Não divulgado
Universidade do Contestado	2003	Presencial	50 vagas anuais
Universidade do Extremo Sul Catarinense	2009	Presencial	40 vagas anuais
Universidade Federal da Fronteira Sul	2010	Presencial	100 vagas anuais
Universidade Federal de Santa Catarina	1972	Presencial	90 vagas anuais
Universidade Luterana do Brasil	2005	Educação a distância	Não divulgado
Universidade Regional de Blumenau	1987	Presencial	45 vagas anuais
Universidade Comunitária de Chapecó ²⁰	2010	Presencial	Não divulgado

Fonte: Russczyk; Leitão, 2012, p. 9

Até 2010, não havia nenhuma instituição no oeste catarinense responsável pela formação de professores em sociologia. Esta verificação vem ao encontro da realidade dos professores que hoje ministram a disciplina de sociologia nas escolas de educação básica, incluindo as escolas pesquisadas em Abelardo Luz, ou seja, parte dos professores não tem formação em ciências sociais. Para Russczyk e Leitão:

Duas grandes políticas nacionais vêm sendo implementadas com o objetivo de reverter esse quadro. O PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o processo de interiorização das Universidades Federais. Na cidade de Chapecó as duas políticas chegaram recentemente e são encaradas como ações importantes de melhoria da educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 9).

Conforme definição do Ministério da Educação, o Parfor é fruto de várias ações entre secretarias de educação municipais e estaduais, junto com instituições públicas de ensino superior para ministrar cursos superiores gratuitos para professores com ensino superior, mas

²⁰ “O curso de Licenciatura em Sociologia oferecido pela UNOCHAPECÓ não se encontra cadastrado na plataforma E-Mec do Ministério da Educação. Os dados foram levantados no site da própria universidade (www.unochapeco.edu.br)” (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 9).

sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996 (MEC, 2010). Os recursos são oriundos do Ministério da Educação. Russczyk e Leitão (2012) relatam que em Chapecó a Universidade Comunitária de Chapecó (Unochapecó) oferece gratuitamente o curso de licenciatura em sociologia em 8 semestres.

No quadro abaixo, tem-se a distribuição das disciplinas no currículo da Unochapecó. Constan as disciplinas de formação pedagógica, metodológica, teórica e de pesquisa.

Quadro 8 – Distribuição das disciplinas no currículo da Unochapecó

TIPO DE DISCIPLINA	QUANTIDADE	TÍTULO DAS DISCIPLINAS
Formação Pedagógica	13	Tecnologias da Educação; Filosofia da Educação; Fundamentos de Psicologia; Sociologia da Educação; Didática; Políticas e Gestão da Educação Básica; Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV; Fundamentos da Educação Especial; Seminário: Educação de Jovens e Adultos.
Teórica	21	Sociologia I, II e III, Antropologia I, II e III, Política I, II e III, Sociologia da Religião, Epistemologia das Ciências Sociais, Gênero Organização Social e Família; Sociologia Urbana, Teoria dos Movimentos Sociais, Política Brasileira; Políticas Organizacionais solidárias; Etnologia Indígena; Sociologia do Desenvolvimento; Gestão Pública; Análise do Discurso Político; Sociologia Rural e do Campesinato; Pensamento Social Brasileiro; Sociologia do Trabalho.
Metodológica	2	Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa.
Pesquisa	3	Trabalho de conclusão de Curso I, II e III.

Fonte: Russczyk; Leitão, 2012, p. 11.

Atenta-se para a existência de disciplinas que tratam do mundo rural, movimentos sociais e desenvolvimento. Em se tratando da grade curricular do curso de licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), esta divide-se em três domínios: o domínio comum, que é composto por disciplinas de formação geral; o domínio conexo, que inclui um conjunto de disciplinas voltadas à formação pedagógica; e o domínio específico, que é composto por disciplinas teóricas e metodológicas das ciências humanas e sociais. São ofertadas 100 vagas anuais. Segue a distribuição das disciplinas na grade curricular, com base nos dados do Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em ciências sociais da UFFS:

Quadro 9 – Distribuição das disciplinas na grade curricular do curso de licenciatura em ciências sociais da UFFS

DOMÍNIO COMUM	DOMÍNIO CONEXO	DOMÍNIO ESPECÍFICO
Direitos e cidadania; Introdução à informática; Introdução ao pensamento social; Leitura e produção textual I e II; Matemática instrumental; Meio ambiente, economia e sociedade.	Didática geral; Fundamentos da educação; Libras; Política educacional e legislação de ensino no Brasil; Teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem.	Alteridade e etnocentrismo; Antropologia estrutural; Antropologia no Brasil; Antropologia social e cultural; Ciência política no Brasil; Economia brasileira; Epistemologia das ciências sociais; Estágio curricular supervisionado I, II e III; Formação da sociedade brasileira; Introdução à economia; Metodologia de pesquisa qualitativa; Metodologia de pesquisa quantitativa; Metodologia de pesquisa teórica em ciências sociais; Metodologia do ensino em sociologia; Optativa I, II, III, IV, V, VI; Pensamento político liberal e elitista; Pensamento político moderno; Pensamento social no Brasil Sociologia I, II, III e IV; Sociologia da educação; Teorias políticas do século XX; Trabalho de conclusão de curso I e II.

Fonte: Russczyk; Leitão, 2012, p. 12

Não são observadas disciplinas que discutem exclusivamente o mundo rural. No entanto, conforme constatam Russczyk e Leitão:

ao observarmos a estrutura dos dois cursos, é perceptível a aproximação dos elementos que até então eram vistos como exclusivos dos cursos de Bacharelado com a preocupação da formação pedagógica dos estudantes. Isso demonstra uma possibilidade de transformação do atual cenário das ciências sociais brasileiras, onde, de certa forma, a licenciatura é vista como uma formação de segunda categoria, mais flexível e menos rigorosa em termos teóricos e metodológicos (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 13).

Ou seja, há uma preocupação com a formação do licenciado, mas sem dissociar o ensino da pesquisa. Os autores ainda reforçam que não basta considerar apenas a grade curricular para avaliar a qualidade dos cursos formadores de professores de sociologia, ou seja, é preciso problematizar como a expansão das instituições vem ocorrendo em termos de infraestrutura, formação dos professores que ministram no ensino superior, e ainda:

a pressa em formar professores, seja por formação continuada ou formação inicial, possibilita o enxugamento das disciplinas e da carga horária, principalmente das disciplinas de caráter teórico e vinculadas a pesquisa. A formação sólida, principalmente nas humanidades, requer tempo, que, muitas vezes, é exíguo quando a demanda limita-se a simplesmente emitir diplomas ou habilitações (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 13).

Além das preocupações com a carga horária e a duração dos cursos de formação de professores em sociologia, outra preocupação está presente: a formação dos professores que formam professores de sociologia na região oeste de Santa Catarina. Muitos professores não

possuem licenciatura em ciências sociais ou em sociologia, possuindo apenas o bacharelado como titulação de graduação. Enfim, são questões que revelam o desafio de se pensar que universidade se quer em uma região como a oeste de Santa Catarina, bem como qual é o perfil dos estudantes e dos professores. Esses são desafios importantes para que se articule a prática docente com a realidade social.

4.2 O ensino de sociologia e a juventude rural

Neste tópico, abordam-se a situação escolar dos jovens pesquisados, as contribuições e os aspectos do conhecimento adquirido, as representações sociais sobre educação, escola e sociologia. Também são trazidas as noções dos jovens pesquisados sobre as contribuições do conhecimento sociológico.

4.2.1 Condição escolar, contribuições e aspectos do conhecimento adquirido

Foram pesquisados 36 jovens rurais assentados e 36 jovens rurais não assentados. Da Escola Prof. Anacleto Damiani são 36 jovens, da Escola Paulo Freire 18 jovens e da Escola Semente da Conquista também 18 jovens, totalizando os 72 pesquisados.

Os jovens foram distribuídos em 26 cursando o primeiro ano, 13 estudantes das escolas do assentamento e 13 da escola localizada na cidade, mas que atende também os jovens da área rural. São 24 estudantes do segundo ano, metade das escolas do assentamento e a outra metade da Escola Prof. Anacleto Damiani. Por fim, 22 jovens do terceiro ano, 11 da escola urbana e 11 das escolas do assentamento.

O índice de reprovação dos jovens rurais é maior (11) do que dos jovens rurais assentados (3), sendo que 9 deles foram reprovados 1 vez e destes 1 é assentado, enquanto os demais não são. Quatro jovens foram reprovados duas vezes, 2 assentados e 2 não assentados. Apenas 1 jovem rural, ou seja, não assentado, foi reprovado 3 vezes.

Quando perguntado sobre se parou de estudar, tem-se que 3 jovens assentados já pararam de estudar. Este número vai para 2 quando se trata dos jovens rurais não assentados. Os motivos informados justificando a desistência foram porque o jovem assentado necessitou trabalhar e o jovem rural formou família.

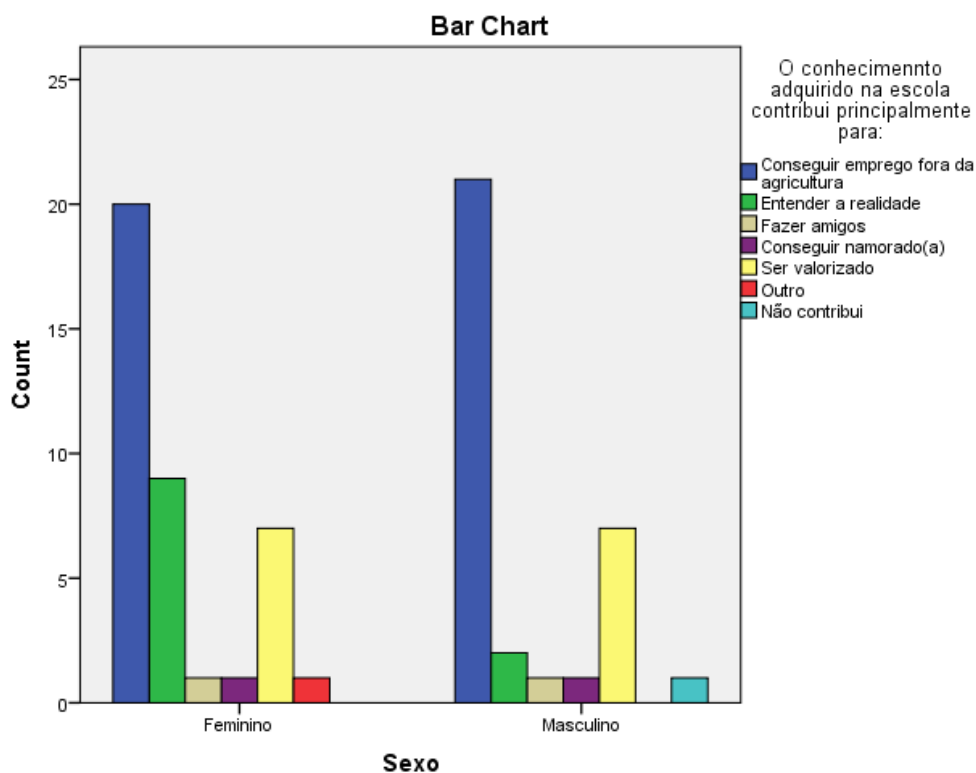
Os estudantes afirmam que o conhecimento adquirido na escola contribui principalmente para conseguir emprego fora da agricultura (41), sendo que 18 jovens rurais assentados marcaram esta opção e 23 jovens rurais. Para ser valorizado, foi a segunda opção

mais escolhida (14), escolhida por 5 jovens rurais assentados e 9 jovens rurais. A opção para entender a realidade foi escolhida por 11 jovens, 8 assentados e 3 não assentados.

Dois jovens rurais assentados ainda marcaram a opção para fazer amigos, bem como 2 jovens rurais assentados disseram que contribuiu para conseguir namorado(a). Um jovem rural assentado ainda marcou que não contribuiu e 1 jovem rural marcou a opção Outro. Cabe enfatizar que nenhum jovem pesquisado escolheu a opção “para ser agricultor”.

Considerando as características de gênero, tem-se que a diferença nas respostas escolhidas refere-se ao fato de que as meninas marcaram como segunda opção que o conhecimento escolar serve para entender a realidade. Já os meninos disseram que contribuiu para ser valorizado. O gráfico especificando as respostas encontra-se a seguir:

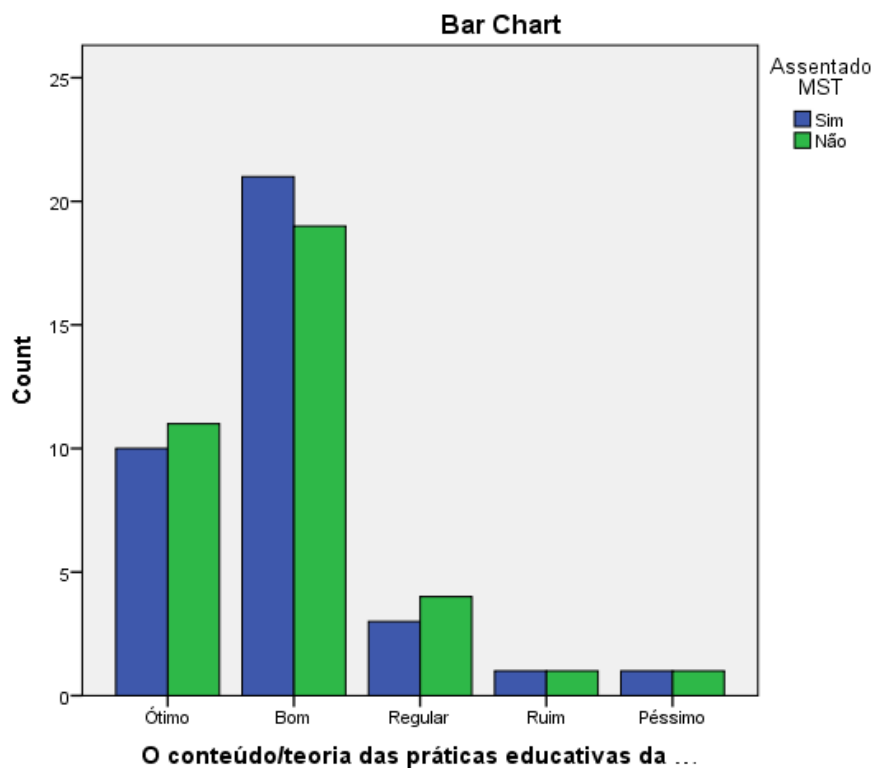
Gráfico 14 – Cruzamento entre sexo e contribuição do conhecimento escolar



Fonte: Elaboração do autor

Na avaliação dos estudantes, o conteúdo/teoria das práticas educativas da escola é bom (40), ótimo (21), regular (7), ruim (2) e péssimo (2). As respostas escolhidas pelos jovens são muito próximas entre os jovens rurais assentados e os jovens rurais. Isso pode ser visto no gráfico:

Gráfico 15 – Cruzamento entre conteúdo/teoria das práticas educativas da escola e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

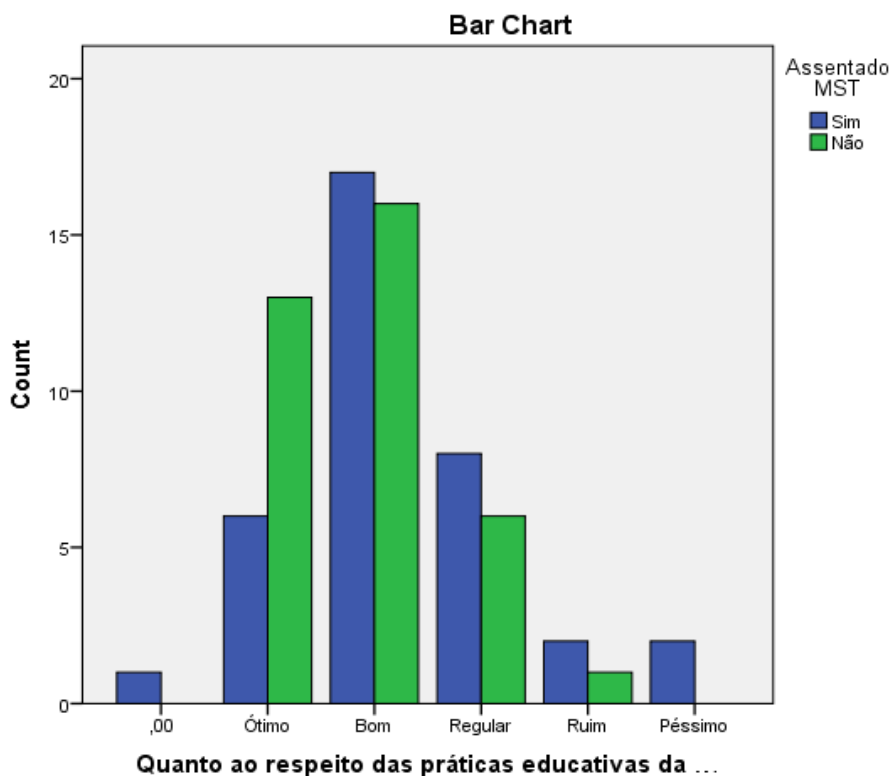
Em relação à prática/método, as respostas não destoam muito da avaliação sobre o conteúdo/teoria, ou seja, o maior número de jovens optou pela opção “bom”. As opções “bom” e “regular” ficaram mais próximas e apenas os jovens rurais assentados ainda escolheram as opções “ruim” e “péssimo”. As práticas educativas da escola estão relacionadas com o cotidiano, segundo a avaliação dos jovens. Assim, tem-se a opinião bom (30), para os jovens rurais assentados (16) e para os jovens rurais (14); ótimo (23), para os jovens rurais assentados (12) e para os jovens rurais (11); regular, segundo 4 jovens rurais assentados e 10 jovens rurais; ruim para 2 jovens rurais assentados e 1 jovem rural; por fim, péssimo para 1 jovem rural assentado.

Entre as questões sobre a escola, a estrutura/local/espço das práticas educativas, houve presença significativa da resposta regular. No entanto, essa questão de modo geral foi avaliada positivamente. Tem-se 27 respostas para bom e 20 respostas para regular. Não houve diferenças entre os jovens rurais assentados (14 e 10) e os jovens rurais (13 e 10).

A opção ótima teve 9 escolhas, 4 de jovens rurais assentados e 5 de jovens rurais; ruim para 2 jovens rurais assentados e 6 jovens rurais. A opção péssimo foi escolhida por 4 jovens

rurais assentados e 2 jovens rurais. Quanto ao respeito, tem-se bom (33), ótimo (19), regular (14), ruim (3) e péssimo (2), conforme gráfico abaixo:

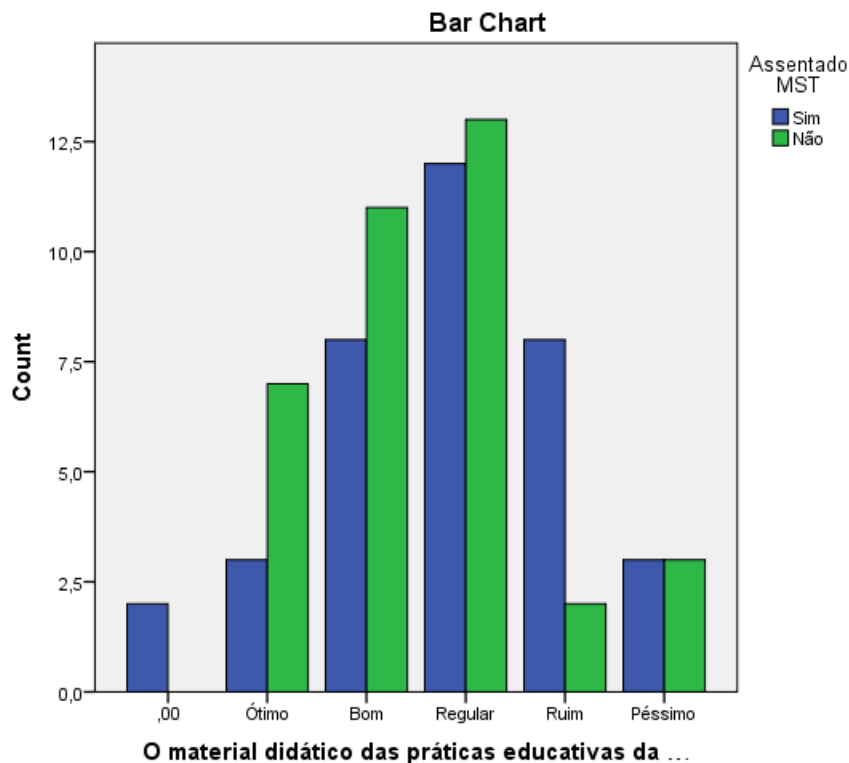
Gráfico 16 – Cruzamento entre respeito das práticas educativas escolares e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Também não há diferenças entre as escolhas dos jovens rurais assentados e dos jovens rurais na avaliação sobre a integração entre as disciplinas. Segue a avaliação: bom (31), regular (16), ótimo (14), ruim (7) e péssimo (3). Esta opção é apenas marcada pelos jovens rurais. A avaliação a respeito do material didático foi a única em que predominou regular (25), seguido por bom (19), ótimo (10), ruim (10) e péssimo (6). A comparação entre os assentados e não assentados pode ser visualizada no gráfico.

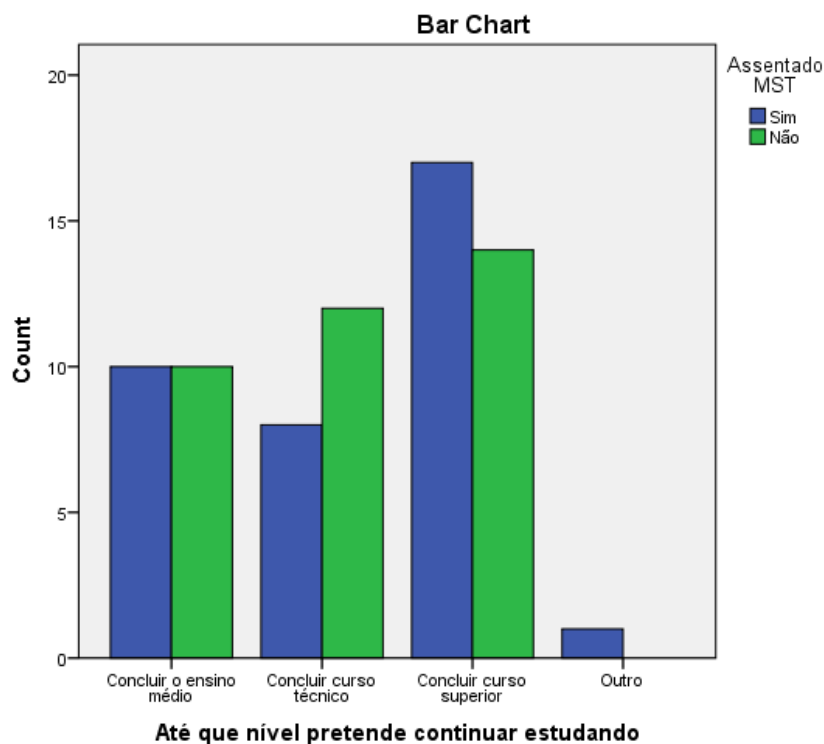
Gráfico 17 – Cruzamento entre material didático e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

A maioria dos jovens pesquisados pretende estudar até concluir o curso superior (31) e este índice é maior entre os jovens rurais assentados. Concluir o ensino médio e concluir o ensino técnico ficou empatado, com 20 escolhas cada um, 10 jovens rurais assentados e 10 jovens rurais. No entanto, os jovens rurais são maioria (12) na escolha pelo ensino técnico, pois são 8 os jovens rurais assentados que marcaram esta opção. O gráfico ilustra as opções dos jovens.

Gráfico 18 – Cruzamento entre até que nível pretende estudar e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Alguns jovens pesquisados já estão se qualificando, fazendo curso de informática (16), secretariado (2), dança (2), pintura (1) e piscicultura (1). Assim, tem-se que 25 jovens já fizeram curso de qualificação e 47 nunca fizeram. Destes, 12 são jovens rurais assentados e 13 são jovens rurais. Vinte e quatro jovens rurais assentados e 23 jovens rurais nunca fizeram curso de qualificação.

As formas que os jovens utilizam para se informar são variadas. Não foi percebida diferenciação entre as escolhas dos jovens rurais assentados e dos jovens rurais. Deste modo, tem-se que o rádio é muito utilizado (62), a televisão (56), estudar (53), conversar com alguém (36), ler livro (32), internet (16), jornal (12) e formação/palestra (6). Enfim, a análise dos dados revela que, de modo geral, a escola tem sido bem avaliada, com um resultado menos positivo no quesito infraestrutura. A principal contribuição da escola é para conseguir emprego fora da agricultura, o que mais uma vez demonstra as manifestações dos jovens pesquisados sobre sair do campo ou investir em atividades não agrícolas.

4.2.2 Representações sobre educação, escola e sociologia

As representações sociais como método foram utilizadas no estudo a partir do uso de questionário para primeiramente identificar os conteúdos ou elementos que aparecem quando os jovens falam de si mesmos (elementos sobre o modo de vida), bem como sobre o conteúdo das representações presentes nas respostas dos jovens pesquisados sobre as práticas educativas. O segundo passo foi identificar as semelhanças e dessemelhanças entre os aspectos manifestados pelos jovens e indicar as hierarquias, regularidades e coerências.

Pela análise das representações sociais, é possível verificar o imaginário individual, o imaginário coletivo (o que é construído pelo grupo) e a realidade social como atuação. Assim sendo, as representações sociais orientam a conduta, o comportamento e as relações sociais. Deste modo, a dimensão subjetiva (olhar do sujeito) está diretamente vinculada à dimensão do objetivo (a realidade) (ARAÚJO, 2008).

As palavras mais acionadas pelos jovens de ambas as categorias quando lembram da palavra educação foram: dignidade/respeito (27), aprender/ensino (10), conhecimento (6), escola (6). Também foram evidenciadas as noções que remetem a: futuro/oportunidade (5), emprego/trabalho/profissão (3), formação (3), dedicação/esforço (2), família (2), ser alguém/importante (2), informação (2), lembra algo ruim (2). E, por fim: alienação (1), bem-estar (1), professor (1) e mundo melhor (1).

Quando solicitados a pensar sobre a palavra escola, a palavra estudo foi a mais lembrada (21), seguida por aprender/ensino/conhecimento (20), amigos/amizade (18), educação (13), professor (7). Outras palavras foram trazidas, como: responsabilidade (3), disciplinas (3), alunos (2), entretenimento/bagunça (2), namorado(a) (2), futuro (2), local onde se aprende (2). De forma menos expressiva: esporte (1), livros (1), crescer (1), comportamento (1), família (1), importante (1), escolha (1), organização (1), participação (1), diálogo (1), respeito (1), ruim (1) e esforço (1). Novamente, as escolhas dos jovens rurais assentados e dos jovens rurais se assemelham.

Referente à palavra sociologia, os pesquisados responderam o seguinte: sociedade (22), forma de convivência entre as pessoas/grupos/comunidade/interação entre pessoas/socialização/comportamento pessoas (15), entender a realidade/sociedade (8), entender/aprender/compreender (5), disciplina (5), estudo/estudo da vida (4), conhecimento (3). Outros termos foram citados, tais como: agir/prática (2), dia a dia/cotidiano (2), pensadores da sociedade (2), participação (2), bem social (1), cidadão (1), ética (1), colaboração (1), dignidade/respeito (1), educação (1), importância (1), estudo diferente (1),

estudo sem noção (1), interessante (1), cultura (1), desigualdade (1), estudo da família (1), teoria (1), difícil (1). A resposta mais usada pelos jovens rurais assentados foi sociedade, enquanto que, para os jovens rurais, foi forma de convivência/interação entre as pessoas/etc. Com essa pouca diferença na prioridade das respostas, permanece a proximidade nas respostas fornecidas pelos jovens de ambas as categorias.

Ao comparar as representações dos jovens rurais assentados e dos jovens rurais, não se evidenciam significativas diferenças. Junto a isso, as respostas permitem problematizar sobre o ambiente comunitário e externo desses jovens, ou seja, as características entre a socialização no ensino formal e a disposição dos jovens a serem agricultores. Weisheimer verifica que há:

uma relação negativa entre condição de estudo e projeto agrícola, uma vez que prevalece, entre os jovens que estavam estudando, a recusa de ser agricultor (56,5%), índice que é bastante superior ao registrado para esta resposta entre o total de entrevistados. Em contrapartida, entre os que não estudavam na ocasião da entrevista, 72,5% afirmam querer se estabelecer profissionalmente na agricultura familiar. Isto confirma o que foi identificado em outros estudos: ficam na atividade agrícola os jovens que não estão inseridos no sistema de ensino. Isto também confirmaria a opinião corrente entre os entrevistados que colocam estudos e trabalho agrícola como possibilidades dicotômicas (WEISHEIMER, 2009, p. 293).

Estas informações levam à indagação sobre a função social da escola, sobre as contribuições do conhecimento ali produzido e socializado. Para Mendonça:

A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública. [...]. À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista (MENDONÇA, 2011, p. 343-344).

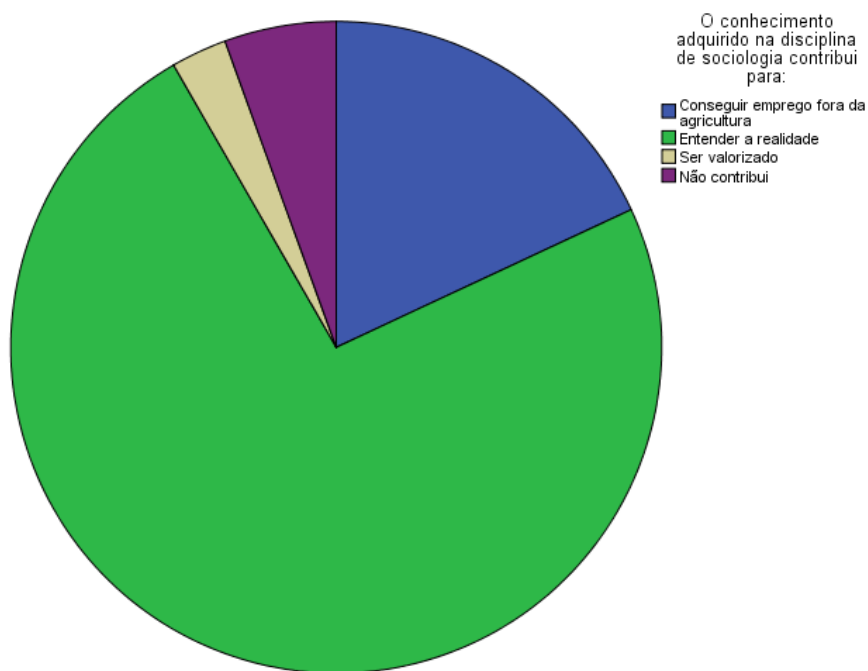
Diante das informações acima, para a autora, a sociologia tem os conteúdos e métodos necessários para que os jovens compreendam e atuem na realidade. Deste modo: “O que faz o método sociológico? Permite analisar as contradições existentes nos diversos planos de atividade humana, com diferentes olhares e, com isso, desvendar o que se passa na realidade social” (MENDONÇA, 2011, p. 348). Os jovens, conforme já descrito, gostam da escola porque nela convivem com seus amigos. No entanto, ainda é preciso que os jovens estudantes gostem de estudar e, mais do que isso, que estabeleçam o vínculo entre o conhecimento e a vida no meio

rural. Enfim: “o grande desafio é como fazer a mediação entre sentidos individuais e significado, entre esses conteúdos e as necessidades dos estudantes, que permita a transformação dessas necessidades em motivos de aprendizagem” (MENDONÇA, 2011, p. 352).

4.2.3 Contribuições do conhecimento sociológico

Para os jovens, o conhecimento adquirido na disciplina de sociologia é importante para entender a realidade (53), para 28 jovens rurais assentados e para 25 jovens rurais. Também é relevante para conseguir emprego fora da agricultura (13), 5 jovens rurais assentados e 8 jovens rurais; não contribui em nada na opinião de 4 jovens, 3 assentados e 1 não assentado; e para ser valorizado para 2 jovens rurais. Outras opções não foram marcadas. Estas informações podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Contribuição do conhecimento sociológico adquirido



Fonte: Elaboração do autor

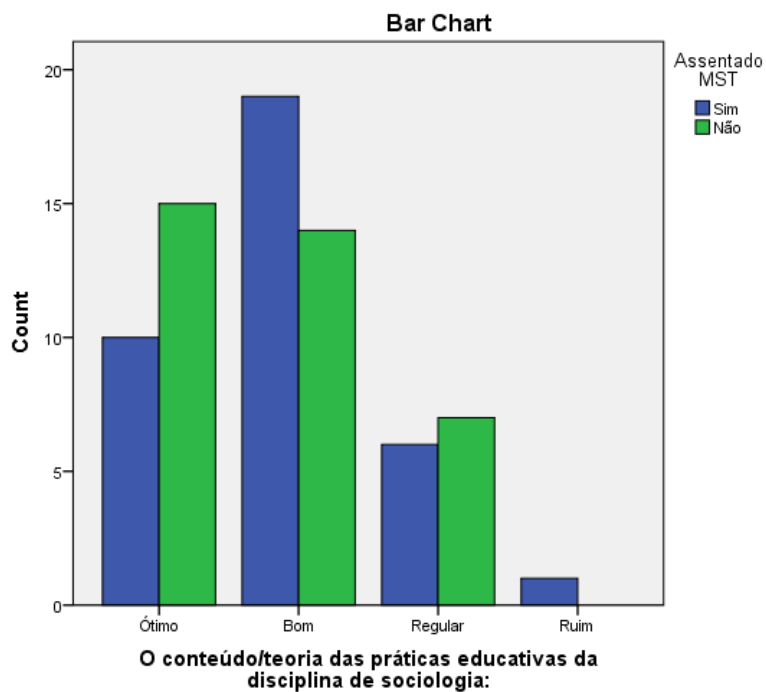
Já em 1985, Octávio Ianni manifestava suas considerações sobre o ensino de sociologia e a sua função de compreender a realidade. A compreensão da realidade foi manifestada pelos jovens como a principal contribuição da disciplina de sociologia. No entanto, é preciso diferenciar considerações que trazem uma definição clichê sobre a função da sociologia do uso da crítica para a compreensão científica, não abstrata e ideológica, do real.

Destaca-se que, para os pesquisados, o ensino de sociologia não tem relação com o ser agricultor, já que esta opção não foi assinalada. Isso causa estranhamento, pois a principal contribuição da sociologia é para compreender a realidade e a realidade do campo sequer foi lembrada. Ianni (2011) afirma que a realidade deve ser encarada como algo em movimento e em transformação. Este autor, em 1985, sugeria temas possíveis de serem abordados nas aulas de sociologia, e a relação campo-cidade já era evidenciada:

não é verdade que todos que se encontram nas cidades são urbanos. Muitos recém-chegados na cidade preservam valores rurais. Aliás, existem clubes e associações que frequentemente resgatam valores culturais do mundo rural. Por exemplo, conheço um disco, uma missa de viola gravada por violeiros que se reúnem regularmente em Osasco. Resgataram uma atividade cultural de origem rural num ambiente extremamente industrial. A discussão sobre urbanização é muito interessante. E a recíproca é verdadeira: o campo já está em grande parte urbanizado, na medida em que as pessoas adotaram valores urbanos (IANNI, 2011, p. 336).

Para Ianni (2011), o professor deve construir as categorias teóricas a partir de dados da realidade, levando o aluno a superar as noções de senso comum. Resgatar o real como movimento é realizar uma crítica, junto com os alunos, de que o rural é movimento, ou seja, é um espaço de vida que não está em lado oposto à cidade. No entanto, sobre o conteúdo/teoria utilizado nas aulas de sociologia, tem-se que a maioria dos jovens rurais assentados considera “bom”, enquanto os jovens rurais consideram “ótimo”. O gráfico a seguir ilustra isso:

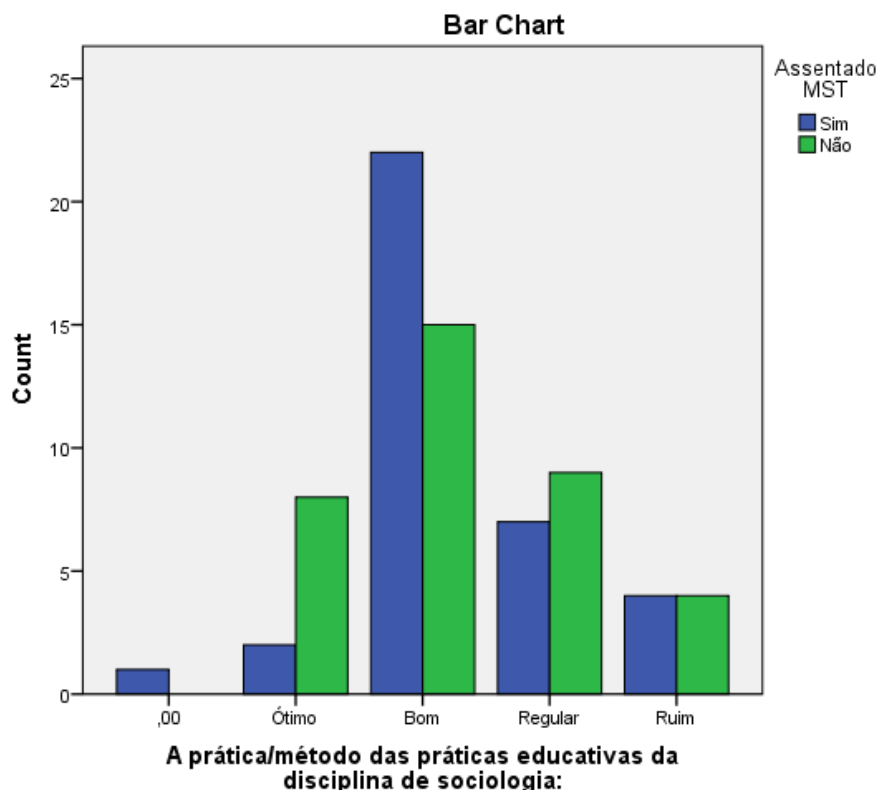
Gráfico 20 – Cruzamento entre conteúdo/teoria da disciplina de sociologia e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Sobre a prática/método, predomina a opção “bom”. Entre os não assentados, há uma maior distribuição nas respostas, conforme abaixo:

Gráfico 21 – Cruzamento entre prática/método da disciplina de sociologia e ser ou não assentado



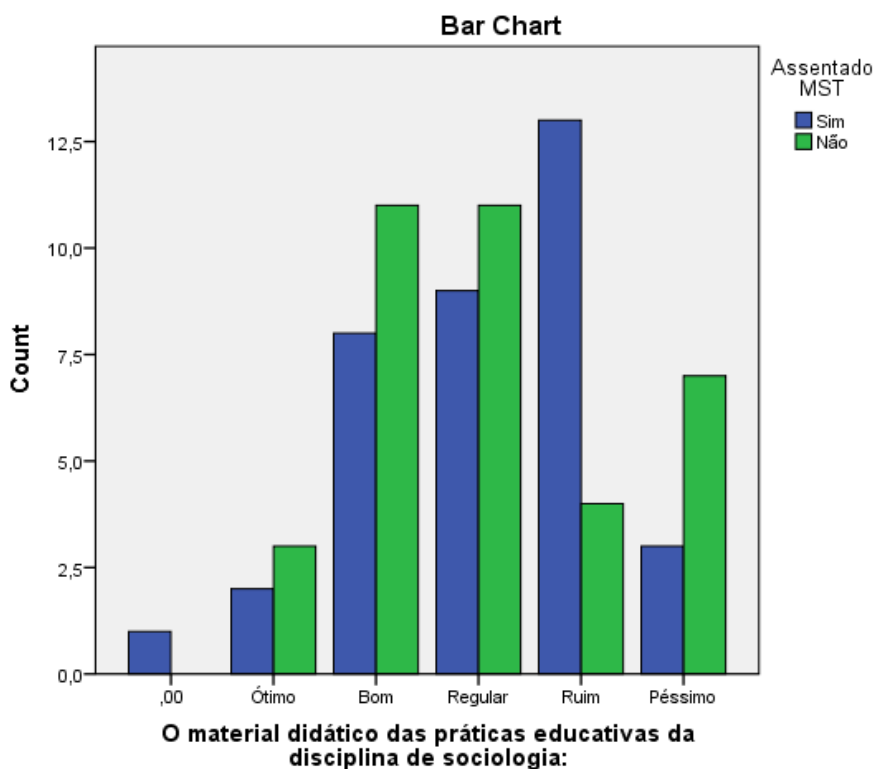
Fonte: Elaboração do autor

A maioria dos jovens rurais assentados (19) e dos jovens rurais (15) optou pela opção “bom”, quando analisado se a sociologia relaciona o conhecimento abordado ao cotidiano do alunos. Os estudantes assentados também responderam: ótimo (11), regular (4), ruim (1) e péssimo (1). Os jovens rurais responderam: ótimo (12), regular (7) e ruim (2). Observa-se que os jovens consideram que há uma relação entre o que é ensinado nas aulas de sociologia e o cotidiano, sendo que há também uma contribuição para a valorização dos jovens enquanto sujeitos.

Sobre o espaço físico/estrutura/local da realização das práticas educativas de sociologia também predominam as avaliações bom (33) e regular (20), seguida por ruim (8), ótimo (7) e péssimo (3). Não houve variação entre os assentados e não assentados. Os jovens responderam bom (35) ao avaliarem as práticas educativas de sociologia como respeitadas, ótimo (21), regular (9), ruim (3) e péssimo (3). Houve concordância nas respostas fornecidas pelos jovens rurais assentados e os jovens rurais, com exceção das duas últimas categorias em que apenas os jovens rurais assentados marcaram as opções “ruim” e “péssimo”.

Quanto à questão sobre a integração das disciplinas com as práticas educativas da disciplina de sociologia, as respostas seguiram semelhante padrão, ou seja, bom (30), regular (15), ótimo (13), péssimo (8) e ruim (6). O material didático utilizado foi o item mais criticado negativamente, ou seja, regular (20), sendo a maioria jovens rurais (11); bom (19), com maior número de jovens rurais (11); ruim (17), com maioria das respostas dos jovens rurais assentados (13); péssimo (10), predomínio dos jovens rurais (7); e ótimo (5), destes 2 são assentados e 3 não assentados.

Gráfico 22 – Cruzamento entre material didático de sociologia e ser ou não assentado



Fonte: Elaboração do autor

Evidencia-se uma aproximação entre a avaliação da escola e do ensino de sociologia, sendo que este contribui para compreender a realidade e aquela para conseguir emprego fora da agricultura. A categoria com uma avaliação menos positiva referiu-se ao espaço físico das atividades educativas.

4.3 Os professores de sociologia: um diálogo entre as evidências empíricas, os parâmetros curriculares, as orientações curriculares e a educação do campo

Nesta seção, é trazida uma reflexão sobre as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), da educação do campo dialogando com as evidências empíricas. Entende-se que esta articulação é importante para uma elaboração da práxis pedagógica voltada aos sujeitos do campo, que é o interesse dessa pesquisa. Parte-se do princípio de que os PCNs e as OCNs trazem concepções diferentes sobre o ensino de sociologia, a primeira optando por trazer uma lista de conteúdos necessários ao ensino de sociologia e a segunda trazendo orientações, considerando as diversas práticas possíveis de ensino de sociologia.

Não objetiva-se aprofundar sobre qual é o mais adequado, os PCNs ou as OCNs. Ambos são tomados como referência ao analisar quais os conteúdos utilizados pelos professores pesquisados e se em alguma medida esses conteúdos contemplam o modo de vida dos jovens do campo. Os PCNs e as OCNs são relevantes para a reflexão da prática pedagógica em sociologia verificada em campo. Ao mesmo tempo, os pressupostos da educação do campo também são abordados, tendo em vista que, por se tratar das escolas do campo, estas são tratadas de forma especial pela Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

A realidade formativa dos professores que ministram a disciplina de sociologia nas escolas pesquisadas é diferente. O professor da escola situada na cidade reconhece que a disponibilidade de professores formados em sociologia no oeste de Santa Catarina ainda é defasada. Antes de fazer o processo seletivo, quem dava aulas de sociologia na escola urbana era um professor formado em geografia. O professor cita também que nas escolas do assentamento quem dava aula era um professor que estava fazendo graduação em licenciatura plena em educação do campo.

Durante esta pesquisa, havia um professor habilitado para dar aula de sociologia, na Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, localizada na zona urbana da cidade de Abelardo Luz. Foi encontrada a presença de uma professora sem a titulação necessária, conforme a lei de 2008, ministrando as aulas de sociologia nas escolas do assentamento, Escola de Ensino Médio Semente da Conquista e Escola de Ensino Médio Paulo Freire.

Conforme relato, a igreja, através da figura de Dom José Gomes, foi responsável em trazer os cursos de filosofia, sociologia e teologia para a região, devido ao caráter social da

igreja, bem como pela obrigatoriedade dos seminaristas em ter formação nestas áreas do conhecimento. Os assentamentos também tiveram grande influência dos religiosos, que realizavam reuniões fomentando a organização coletiva, dando assessoria jurídica, entre outros. O professor de sociologia da Escola Professor Anacleto Damiani inicialmente foi seminarista, bem como também morou no assentamento do MST. Ele explica que:

Me formei na Unochapecó. Entrei no seminário, e naquele período os seminaristas se formavam na Unochapecó em licenciatura plena em filosofia, habilitando para sociologia também. Atualmente está separado: filosofia e sociologia, não existe mais isso. Tu fazia prática de ensino em filosofia e sociologia, com disciplinas gerais como antropologia, psicologia etc. Eu me formei em início de 2004, pertencia à última turma dessa grade, depois disso se forma só em filosofia, pois o curso de sociologia foi trancado porque não tinha alunos, devido ao pouco mercado de trabalho nessas áreas, pois são poucas aulas semanais nas escolas, o que te obriga a pegar mais turmas em outras escolas. Eu tenho 30 horas nessa escola e trabalho mais 20 horas no município porque tem filosofia no município e sou efetivo no município 20 horas (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

A trajetória do professor de sociologia remete às experiências com a vida do campo. É um professor oriundo da região oeste de Santa Catarina, jovem, que depois de formado foi morar em Porto Alegre e acaba retornando devido à demanda por professores formados em filosofia. O professor menciona que prefere a vida na região à das grandes capitais, pois foi criado no campo. Em 2005, foi morar no assentamento, casou-se, mas como não poderia adquirir um lote, por ser funcionário público, e como sua esposa estuda na cidade, optou por morar na cidade de Abelardo Luz. Foi mencionado que muitas pessoas estão vendendo ou comprando irregularmente os lotes do assentamento.

Para o professor, hoje vivencia-se uma situação complicada nos assentamentos: os diretores e professores não aguentam ficar por muito tempo lá. A saída do professor do assentamento não se deu pela distância da cidade ou devido às questões de lote, e sim pelo sentimento de frustração devido ao abandono das áreas do interior, o que inclui as áreas de assentamento, por parte do poder público. Os casos de violência são os mais citados e que afetam diretamente a escola. Ou seja, a venda de drogas em frente à escola, brigas na escola, roubos, mortes e demais casos considerados graves. Em casos como esses, a polícia dificilmente prestava atendimento, a comunidade por medo ficava calada ou porque os envolvidos pertenciam à comunidade: “tem politização e mesmo assim parte da família se perdeu”.

Foi cobrado pela comunidade um posto policial permanente na área de assentamento, mas o município é muito extenso e a quantidade de policial que vem é em função do número

de habitantes e não do tamanho do território de Abelardo Luz. Apenas nos assentamentos são mais de 2.000km de estrada. O professor menciona que, nos primeiros anos de assentamento, havia o costume de andar armado porque foi um início conflituoso. Havia a cultura de resolver as pendências com violência, bem como a situação econômica, às vezes, contribuía para isso, já que as famílias passaram por situações de pobreza.

A igreja, como espaço de organização, vem perdendo a força, o que chama a atenção especialmente porque a sua atuação foi expressiva nas lutas sociais da região. Há o apoio de algumas cooperativas que têm a função de dar assistência técnica aos agricultores, e isso tem sido feito, pois há demandas principalmente na piscicultura e na produção de leite. Inclusive, vêm recursos do governo para a assistência técnica. Enfim, ainda foi mencionada a falta de credibilidade política na cidade, ou seja, há inúmeros casos de políticos presos por compra de votos e demais atividades consideradas ilegais.

Outros fatores dificultantes são mencionados pelo professor:

Mesmo tendo professores que são do interior dando aula lá mesmo, há uma defasagem: vai para o interior quem não tem outra opção. No passado, ir dar aula no assentamento era visto como um castigo. Aqueles que tinham brigas políticas com a secretaria de educação eram enviados para dar aula no assentamento, então acabava prejudicando os alunos. Tem a proposta do plano municipal de educação em ganhar um diferencial no salário, porém isso talvez a gente consiga via sindicato dos servidores públicos, revendo o estatuto do servidor (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

No assentamento, há um alojamento construído para abrigar os professores municipais e estaduais que não moram nos assentamentos. A prefeitura e o Incra construíram a casa, pois há professores que vêm da cidade, bem como de outras cidades próximas, como Xanxerê, e precisam ficar a semana toda lá porque não tem como ir e voltar todo dia. Na avaliação do professor, hoje os professores dos assentamentos atuam apenas como professores, ou seja, o engajamento dentro do MST está um pouco desacreditado devido aos usos do nome do movimento para adquirir cargos políticos, há pouca identificação da população com os princípios do movimento, e têm ocorrido entrada e saída de novas famílias e moradores.

No início, havia uma identificação porque ser sem terra não é só um estado de não possuir a terra, é uma identidade da pessoa. Sem terra é aquele que tem uma determinada ideologia de luta, tanto é que alguns autores afirmam que sem terra virou nome próprio, se escreve em maiúsculo. Só que no início havia mais coesão. O problema é que, depois de conquistada a terra, as pessoas se acomodaram. Algumas pessoas tomaram para si a luta e os compromissos, assim elas ainda se identificam com o MST, mas, em geral, a identificação com o MST está adormecida e precisa ser reanimada (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

O êxodo rural é um fato que preocupa o professor de sociologia. Ele informa que, no início do ano de 2012, havia aproximadamente 600 alunos na escola municipal e no fim do ano havia 490 alunos. O professor relata que deve haver apenas 20% das famílias originais assentadas em 1985. As famílias tendem a ir embora para a região de Gaspar, Blumenau, ou vêm para a cidade, pois recentemente algumas agroindústrias se instalaram na cidade. Como os agricultores tiveram muito prejuízo com o plantio de fumo e feijão, devido à chuva e ao preço baixo, famílias inteiras estão indo embora.

Não bastasse isso, infelizmente os jovens ainda são desacreditados quando tentam realizar alguma atividade organizada por eles mesmos:

Nós organizamos um grupo de jovens, não ligado à igreja, mas um grupo que se organizava para ajudar a organizar a comunidade, fazer limpeza, pois a comunidade sofre muitos vandalismos no ginásio. Então, quem assumiu foi o grupo de jovens que fazem reuniões periódicas e se auto-organizam. Como eu fazia parte da associação comunitária, a rádio, nós organizamos os jovens. Mas o problema é a falta de confiança na juventude, de que vai dar certo, de comentários que deixaram os jovens revoltados lá: “Ah, o grupo de jovens só se reúne pra jogar futebol”; isso deixou os jovens frustrados. O grupo mostrou que não é só isso. Por exemplo, no final de ano teve limpeza da comunidade, apareceu o presidente da comunidade e o grupo de jovens, ninguém mais. Agora tem a questão de vandalismo no ginásio. Ninguém se compromete, a prefeitura já desistiu; ela disse que só colocaria recurso ali se caso alguém se comprometesse e o grupo de jovens se comprometeu com isso (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Entretanto, a instabilidade dos jovens compromete a continuidade das ações, pois eles acabam se formando na escola e indo embora trabalhar ou estudar: “a juventude do assentamento está saindo bastante para procurar formação fora e poucos voltam porque a atuação no rural oferece poucas possibilidades, o assentamento não consegue contemplar todos os que se formam” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA). Os jovens vão se formar no colégio agrícola em Fraiburgo e quando retornam aos assentamentos poucos têm lugar para atuar na assistência técnica. No ensino superior, eles estudam em faculdades da região, às vezes conseguem bolsas de estudo. O MST busca convênios e parcerias com universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo.

Quando perguntado sobre como o professor trabalha as aulas de sociologia, ou seja, referente à escolha dos conteúdos e metodologias, foi respondido que na Escola Professor Anacleto Damiani o professor seleciona aquilo que ele acha mais adequado ensinar, isto é, “as minhas ideologias continuam as mesmas”. Assim, segundo ele, há assuntos gerais que qualquer aluno, do meio urbano ou do meio rural, necessita saber. O professor afirma que o

meio urbano não é tão urbano assim, pois tem vivências rurais, e a sociedade como um todo é determinada pelos meios de produção que define o tipo de vida que as pessoas irão ter, o que consomem, como vivem. O professor segue dizendo que, quanto ao meio de produção, Abelardo Luz é principalmente rural, então isso foi trabalhado durante o ano, ou seja, temas voltados à realidade rural com a finalidade de que o aluno conheça o próprio município: “A gente, para ensinar, tem que partir do micro para o macro”.

O programa da disciplina de sociologia é elaborado pelo próprio professor da disciplina. No início do ano letivo, entrega-se para a escola o conteúdo que será abordado. O professor informa que a grande dificuldade encontrada é a falta de material didático, por exemplo, os alunos devem comprar os livros e muitos não o fazem porque consideram caro. O governo não vem fornecendo livros da filosofia e de sociologia como é oferecido para as outras áreas do conhecimento, mas salienta-se que foi prometida a vinda de livros para os próximos anos.

A disciplina de sociologia está presente nos três anos do ensino médio. No primeiro e no segundo ano, tem-se duas aulas por semana, e, no terceiro ano, é uma aula por semana. No primeiro ano, o professor diz que introduz o que é sociologia, aborda os meios de socialização, os casos de isolamento social, o que isola as pessoas, como a condição financeira etc. No segundo e terceiro anos, ele trabalha quais são as instituições sociais, as estratificações sociais, que são as divisões na sociedade, como as classes sociais. Junto a isso, o professor aborda a questão da origem da desigualdade em Rousseau, Marx e Weber, apresentando as suas ideias e contribuições. Conforme relato:

A primeira coisa que fizemos no início do ano, antes de qualquer coisa, foi pesquisarmos sobre os principais conceitos que a gente usa muito em sociologia e que eles usam e ouvem, mas, se tu perguntar para eles o que significam, eles não sabem: mobilização, capitalismo, democracia, política, entre outros, são palavras que a gente repete no dia a dia, e, se tu for ver a fundo, eles não sabem o seu significado real (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

O professor de sociologia que atualmente mora na cidade e ministra as aulas de sociologia na escola urbana, conforme já mencionado, morou no assentamento do MST. Assim sendo, ele ministrou aulas nas escolas do assentamento e tem conhecimento sobre a realidade destas escolas. Ele não sabia informar há quanto tempo a sociologia está presente nas escolas, apenas mencionou que há pelo menos três anos já havia sociologia. No assentamento, desde 2005, havia filosofia no primeiro e segundo ano e sociologia no terceiro ano. O professor informa que o currículo das escolas de assentamento era peculiar, ou seja:

Nos assentamentos se buscou fugir do tradicional, por exemplo, tinha espanhol e não inglês. Não sei se foi prejudicial ou se foi bom a obrigatoriedade da sociologia no assentamento, porque ela tomou lugar da disciplina de estudos regionais que abordava a agroecologia. Esta disciplina não tem mais, ela caiu em todo o Estado. Na verdade, no assentamento isso é feito enquanto organização (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

As práticas educativas voltam-se basicamente aos momentos em sala de aula, já que a carga horária dos professores não permite a realização de atividades educativas em outros espaços. Os professores acabam preenchendo sua carga horária em outras escolas, já que a carga horária da disciplina de sociologia em apenas uma escola é baixa, com o não cumprimento da lei de 2008. Além disso, o professor menciona que se dedica às atividades sindicais, dá catequese, participa da APP de outra escola, enfim, tem seu tempo bastante ocupado. Mesmo assim, algumas atividades são realizadas:

O que eu busco fazer de diferente é, por exemplo, que ontem foi feita uma campanha aqui na escola para o pessoal fazer o CPF. Eu trouxe o pessoal do correio aqui, porque o pessoal do interior tem que tirar um dia só para vir aqui e fazer isso, atender aos alunos. Também faço júris, debates em sala com temas escolhidos por eles e eles pesquisando fora, mas outras coisas assim, sociais, não consegui fazer muito. No assentamento sobrava um certo tempo porque não dava aula à noite, pois não tem. Lá eu participava da associação cultural, trabalhava com inserção digital, utilizávamos o espaço da rádio comunitária do assentamento, mesmo que não sejamos qualificados para isso, dávamos aula de informática para o pessoal que queria: crianças, jovens, adultos que quisessem aprender. Tem o grupo de jovens de que participei junto da organização, mas mais como pessoa individual do que como instituição escolar (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

A partir do relato trazido, percebe-se a preocupação social do professor, ou seja, suas ações dentro e fora da escola. No entanto, em relação aos conteúdos sociológicos, o professor entende, ao estudar as reformas educacionais e história da sociologia no Brasil, que a sociologia foi introduzida e retirada dos currículos escolares, o que deu a ele uma noção dos jogos de interesse sobre o que levar para a sala de aula, o que é ou não conveniente. O professor afirma que a sociologia tem um papel fundamental porque ela interfere nas tomadas de decisões, e para isso é preciso conhecer a sociedade em que se vive. Mas, para ele, os alunos em geral não buscam estar atualizados, mesmo com o maior acesso aos meios de informação:

Até a gente entra muito nessa questão, que é o chão deles atualmente, que são os meios de comunicação: não existe sociedade sem comunicação. Por exemplo, perguntando para eles quantos por cento do tempo eles gastam

usando a internet em função de adquirir novos conhecimentos, tem-se que praticamente eles usam para ir no Twitter, no msn, então não quer dizer que tendo acesso ao conhecimento tu vai buscar ele. Eu percebo muito porque nossos alunos estão tendo um acesso muito grande à internet. Lá na 25 (assentamento), como agora tem internet, tem muito gente que tem internet em casa, o pessoal do interior tem muita sede de conhecimento, mas eu sinto uma falta deles terem interesse em entender o mundo em que vivem. Eu até falo para eles, explico, até eles têm interesse em ouvir, mas buscarem por conta, isso não ocorre (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Quando perguntado sobre se o professor se guia nos parâmetros curriculares para o ensino de sociologia, ele afirma que o próprio material didático disponível, os livros, baseia-se nisso. Foram ministradas aulas sobre a questão da cultura, por exemplo: trabalhou-se em um bimestre inteiro a cultura como a identidade de um povo. Mas não são apenas os livros didáticos que são usados como referência. O professor afirma que varia nos procedimentos didáticos e conteúdos, “fugindo do livro”. Relata que um dos primeiros materiais utilizados no início do ano foi o vídeo “A história das coisas”, para os alunos terem uma noção geral de sociedade. Assim, quando o professor acha conveniente, ele busca outros materiais.

Outro procedimento utilizado foi ao abordar a questão de produção, exibindo-se o filme *Fome de soja*, que mostra o modelo de produção argentino, o êxodo rural, a contaminação ambiental etc. Outros filmes assistidos e discutidos com os alunos foram: *A guerra do fogo*, *Ilha das flores*, *A invenção da infância*, *Transporte escolar rural*, este mostrando a realidade do campo.

Eu realmente busco na verdade, até falo demais, fujo muito do livro, trago outros matérias. Por exemplo, peguei casos polêmicos, um júri que fiz com eles, casos da nossa sociedade nos quais nunca se chega a um consenso, por exemplo, a liberação da maconha. Eu acredito que 35 a 40% dos nossos jovens aqui já tiveram acesso às drogas. Tem bastante isso, tinha no assentamento bastante, e agora, querendo liberar a maconha, eles escolheram esse caso para debater, uns contra e outros a favor. Eu busco estar atualizado porque eu não acredito que um professor vá conseguir trabalhar a sociedade sem conhecer a sociedade (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

A opinião do professor é de que os alunos, em geral, gostam das aulas de sociologia:

De modo geral, os alunos gostam de sociologia, até pedem porque não tem mais aula de sociologia na semana, e depende muito do modo que o professor trabalha. Acho que eu consigo trabalhar de um modo que atraia eles. Eu diversifico bastante porque tenho uma variedade muito grande de materiais. O modo de apresentar em sala, tento fazer que seja atrativo, acho que há necessidade de se atualizar (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

A produção de textos próprios para a disciplina e para a formação com os colegas da escola também é valorizada pelo professor. Este produziu um texto sintetizando o que é educação do campo. Menciona que a ideia de educação do campo é uma noção de transformação em toda a sociedade, cujos princípios podem ser aplicados a toda sociedade, para, conforme ele, uma sociedade melhor.

Segundo o professor, a educação do campo é uma proposta de educação que não se atém aos anos iniciais. Há graduação e licenciatura em educação do campo, atingindo todas as áreas do conhecimento, e, conforme o professor, “educação do campo não quer dizer que se vai ensinar a fazer roça; a ideia é introduzir os assuntos da realidade atual”. Como a pós-graduação foi feita na área da educação do campo, o professor afirma que possui muitos materiais sobre o assunto, tais como o conceito de camponês, músicas próprias da educação do campo. Junto a isso, temas como concepção de família, questão religiosa e diversidade cultural são materiais que ele adquiriu na especialização realizada.

Na pesquisa, emergiu o que os professores entendem sobre rural e urbano, bem como sobre se eles verificam diferenças entre os alunos oriundos do meio rural, assentados ou não, e do meio urbano. Sobre isso, ainda sobre o professor da escola urbana, mas com trajetória profissional e pessoal nas escolas do assentamento, tem-se a afirmação de que “o conceito de camponês é mais uma identidade cultural do que geográfica, pois você pode ser um camponês que mora na cidade. Abelardo Luz é um município agrícola, quase 60% da sua arrecadação vêm do campo” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Um das dificuldades encontradas em sala de aula são em dias de chuva, pois muitos alunos faltam às aulas, prejudicando o planejamento do professor. Uma das características de Abelardo Luz é de possuir grandes propriedades de terra. Assim, os alunos da escola podem ser assentados e não assentados, e filhos de granjeiros. Então, alguns alunos oriundos do meio rural têm a situação financeira inferior, com um lote de 12 ou 15 hectares, que é a média.

Algumas diferenças se referem mais à personalidade. O aluno do meio rural é mais disciplinado, mas há problemas no meio rural de atuação com os jovens, sendo que alguns alunos são revoltados devido à condição social deles. Na cidade, o que predomina é o desinteresse do estudante, a falta da presença familiar: “É comum ter alunos em que o pai é caminhoneiro e volta para a casa a cada três meses. No interior, há uma atuação maior da família que serve de base para os filhos. Quem mora no interior, querendo ou não, participa das atividades da família, trabalha na roça e isso gera mais reponsabilidade neles” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Os alunos estudantes da escola da cidade, em geral, se consideram urbanos, conforme opinião do professor de sociologia. O professor chegou a trabalhar o livro *Cidades imaginárias*, por meio de um vídeo que trata dele, e observa que, na verdade, o Brasil é muito mais rural do que se afirma, sendo que algumas famílias trabalham parte do dia na roça e outra parte na cidade.

Como projeto de vida, o professor menciona que gostaria de voltar a estudar, fazer algo voltado à sua área, mas, se não tiver oportunidade, pensa em fazer o curso de história. Conta que acabou saindo do assentamento e foi morar na cidade porque se frustrou com a dependência da comunidade, ou seja, de esperar que as coisas viessem sempre de fora, que a solução viesse pronta de fora. A escola acabava sendo vista com uma representação do poder público, e assim ela tinha de resolver todos os problemas existentes, como problema de estrada, de transporte, de falta de água, de assistência social, de alunos doentes, e, ao mesmo tempo, a comunidade estava muito acomodada, então, “quando aparece alguém para trabalhar, eles pegam para Cristo” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA).

Como parte da família ainda vive no campo, o professor chegou a cogitar a possibilidade de voltar a morar no interior. Ele tem sonhos voltados à educação e percebe que os alunos, de modo geral, compreendem o conteúdo da disciplina e gostam de sociologia. No entanto, segundo o professor, ele não é muito rígido, assim, os alunos abusam disso. O professor acredita que, de algum modo, está contribuindo com os alunos. No sentido de compreensão social, por exemplo, trabalhou a questão das instituições sociais como a família, os alunos fizeram uma relação com os muitos casos no Brasil de jovens compondo família cedo, bem como tendo filhos.

A professora responsável pela disciplina de sociologia nas duas escolas do assentamento pesquisadas atua há apenas quatro meses com a disciplina e também é jovem. Como houve grande entrada e saída de professores no pós-greve estadual de 2011, foi feito um remanejamento de professores na escola. A professora acabou assumindo a disciplina de sociologia, pois foi considerada como a mais adequada, já que teve a disciplina de filosofia e sociologia na faculdade que está cursando atualmente, na área da educação.

O professor que ministrava a disciplina de sociologia anteriormente também não é formado na área, e sim em física. Mas, como formou-se em licenciatura em educação do campo, curso com viés político, foi considerado o mais apto a ministrar a disciplina. A sociologia está presente duas vezes por semana no primeiro e no segundo ano e uma vez por semana no terceiro ano. Como a escola também possui ensino técnico, neste há aulas de sociologia apenas uma vez por semana.

A falta de material também assola as escolas do assentamento, já mencionada como realidade presente na escola urbana do município. A professora menciona que há um livro didático disponibilizado apenas para o professor e que costuma buscar textos na internet para discutir em aula, bem como realiza trabalhos de pesquisa na internet. A professora menciona que o tempo para trabalhar em sala de aula é muito pouco, ou seja, uma aula tem apenas 45 minutos por semana. Desse modo, o conteúdo não rende. Junto a isso, ela relata que os alunos não têm muita afinidade com a disciplina, e não a valorizam como as demais: física, química e matemática. A educadora afirma que a: “Sociologia é uma disciplina que bem poucos gostam; eles fazem tudo, mas não é aquele envolvimento” (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Os conteúdos e temáticas desenvolvidas no curso seguem a lógica do livro didático disponível. A professora divide os conteúdos do livro entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano. O livro utilizado é *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Santos. A educadora também adquiriu emprestado um livro de sociologia com uma professora da faculdade. Segundo a professora:

No segundo ano, estava trabalhando Marx e as lutas de classe. Fizemos um trabalho de pesquisa e de apresentação, trabalho em grupo, em cima das desigualdades sociais. Acho que o outro professor trabalhou os outros clássicos, eu trabalhei somente Marx. Estudamos as áreas de maior pobreza no Brasil e no mundo, como a sociedade está dividida, por que acontece a violência e a desigualdade social, se é uma opção própria da juventude ou não, e trabalhei o filme *Cidade de Deus*. No terceiro ano, trabalhei os meios de produção, mas foi pouco tempo, um trabalho só. Pegamos a parte dos modos de produção, o feudalista, o capitalista. Cada grupo ficou com um, como era, como funcionava. Agora entramos nos conteúdos referentes à estratificação e mobilidade social, que têm no livro, mas, como só tem uma aula por semana, demora. Como no primeiro ano eles não têm sociologia no ensino fundamental, é mais introdução à sociologia, tipos de socialização, comunidades, nesse sentido (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Foi perguntado para a professora se ela aborda temáticas voltadas ao rural, pois é uma temática pouco presente nos livros didáticos. Ela respondeu que:

Eu ainda não trabalhei, falei meio que por cima, um trabalho voltado ao movimento, como era a vida das pessoas antes de vir para o assentamento, como era a estrutura econômica das famílias, o que elas conseguiram desenvolver, o que o MST tem ajudado na família. Um aluno terminou o trabalho porque estava de atestado de saúde, aí encaminhamos este trabalho para ele, mas eu pretendo desenvolver este trabalho com todas as turmas. A gente sempre está associando, falando da realidade do campo que vivemos. Sociologia é o estudo da sociedade. Assim, tento ligar o conteúdo com o que vivemos hoje (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Chama a atenção o fato de que os alunos que cursam o curso técnico vêm projetando a ideia de se formar e trabalhar nas agroindústrias da região. Isso foi relatado pela professora com descontentamento e com a tentativa de argumentar com os alunos sobre a necessidade de aplicar o conhecimento adquirido na propriedade agrícola, garantindo melhor qualidade de vida. Ao argumentar sobre as implicações de servir apenas como mão de obra barata, a professora explica:

Em filosofia, ministro esta disciplina no assentamento 25 de março, abordo o toyotismo. Trabalhamos com o filme do Chaplin, sobre a alienação da pessoa. A pessoa fica fazendo o mesmo gesto: um, dois anos e, quando ela sai dali, sai fazendo os mesmos movimentos. A gente não tem noção, perde todo do processo. Se hoje perguntar para uma pessoa que trabalha numa fábrica de carros como é que se produz um carro, ninguém vai saber dizer porque conhece só uma parte, ou só o motor. A gente trabalhou em filosofia, os conteúdos são meio ligados, trabalho com o livro da Marilena Chauí (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Os conteúdos desenvolvidos para o ensino médio e para o ensino técnico são os mesmos. O que varia é o rendimento de cada turma. Às vezes, o mesmo trabalho é realizado em turmas diferentes, nas duas escolas, por exemplo, mas uma turma desenvolve a atividade mais satisfatoriamente. Foi o caso do exemplo utilizado pelos alunos ao estudarem o assentamento, a fazenda que havia anteriormente e o espaço da escola.

A professora de sociologia chegou na ocupação quando tinha 9 meses e também estudou nas escolas do assentamento. A segunda turma de ensino médio do assentamento a se formar foi a sua. Ela menciona todo o processo de luta e conquista da escola. Mas relata que muita coisa mudou até então, que o trabalho de envolver os alunos na realidade local vem morrendo:

eles estão muito desligados. Eu não sei se é porque há muitos compradores de lotes, briga política. Os alunos não se interessam muito por isso, não tem muito espaço para trabalhar isso com eles. Como a gente não tinha espaço, aproveitava ao máximo. A nossa turma foi muito do arranca-rabo, a turminha do movimento, e daí tinha os outros que eram contra e a gente sempre discutia muito em sala de aula. Hoje isso é morto. Eu tento fazer debate em sala de aula, mas fica sem graça, fica morto aquilo. Eu não sei; eles não se ligam nisso. Eu não consigo achar uma explicação para isso; eles só pensam em se formar no ensino médio e ir para a cidade. Os professores, que eram os meus professores, hoje não estão na escola. Não eram assentados, vinham de fora. Hoje são mais professores daqui mesmo, assentados (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Conforme mencionado, o espírito de luta e a conseqüente organização vêm mudando com o tempo. A professora percebe diferenças da época em que ela era estudante da escola, no ensino médio, e as características dos alunos hoje. Ela lembra que toda a semana havia reuniões de grupo de jovens em que se discutia temas políticos. Algumas vezes vinha um formador para o assentamento e em outros momentos a juventude viajava para atividades de formação sobre a realidade brasileira. Salienta ainda que a juventude gostava dessas mobilizações e que hoje é difícil conseguir com que as pessoas participem de alguma mobilização ou luta.

Muito disso é resultado das disputas políticas que ocorreram e tiveram conseqüências negativas:

A nossa escola tinha um bom desenvolvimento da filosofia e da sociologia nos anos anteriores, mas ela foi alvo de uma disputa política muito grande. A comunidade participava mais das discussões pedagógicas, da orientação escolar, das discussões que fazíamos sobre o plano político pedagógico, mas, esta participação definhou (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Foi informado que logo que se iniciou o processo de organização da rádio comunitária, situada dentro do assentamento. Havia muitos jovens envolvidos com grafite e comunicação. Atualmente, não há grupo de jovens organizados, sendo que a maioria dos jovens que estavam envolvidos foram embora estudar, desistiram ou casaram. Hoje, as formações políticas são raras, e, quando acontecem, são realizadas por alguém de fora do assentamento.

Para melhorar o processo pedagógico em sociologia, a professora sugere maior disponibilidade de material didático, junto com matérias voltadas para a realidade local. A infraestrutura escolar também precisa ser melhorada, ou seja, o laboratório de informática é limitado. Há dias em que funciona e dias em que não funciona. Há três aulas com atividades que poderiam ser desenvolvidas em uma.

Outra questão refere-se à formação continuada de professores, ou seja, a professora afirma que isso é muito contraditório, pois é um direito que consta em lei, mas dificilmente tem-se autorização para realizar os cursos. O mesmo ocorre com a existência de professores substitutos, isto é, faltam professores titulares, e o aluno tem o direito de ter aulas com professores titulares da área de sociologia.

A professora reveza seu tempo entre trabalho na escola, estudos e trabalho na propriedade agrícola. Os gastos são voltados aos custos com transporte, pensão (pois estuda em outro município), material de estudos e investimento na casa, recentemente construída. Há

um coletivo formado, composto basicamente por familiares e vizinhos que organizam a produção agrícola, com ênfase na produção leiteira.

Ao analisar as propostas de ensino dos professores de ambas as escolas, verificou-se que, ao seguir os livros didáticos, de certa maneira, os conteúdos presentes nos PCNs estão contemplados. Junto a isso, também há concordância com os PCNs no que diz respeito às referências de conteúdos de antropologia, sociologia e ciência política, sendo que o conteúdo deve estar relacionado com o cotidiano social e com a perspectiva da melhoria na qualidade de vida, ou seja, para tanto, é preciso uma ação transformadora (cidadania).

Conforme as OCNs, além da formação cidadã crítica, aproximando os estudantes de uma linguagem especial, existe a intenção de humanização do homem, isto é, “a escolha pelo homem de ser mais humano” (BRASIL, 2006, p. 109), e, ainda, “As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atiram-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais ‘desencantado’, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2006, p. 111).

Nas OCNs, evidencia-se que hoje a sociologia não possui conteúdos estabelecidos curricularmente, diferentemente de outras disciplinas já legitimadas no ensino médio. Junto a isso, não há consensos sobre o que ser trabalhado em sociologia na escola. São várias as opções, inclusive, muitos estudos na área do desenvolvimento rural vêm problematizando a questão da tecnologia e da inovação. Os PCNs abordam a questão desse tema e sobre as possíveis contribuições das ciências humanas:

A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento.

Entretanto, uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. [...]. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidio ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações. [...]. Sem dúvida, é através da referência

a contextos concretos e não abstratamente que se pode atribuir sentido às tecnologias na área de Ciências Humanas. Na organização curricular das escolas, a tecnologia, enquanto tema ou aplicação, produto ou processo, poderá constituir um excelente recurso para o tratamento contextualizado aos conhecimentos da área (BRASIL, 1999, p. 8-10).

O que os PCNs orientam é a compreensão dos “princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, [...] e associá-los aos problemas que se propõem resolver” (BRASIL, 1999, p. 15), considerando também os impactos e aplicações tecnológicas. O objetivo dos PCNs é auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular. Deste modo, as competências a serem desenvolvidas pelos educandos incluem a dimensão cognitiva, ou seja, as contribuições que as ciências humanas podem trazer para a compreensão do mundo globalizado e produto da ação humana, a tradução dos desdobramentos da ação humana e a conscientização das possibilidades de ações transformadores da realidade social.

A sociologia pode representar também uma escolha no campo político. As OCNs trazem que isso pode significar “uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma profissão, para a progressão nos estudos” (BRASIL, 2006, p. 111). Pois,

têm sido simultâneo aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea (BRASIL, 2006, p. 111).

A função do professor trazida nos PCNs é a de orientar os alunos na compreensão e avaliação do conjunto de transformações sociais e na vida dos alunos. Nesse sentido,

a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas.

Cabe ressaltar que a reflexão empreendida pelo sociólogo como interpretação da realidade social não deve acontecer no mesmo nível de apreensão do **senso comum**, porque as questões são construídas em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias (BRASIL, 1999, p. 38).

Esta é uma questão importante, também trazida nas OCNs, ou seja, a formação do professor de sociologia em ciências sociais e a formação continuada são fundamentais para o

cumprimento dos objetivos da sociologia no ensino médio. São ilimitadas as possibilidades do fazer sociológico, mas, para isso, o professor precisa continuar estudando, ter disponibilidade e tempo para isso, precisa estar informado e atualizado sobre conteúdos e técnicas, bem como estar envolvido nas instâncias escolares. Assim, o professor conseguirá exercer seu papel de tradução, de alfabetização científica ou sociológica, e não de transposição de conceitos abstratos aprendidos na academia ou em outros espaços formativos, conforme as OCNs:

Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de *alfabetização científica*. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas). Isso se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos.

Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social (BRASIL, 2006, p. 117).

A verificação de que nas escolas do campo pesquisadas não há professor formado em sociologia é preocupante, pois pode ocorrer a inadequação do uso dos conceitos, a limitação ao problematizar determinados temas, não levando à abstração e se orientando pelo senso comum. Devido à ausência de professor habilitado em sociologia pode haver carência na orientação pedagógica, pois esta deve ser pautada pelo conhecimento científico e por uma linguagem sociológica própria dessa área do conhecimento.

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso *recortes* da realidade em que se vive. [...]. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como *menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego*, etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade

em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. A ideia de *recorte* aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há *costura* e *composição*, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos (BRASIL, 2006, p. 120-121).

Verificou-se, inclusive, que o professor da escola urbana, ao trabalhar com temas, se utiliza de vários autores para explicar determinada realidade, diferentemente do ocorrido nas escolas do campo, que tendem a seguir os temas contidos no livro didático, ou quando tentam articular temas e realidade locais, pautam-se em autores estudados nas formações políticas participadas.

Isso pode levar a limitações analíticas comprometedoras da emancipação dos sujeitos do campo, já anteriormente mencionadas, pois, conforme problematizado nas OCNs:

Por vezes, há entre esses autores “vazios teóricos”, isto é, fenômenos de que suas teorias não dão conta, quer pela inexistência de tais fenômenos na época quer pelos limites da própria teoria. Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo. Assim, outros autores impuseram-se e também já podem ser considerados clássicos porque acrescentaram outros modelos explicativos ou compreensivos acerca de fenômenos que ou surgiram depois daqueles autores pioneiros ou que eles não conseguiram responder ou sequer circunscrever. Assim, dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição (BRASIL, 2006, p. 115-116).

Para saber quais ou qual referencial teórico é adequado para a compreensão da temática escolhida, é necessário que o professor tenha capacidade analítica proporcionada pelo amplo conhecimento e formação específica e de qualidade. Como trazido nas OCNs, a intenção não é esgotar toda as teorias, e sim selecioná-las a partir do objetivo pedagógico elaborado para cada aula. Enfim, tema, teoria e conceitos, embora podendo-se enfatizar um ou outro, devem estar interligados na prática educativa, e ainda: “A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno” (BRASIL, 2006, p. 125).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a organização curricular abre margem para a construção diversificada dos saberes, além de uma base nacional comum proposta pelos PCNs. Isso é possível, uma vez que existem diferenças regionais e locais que necessitam ser contempladas, pois há distintas situações e realidades

que repercutem nos desejos e interesses dos estudantes e que abarcam as particularidades identitárias e culturais.

Também está presente nas diretrizes a ênfase na relação entre teoria e prática, utilização de diferentes mídias, articulação complementar entre espaço rural e urbano na crítica da realidade brasileira, o incentivo ao protagonismo dos estudantes. Junto a isso, para a efetivação do trabalho pedagógico, deve-se ter condições materiais (sala de aulas, laboratórios, biblioteca, materiais didáticos etc.) e de recursos humanos ou profissionais necessários ao funcionamento escolar. As práticas pedagógicas podem ocorrer tanto no espaço escolar como em outros espaços fora da escola, mas como objetivos educativos, já que a Educação abrange todas as relações humanas, conforme o que enfatiza a Lei de Diretrizes e Base de 1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, p. 15).

No entanto, isso só é possível com o respeito a uma jornada de trabalho digna, bem como com a compreensão das especificidades do contexto e dos sujeitos ao qual se direciona o fazer pedagógico. De maneira complementar às diretrizes acima mencionadas, tem-se as diretrizes específicas a educação do campo, pois se reconhece que há um modo próprio de viver no campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, este é entendido como vinculado às condições de existência social, para além de uma noção restrita de demarcação territorial.

Os sujeitos do campo, contemplados pelas diretrizes da educação do campo, são os: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos, entre outros. O funcionamento da escola deve se adequar aos tempos e modo de vida desses sujeitos. Assim, percebe-se que a educação do campo está atrelada ao modelo de desenvolvimento social.

Conforme afirmam Arroyo et al. (2004) e Gritti (2003), existe uma visão histórica que culpabiliza o trabalhador do campo pela baixa produtividade e pobreza, inclusive este elemento está presente quando os jovens pesquisados informam que o conhecimento escolar e sociológico contribuem para que eles sejam valorizados. Também se tem um processo de pensar e promover a educação no campo, o seu currículo, a formação de professores a partir

da lógica e necessidade urbanas. Isso destituiu a identidade do trabalhador rural, acusando-o de ter uma falta de educação, pois os espaços, rural e urbano, são vistos como desiguais e não como diferentes e compostos por particularidades.

Reforçando os escritos acima, Gritti (2003) enfatiza a questão da expansão da escola rural, a formação dos professores e a questão da estrutura dos prédios, materiais e instituições vinculadas à escola rural. O interesse inicial da escola rural foi enfrentar o analfabetismo. No entanto, segundo a autora, o objetivo era a manutenção do trabalhador rural no campo, contribuindo para preservar a lógica capitalista.

Na década de 1930, havia uma noção de educação no campo, com a suposição de que o conhecimento é “universal”, instrumental e destinado ao adestramento de mão de obra. Nos anos 40, nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo seria uma educação diferente para as elites, sendo o ensino profissional oferecido aos filhos de operários. Para conter a migração e consequente aumento das favelas, nos anos 60, a educação rural foi assumida pelo Estado, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 a referência.

A LDB-61 estabelecia os serviços educacionais mantidos na zona rural, como a escola, mas com enfoque profissionalizante:

O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque **tecnicista** para atender ao processo de industrialização em curso (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 11).

Ainda nesse momento despontam movimentos de educação popular, com a finalidade de promover a participação política dos setores populares, da cidade e do campo, como alternativa pedagógica voltada para a cultura desses sujeitos. Com o regime militar, ocorreu desarticulação, repressão e suspensão de tais ações (CADERNO SECAD 2, 2007).

Na redemocratização do país, a partir de 1980, tem-se o empenho das organizações da sociedade civil vinculadas à educação popular em incluir a educação no campo no debate público e com a intenção de propor um modelo de educação direcionado às particularidades culturais e às demandas dos camponeses. Essa realidade não difere do que se tem hoje, ou seja, “A inexistência de uma proposta efetiva de escola para as populações de trabalhadores rurais mantém-se até os dias atuais. Uma perspectiva de escola do campo vem sendo apontada pelo MST” (GRITTI, 2003, p. 97).

Para o MST, conforme Arroyo et al. (2004), a educação não é voltada apenas para a escolarização, mas para a emancipação do sujeito, portanto é um processo educativo, sendo a escola considerada apenas como mais um dos lugares onde se educa. As ações educativas do MST são referências junto a outras iniciativas de instituições inspiradas em exemplos franceses, como a Pedagogia da Alternância. Outro elemento a ser considerado é a Constituição de 1988, que firma o compromisso do Estado em garantir o direito e o ajustamento da educação às singularidades culturais e regionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) indicava a necessidade de a educação voltar-se às peculiaridades da vida rural e regional (CADERNO SECAD 2, 2007). Em 1998, ocorrem ações conjuntas voltadas para a educação dos sujeitos do campo. Conforme citação:

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. [...]. A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 12).

Hoje, conforme consta no Caderno Secad 2 (2007), há uma consideração de que os sujeitos do campo têm direito a uma educação diferenciada:

Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. [...]. Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a **Educação do Campo** (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 9).

No entanto, isso é ainda muito recente e enfrenta problemas como falta de infraestrutura, deslocamento, formação e remuneração dos professores, acesso e permanência na escola etc. Propostas de desenvolvimento para o campo e conceitos como os de

sustentabilidade, questões de equidade de gênero, étnico-racial, geracional, sexualidade despontam na atualidade. Lembrando que

as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 14).

Presentemente, a educação do campo reafirma a relação entre o atuar e o analisar o fazer, ou seja, dentro de uma concepção de engajamento, é valorizado o ato do educador/professor/pesquisador pensar a sua prática, que é voltada e integrada aos sujeitos ou à escola do campo. No Seminário sobre Educação do Campo, realizado em Brasília, 2010²¹, várias abordagens ou eixos despontam como proeminentes: em primeiro lugar, o eixo da formação e produção de conhecimento em agroecologia e soberania alimentar, ressaltando a extensão rural e atividades não escolares como adicionais.

As reflexões do primeiro eixo de discussão pautaram o método e a práxis pedagógicas dos cursos, o debate sobre autogestão, pedagogia da alternância, conhecimento popular e conhecimento científico, as reflexões teóricas sobre os princípios político-pedagógicos que norteiam a educação do campo voltada à agroecologia, bem como em experiências concretas. Nos subgrupos, foram apresentados trabalhos sobre metodologias participativas e educação popular, extensão rural, institucionalização dos cursos no ensino médio, formação de agentes do desenvolvimento rural (envolvendo discussões sobre projetos, diagnósticos dos sistemas agrários e das localidades rurais etc.) e mobilização dos sujeitos do campo.

O segundo eixo de diálogo abordou a formação de educadores do campo, perfil docente, práticas curriculares, gestão, diversidade étnica-cultural-gênero-etc., inserção socioprofissional, impactos dos processo formativos no campo da vida do sujeitos. No terceiro, destaca-se a educação escolar do campo – políticas públicas, currículo, condições de trabalho, os sujeitos, problemas estruturais, projetos e programas em desenvolvimento, financiamento, inserção e uso de novas tecnologias educacionais, institucionalização e o papel dos movimentos sociais, entre outros.

A quarta abordagem referiu-se à educação superior do campo, discutindo as políticas de acesso e permanência dos jovens, necessidades, financiamento, concepções curriculares, a

²¹ Ver Anais. In: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/>. Acesso em: 10 set. 2010.

relação entre Estado-Universidade-Movimentos Sociais. Por fim, no quinto e último eixo de discussão, foram trazidos como pertinentes para se pensar educação do campo elementos sobre movimentos sociais e políticas públicas, versando sobre questões como protagonismo, contradições, tensões, conflitos, direitos, novos paradigmas de campo e de educação.

Adicionados aos desafios do ensino de sociologia, estão os desafios de uma educação voltada aos sujeitos do campo, inclusive com o aprofundamento do próprio conceito de campo e o estudo da diversidade dos sujeitos que nele vivem. Isso é de fundamental relevância na construção do currículo escolar, no qual se incluem as orientações do ensino de sociologia. A elaboração de materiais específicos também é mister. São demandas coletivas e que exigem o protagonismo dos sujeitos inseridos nesta realidade.

5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO MEIO RURAL COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO

Em 25 de maio 1985, ocorreram no Brasil as primeiras ocupações simultâneas do MST. Uma das ocupações aconteceu em Abelardo Luz, sendo que um dos assentamentos levou o nome de 25 de maio. Daquele período até hoje, muitas mudanças ocorreram, conforme o próprio relato dos professores das escolas pesquisadas. Há um esforço evidente por parte dos professores em garantir um ensino de sociologia adequado, por vezes afastado de problematizações respaldadas pelas teorias sociológicas e muito próximo de uma reprodução dos livros didáticos, e até mesmo vinculadas à trajetória formativa nas lutas do MST.

O que se verificou em campo não é pura ideologização do ensino, como se poderia tendenciar em se tratando de um local marcado pelas lutas de esquerda. Bem mais marcante é a precariedade no cumprimento da lei de 2008, que garante que as aulas de sociologia sejam ministradas por sociólogos. Mas isso por si só não distancia o risco de ideologização do ensino, pois a qualidade da formação do professor, a disponibilidade de uma estrutura de ensino adequada e um impulso motivador do gosto em aprender necessitam ser contempladas, o que parece ser uma tarefa nada fácil de ocorrer.

A baixa participação nas atividades está presente na escola, segundo relatos. Se a comunidade é organizada, a comunidade escolar se beneficia disso também. Ianni (2011) já indicava, em 1985, o problema da democracia escolar, ou seja:

A participação de pais, alunos, professores e funcionários faz parte do processo de democratização da escola. Mas há um elemento fundamental para esse processo de democratização da escola. Trata-se do desempenho do professor. Se colocar os meios do saber e o próprio saber à disposição de todos, para que todos possam participar desta realização, estará superando resquícios autoritários de uma determinada situação de ensino e estará desenvolvendo valores, atitudes e sentimentos democráticos, evitando que as pessoas se inibam, que os estudantes tenham constrangimentos ao falar. Isso não é só um problema pedagógico, é um problema político, de democracia (IANNI, 2011, p. 339).

Nesta pesquisa, observou-se a dificuldade de alguns professores construírem uma prática pedagógica de acordo com a realidade do campo e também de maneira a considerar a trajetória política dos assentamentos. Como foi trazido em relatos, ministrar aulas no campo, muitas vezes, é sinônimo de castigo, ou seja, quando algum professor é adverso a determinadas concepções políticas e até mesmo pedagógicas. Mesmo aqueles educadores que

moram no campo se sentem inibidos a comentar e a trabalhar determinados assuntos em sala de aula. A escola ainda apresenta algumas características apontadas por Octávio Ianni (2011, p. 338-339), quando este afirma que: “A escola é autoritária não por si só, mas sim porque está inserida numa sociedade que é autoritária”.

Em se tratando das escolas do campo, são várias as frentes que precisam ser consideradas para conceber um modelo de desenvolvimento. Mendonça sinaliza que:

As condições objetivas dessa instituição, hoje, desmobilizam, comprometem as ações dos sujeitos históricos, especialmente na escola pública, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com: sucateamento de infraestrutura; superlotação das salas de aulas; baixos salários de professores e funcionários; bibliotecas fechadas e/ou em precário funcionamento; ausência de um projeto político-pedagógico; precarização do trabalho (rotatividade de trabalhadores, terceirização); políticas governamentais autoritárias com cerceamento da autonomia didático-pedagógica, enfim, elementos presentes há muito tempo no cotidiano escolar (MENDONÇA, 2011, p. 351-352).

Além das questões escolares, a força dos agricultores volta-se para a manutenção do já adquirido, como é o caso da produção organizada em agroindústrias, em que conservas, doces e salgadas, leite, queijo e erva-mate são produzidos e vendidos com a marca Terra Viva por meio da Cooperoeste (Cooperativa Regional de Comercialização do Extremo Oeste Ltda), criada em 1996 e considerável produtora de leite.

Evidencia-se uma fase de refluxo do movimento, com compras indevidas de lotes, cooptação e disputas políticas, pouco envolvimento das pessoas, problemas na produção coletiva, entre outros. No entanto, a resistência a práticas e a um modelo hegemônico que criminaliza e discrimina a organização no campo, inclusive a do MST, persiste e evidencia-se educadores dispostos a garantir e manter o conquistado, bem como a manter e resgatar a dignidade e a atuação enquanto sujeitos da sua própria história. A escola é uma conquista desses sujeitos, estes ignorados como tal por parte da bibliografia clássica das ciências sociais.

As problematizações na área das ciências sociais têm como contexto inicial as mudanças que começam a ocorrer no mundo contemporâneo. Cita-se o aumento das atividades produtivas e a conseqüente urbanização, com considerável crescimento demográfico. Ocorrem mudanças nas relações sociais no campo e na cidade.

Para situar o debate, tem-se como marco o século XIX e as diferentes abordagens trazidas por Karl Marx e por Mikhail Bakunin sobre o campesinato. O primeiro, diante de uma visão evolucionista, apontava a necessidade de se experienciar o progresso do capitalismo para a conquista do socialismo, e para isso pressupunha a eliminação camponesa

pela expropriação da terra e proletarização do camponês. Marx comparava os camponeses a “saco de batatas”, por não ser um grupo com potencial revolucionário, como, por exemplo, a classe operária – responsável pela implantação da ditadura do proletariado e, a partir disso, a supressão do Estado. Nos seus dizeres:

Os pequenos camponeses constituem uma massa imensa, cujos membros vivem em condições semelhantes mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. Esse isolamento é agravado pelo mau sistema de comunicações existente na França e pela pobreza dos camponeses. Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos e, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais. Cada família camponesa é quase autossuficiente; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade. Uma pequena propriedade, um camponês e sua família; ao lado deles outra pequena propriedade, outro camponês e outra família. Algumas dezenas delas constituem uma aldeia, e algumas dezenas de aldeias constituem um Departamento. A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira que batatas em um saco constituem um saco de batatas. Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe. São, conseqüentemente, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome, quer através de um Parlamento, quer através de uma Convenção. Não podem representar-se, têm que ser representados. Seu representante tem, ao mesmo tempo, que aparecer como seu senhor, como autoridade sobre eles, como um poder governamental ilimitado que os protege das demais classes e que do alto lhes manda o sol ou a chuva. A influência política dos pequenos camponeses, portanto, encontra sua expressão final no fato de que o Poder Executivo submete ao seu domínio a sociedade (MARX, 2003, p. 136-137).

No entanto, para Bakunin, o atraso da estrutura material e organizativa poderia ser superado através de ações coletivas de caráter revolucionário, tendo em vista que a condição de subordinados (dos camponeses, dos operários etc.) dentro de um sistema de exploração suscitaria o ódio de classe. Além disso, este autor contrapunha a ideia proposta de ditadura do proletariado por entender que o Estado é um órgão repressivo por excelência que priva o indivíduo da liberdade (BOBBIO, 1998; GUZMANN; MOLINA, 2005).

Ou melhor, o Estado avoca para si a aptidão de agir impondo obrigações e condutas aos indivíduos. O Estado é o criador da ordem econômica existente e do capitalismo moderno,

que somente sobrevive porque se ampara numa base político-organizacional, que é provida por estruturas estatais. Deste modo, Bakunin condena não apenas o Estado, mas também a ideia e necessidade de uma ditadura, seja qual for a sua forma (BOBBIO, 1998; GUZMANN; MOLINA, 2005).

Na sequência das ideias de Marx e Bakunin, surgem ramificações com abordagens específicas em relação ao campesinato e ao mundo rural trazidas por Lênin, Kautsky, Proudhon e Kropotkin, mas que não serão desenvolvidas aqui. Outras contribuições importantes são trazidas por Weber, Chayanov e Redfield.

Em Weber, há uma análise que considera as motivações e sentido da ação dos indivíduos, portanto não se tem uma análise evolucionista, estruturalista e nem mesmo funcionalista. No método compreensivo de Weber, o que se quer apreender são os fenômenos sociais, as racionalidades, os interesses dos indivíduos e os valores envolvidos. Este autor estudou a formação do capitalismo na sociedade rural alemã, comparando o leste e oeste a partir de critérios como história fundiária, relação com o mercado e diversidade social.

Ainda segundo Weber, o leste alemão era socialmente homogêneo, monocultor, com concentração de poder, com mais e maior concentração de terra. O oeste alemão se caracterizava pelas propriedades pequenas, pela diversificação econômica e produtiva, pela maior densidade demográfica (cidades) e pelo poder mais fragmentado. Junto a isso, a Alemanha, em comparação com os Estados Unidos da América (EUA), era atrasada e camponesa, o acesso à terra se dava por herança, a terra era considerada um patrimônio e a economia era de subsistência, com venda dos excedentes. Os EUA eram modernos, a aquisição das terras ocorria via colonização, e o destino da produção voltava-se para o mercado.

Chayanov se propõe a compreender a morfologia da unidade econômica camponesa, em que o camponês avalia o grau de intensidade de seu trabalho a partir da quantidade de bens em que este se materializa. Ou melhor, os ganhos são vistos como retribuição ao trabalho familiar e não como lucro, sendo que o que está envolvido é o tamanho ótimo das propriedades agrícolas e a diferenciação demográfica.

Por fim, Redfield enfatiza os aspectos simbólicos das relações sociais e defende a ideia de um *continuum* rural-urbano, pois as sociedades camponesas estariam em uma fase intermediária entre as sociedades primitivas e as sociedades complexas. Partindo desses autores, diversas abordagens teóricas despontam internacionalmente e no Brasil, tanto para caracterizar o campesinato como para trazer a tona o conceito e definições de agricultura familiar.

Ploeg (2008) é um desses autores que salienta a complexidade do tema campesinato e agricultura familiar, ressaltando ainda o envolvimento de interesses sociais e políticos²². Ploeg introduz a noção de *recampesinização* como uma reconceitualização do camponês. Esta noção diz respeito a uma elaboração teórica que leva em conta os novos produtos e serviços produzidos pelos camponeses, os novos mercados e circuitos, a relação homem/natureza, a pluriatividade, as novas formas de cooperação local, a questão da inovação e da novidade, entre outros aspectos.

Diante de novas ruralidades, o espaço rural necessita ser considerado como produto e elaborador de sentidos e identidades, pois integra grupos sociais heterogêneos e atualidades diversas como a multifuncionalidade e a pluriatividade. Assim sendo, “a agricultura vem deixando de ser entendida como produtora de bens agrícolas, essencialmente, e passa a ser reconhecida por múltiplas funções, como a conservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e da qualidade dos alimentos” (CRUZ, 2008, p. 3). Ainda segundo a autora, na agricultura familiar, as categorias trabalho, terra e família são relacionadas e constitutivas da sua definição.

Assim, os jovens pesquisados se enquadram em diversas categorias sociais, tais como as já classificadas: jovem, jovem trabalhador rural, jovem agricultor familiar, jovem agricultor, jovem empresário rural, jovem assalariado, jovem colono. Diante das transformações históricas que vêm ocorrendo no campo, entende-se que, para considerar os termos campesinato e agricultura familiar, por exemplo, necessita-se considerar as construções políticas dos conceitos. Atenta-se que nenhum jovem se definiu como jovem camponês.

Junto a isso, pondera-se que classe, raça, geração, religião, história local e de grupo, escolaridade, entre outros elementos, são fundamentais para integrar qualquer análise e categorização do mundo rural e dos jovens do campo (CRUZ, 2008). Utilizando as contribuições de Jollivet (1998), reforça-se que a trajetória da sociologia do mundo rural acompanha a história das ciências sociais, em relação aos temas, metodologias de estudo e correntes teóricas (funcionalista, estruturalista, culturalista, weberiana, marxista etc.) usadas. Segundo o autor, “o sociólogo rural se interessa por todo um conjunto de aspectos da vida social que é dividido, por sua vez em várias ‘especialidades’ da sociologia – sociologia política, sociologia da família, sociologia das religiões etc.” (JOLLIVET, 1998, p. 7). Deste

²² Nesse texto, não toma-se um posicionamento em relação à escolha entre o uso do termo campesinato ou de agricultura familiar. Junto a isso, considera-se que se necessita uma definição de agricultura familiar para além da inserção no mercado, pois pode haver outros fatores que não apenas o econômico regendo os grupos sociais.

modo, o campo de estudo da sociologia do mundo rural são as sociedades rurais, sendo que o foco desta pesquisa é o tema da juventude do campo e da educação.

Sobre a pertinência da sociologia do mundo rural, Jollivet (1998) apresenta as críticas atuais: a de que a sociologia rural não passa de um artefato ideológico e a questão da inexistência do “objeto” da sociologia rural, ou seja, as sociedades rurais. Nessa linha, Martins (2001) afirma ainda que a sociologia rural tem um débito com as populações rurais, pois ela pouco se voltou às singularidades do modo de ser e de viver das populações rurais. Conforme o autor: “a sociologia rural foi mais uma sociologia da ocupação agrícola e da produtividade do que propriamente rural” (MARTINS, 2001, p. 32). Para a superação dessa realidade, o autor propõe que a sociologia rural “se liberte de uma concepção estamental do mundo rural” (MARTINS, 2001, p. 35).

5.1 Desenvolvimento rural e seus desdobramentos após a redemocratização no Brasil

Antes de adentrar nas contribuições do debate sobre desenvolvimento rural, é mister resgatar o que os autores vêm indagando sobre o que é desenvolvimento e quando que a dimensão rural do desenvolvimento desponta, não sem arbitrariedades, com, por exemplo, as abordagens referentes ao como delimitar o que é espaço rural trazidas por Veiga (2001). Há diversas definições sobre o que é desenvolvimento. No entanto, de maneira comum predomina o entendimento de que, por sua natureza, o desenvolvimento é um fenômeno social, ou seja, sua forma é elaborada, compreendida dentro de interações, de sistemas simbólicos, sociais, culturais, políticos, entre outros, em determinada sociedade ou grupo humano (SCHNEIDER, 2007).

É no Pós-Segunda Guerra Mundial – a partir de 1950 e se estendendo até o final da década de 70 – que a “possibilidade de desenvolvimento” incita iniciativas distintas sob a ocasião do crescimento econômico da época, que consolidou um padrão civilizatório mundial dominante e revolucionou o modo de vida e os comportamentos sociais. O peso econômico da agricultura era considerável e a noção de desenvolvimento rural que vigorou entre os anos 50 até os anos 70 estava caracterizada conforme o contexto do momento, ou seja, com o ímpeto modernizante embasado na “Revolução Verde”. Esta materializou um padrão tecnológico, o qual integrou as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva e formas de vida e de consumo, predominantemente urbanas (NAVARRO, 2001).

No entanto, o processo de mudança produtiva na agricultura foi identificado apenas como a assimilação das novas tecnologias do padrão tecnológico vigente, acarretando

aumentos da produção e da produtividade, e então houve uma vinculação com o aumento de renda familiar e, deste modo, “desenvolvimento rural”. A expansão econômica do período deu-se em graus variados nos diferentes países, inclusive nos países socialistas, em que as propostas não divergiam em relação aos formatos tecnológicos, alterando-se apenas os aparatos institucionais, as formas de propriedade e a redistribuição dos resultados produtivos (NAVARRO, 2001).

Posteriormente, nos anos 80, há um enfraquecimento do papel do Estado diante de um enfoque neoliberal, retirando do debate a questão do desenvolvimento rural, adicionado à insatisfação proveniente já do final dos anos 1970 em relação à pouca alteração quanto à redução da pobreza rural. Nos anos 90, novos processos sociais e econômicos vieram à tona, evidenciados dentro do que se chamou de globalização, alterando a estruturação societária e as propostas de ação de governo e de organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais que retornam ao debate político, inclusive o que permitiu, no Brasil, a emergência do tema do desenvolvimento rural (NAVARRO, 2001).

Navarro (2001), ao estudar a questão do tema sobre desenvolvimento, evidencia a interpelação de expressões ligadas ao tema, tais como desenvolvimento agrícola, agrário, rural, sustentável, local. Conforme o autor:

será sempre necessário analisar corretamente o desenvolvimento agrícola para interpretar o desenvolvimento agrário de determinado país ou região, o que permitirá construir uma estratégia de desenvolvimento rural (ou, mais apropriadamente, por incluir dimensões ambientais, o desenvolvimento rural sustentável). Adicionalmente, sob tal estratégia, provavelmente um conjunto de iniciativas no plano propriamente local (desenvolvimento local) serão igualmente imprescindíveis (NAVARRO, 2001, p. 9).

Assim sendo, cada termo remete a um momento histórico específico, por exemplo, a ideia de sustentabilidade brotou da crescente percepção acerca do acelerado impacto ambiental após a Segunda Guerra Mundial, cuja ênfase a partir de evidências se multiplica a partir da década de 1970. Quanto aos estudos rurais no Brasil, até os primeiros anos da década de 1990, não focalizavam o tema do desenvolvimento rural – isso porque os debates se concentravam em outras temáticas (SCHNEIDER, 2007).

Pelos menos cinco fatores são responsáveis, nos anos 90, pela repercussão do debate sobre o desenvolvimento rural: a crescente legitimação político-social da agricultura familiar e discussões sobre o agronegócio, a reforma agrária, o tema da sustentabilidade e a reorientação das políticas de governo em um contexto histórico, econômico, sócio-político propício para a (re)emergência do debate. Tendo em vista que, como afirma Schneider (2007),

diferentemente das discussões trazidas na década de 70 sobre o desenvolvimento rural, hoje ocorrem algumas diferenças ainda que haja a permanência de ações e intervenções governamentais, tais como a política de reforma agrária, crédito para agricultura familiar, estímulo a ações afirmativas para negros, mulheres, aposentados etc.

Cabe reforçar que as noções de desenvolvimento e de desenvolvimento rural são constructos sociais, pois são as realidades sociais, políticas, econômicas, ambientais etc. que sustentam suas definições e concepções, assim como a sua prática, que é transformadora porque pode alterar o meio ambiente, conformar territórios, alterar ou ressignificar cultura e valores, entre outros aspectos (SCHNEIDER, 2007). Tendo isso como referência, a educação possui um papel importante para desenvolver o território rural, proporcionando autonomia aos sujeitos, o que pressupõe atuação em uma realidade específica. Junto a isso, parte-se de que a definição de território não inclui apenas os aspectos físicos e geográficos, mas sim abrange as relações estabelecidas no meio.

Ao profissional dessa área, cabe atuar de forma a compreender e/ou responder sobre as causas da estrutura e das relações societárias rurais:

Afinal, o que um estudioso do desenvolvimento procura, neste sentido, é saber ou responder, independente de ser signatário desta ou daquela disciplina, os motivos ou as causas que provocam as mudanças, entender como elas ocorrem e mostrar quem delas se beneficia. Ou seja, aos que se interessam pelo estudo do desenvolvimento, interessa conhecer os fatores que produzem a mudança, o movimento, a alteração, a transformação; seja ela de caráter econômico-ambiental, sociocultural, político-institucional, ético-moral, ou outra dimensão qualquer (SCHNEIDER, 2007, p. 5).

A citação acima descrita vem ao encontro do que Abramovay (2004; 2006; *s/d*) indaga sobre a dinâmica dos atores no meio rural e, por conseguinte, ao afirmar que o meio rural vai além da agricultura. Ao encontro de Abramovay, Veiga (2001) também estabelece, ao questionar a metodologia utilizada pelo IBGE, que o Brasil é mais rural do que se pensa e de que se tem dois projetos concorrentes no campo da agricultura e do desenvolvimento. Isto é, o Patronal – vinculado ao Agronegócio e incentivado pelo MAPA – e o Familiar – vinculado à proposta de Desenvolvimento Rural impulsionada pelo MDA.

Assim, Veiga (2001) argumenta que hoje temos de considerar a diversificação presente no modo de vida territorial para poder inferir sobre o que é considerado espaço urbano e o que é rural e não apenas reduzir a classificação considerando apenas o número de habitantes por quilômetros quadrados, como faz o IBGE:

“cidade” é formada pelos municípios cujo tamanho se situa entre 50 e 100

mil habitantes e por todos os que tenham densidades superiores a 80 hab/km², mesmo que suas populações sejam inferiores a 50 mil habitantes. [...] Pode ser surpreendente que existam municípios simultaneamente com pouca população e alta densidade. Mas esse é um fenômeno muito característico da Zona da Mata nordestina, por exemplo. Tanto é que inspirou Gilberto Freyre a usar o neologismo “rurbano”. Metade dos municípios com menos de 50 mil habitantes e densidades superiores a 80 hab/km² estão em apenas 5 pequenos Estados do Nordeste: Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (VEIGA, 2001, p. 14).

Avigorando essas colocações, Veiga (2001) acrescenta que a agricultura familiar não está em decadência, sendo assim necessário observar a diversificação econômica e a articulação territorial entre o rural e o urbano. As considerações acima expostas sobre Abramovay e Veiga são fundamentais, pois elas tocam elementos relevantes para quem vai atuar ou atua no meio rural, ainda mais quando se trata de pensar o tipo de educação e de ensino de sociologia voltado aos jovens do campo. Como proporcionar ações de desenvolvimento rural sem entender as dinâmicas do meio rural que envolvem os sujeitos do campo?

Nessa direção, a educação fornece as possibilidades para o agenciamento dos atores, para o conhecimento de si e do seu meio, para a compreensão da identidade do seu território. Isso pode incidir diretamente para a sensibilização, a autonomia, a cooperação e o fortalecimento dos laços sociais. Mesmo que, segundo Abramovay (*s/d*), faltem definições teóricas claras sobre a natureza dos laços sociais que formam os territórios, isto é, se os territórios são laços sociais, o mais importante é que se compreenda a origem da cooperação, da confiança e da interação.

5.1.1 Acessos, políticas educacionais para o campo e desenvolvimento humano

A abordagem teórica especialmente adotada aqui para analisar a questão das (im)possibilidades em se alcançar o bem-estar humano, em que perpassam questões sobre a ausência ou inexpressiva participação, é de Amartya Sen. O histórico da formação da sociedade brasileira permite fundamentalmente pensar o caráter da realidade social com fins de não reduzir questões importantes e de dimensão estrutural a meras questões de vontade ou de competência dos atores sociais. No entanto, há mecanismos ou ferramentas, como a educação, a partir do ensino de sociologia adequado, que podem impulsionar, através do conhecimento da história social, política, econômica, cultura e da biografia dos sujeitos, uma alteração estrutural possível de ser modificada pela ação e/ou participação dos sujeitos.

Para que haja a possibilidade de compreensão e maior inserção dos sujeitos no mundo,

é necessário instrumentalizá-los para que compreendam o universo social, partindo das relações mais gerais, como sujeitos que constroem a sociedade, até as individuais, enquanto sujeitos singulares. Portanto, para que o indivíduo tenha participação social, é preciso que ele entenda as relações sociais que organizam a sociedade, importante para que se tenha a ideia de que se é capaz de intervir como sujeito histórico, não caindo em um conformismo. É nesse contexto que ainda se encontra – tendo em vista que há muito tempo existe uma extensa bibliografia sobre o assunto, portanto não é nada novo – o discurso, muito recorrente entre a juventude do campo, de que ficar no campo significa não gostar de estudar ou de que não há uma conexão entre o que se aprende na escola e a vida real. Nessas condições, quais as possibilidades de ocorrer o desenvolvimento das capacitações e da expansão das liberdades para os sujeitos desfrutarem? Será que os problemas do meio rural se resolvem apenas com a distribuição de recursos monetários, de forma a contribuir para a dependência dos sujeitos em relação aos benefícios sociais oferecidos pelo Estado?

Nesse sentido, o ensino de sociologia pode se configurar como uma *capacitação*, ou seja, a partir de seu instrumental teórico-metodológico, pode criar as possibilidades para o desenvolvimento de capacidades e habilidades do jovem do campo. Viver no campo não pode ser considerado como uma privação devido à falta de possibilidades. Ter um ensino que seja importante para a vida, em sua completude, é fundamental. Assim sendo,

a relevância da privação de liberdades políticas ou direitos civis básicos para uma compreensão adequada de desenvolvimento não tem de ser estabelecida por meio de sua contribuição indireta a *outras* características do desenvolvimento (como o crescimento do PNB ou a promoção da industrialização) (SEN, 2000, p. 53).

Isto é, não se pode reduzir a ideia de desenvolvimento aos aspectos econômicos, e sim deve-se considerar as demais dimensões da vida humana. Mas como garantir direitos e liberdades políticas sem que os jovens do campo experienciem a atuação política, ou, antes disso, sem que eles possam refletir sobre o que é política, o que pressupõe o fazer político, entre outros temas de estudo por excelência da sociologia? Isso tudo vem articulado com outras liberdades instrumentais apontadas por Sen (2000), tais como: além das *liberdades políticas*, as *facilidades econômicas*, *oportunidades sociais*, *garantias de transparência* e *segurança protetora*. Tais liberdades instrumentais alargam diretamente as capacidades dos sujeitos.

Afinal, ainda conforme Sen (2000), a questão da participação social, na democracia, é fundamental para a elaboração de políticas. Não são apenas as oportunidades que precisam ser

dadas; é preciso também desenvolver agentes criadores de oportunidades e solidários às questões públicas. Se o terreno é fértil, pode-se estudá-lo para saber a sua origem, e, caso não o seja, a educação sociológica se apresenta como uma ferramenta analítica e de conscientização.

Retomando as contribuições de Abramovay (*s/d*) sobre a origem e a força dos laços sociais, pode-se afirmar que, havendo um profissional, sociólogo, responsável nas regiões rurais para analisar e contribuir para identificar e avaliar as especificidades do meio rural, pode-se contribuir para sanar o que o autor critica, ou seja,

o risco de substituir o estudo das forças sociais, de sua interação, de seus interesses e de seus conflitos pela observação da presença ou ausência de elementos constitutivos da coesão dos territórios, sem que se tenha uma teoria que permita traçar hipóteses quanto à natureza destes elementos (ABRAMOVAY, *s/d*, p. 7).

Assim sendo, estudar e ampliar as capacitações permite construir os processos de cooperação de forma a incitar as iniciativas dos atores sociais que não se sujeitam simplesmente às condições estruturais opressivas, sendo que o sucesso de seu exercício não depende tanto das políticas, mas, sobretudo, da habilidade social.

Ainda conforme Abramovay (*s/d*), “os atores não são meros reprodutores das estruturas em que se inserem, mas têm a capacidade de alterar a correlação de forças dentro de um determinado campo, impondo um novo padrão de relacionamento recíproco como base de sua cooperação” (ABRAMOVAY, *s/d*, p. 10). Dadas essas possibilidades, há de se fertilizar o caminho para que as capacidades afluam e, assim, para que se adquira o poder de alterar as relações de forças, tendo em vista que não há prática eficaz sem a compreensão e o estudo da realidade. Destacar as relações de poder não significa negar a capacidade de crítica dos atores sociais, mas sim reconhecer que as assimetrias definem o alcance, a produção e os efeitos da crítica.

Isso não significa naturalizar as hierarquias e sim afirmar que, conforme as contribuições de Foucault (1988), não há relações sociais que não sejam, em si mesmas, relações de poder, sendo que estas relações de poder podem, ou não, constituir relações de dominação. A contestação da autoridade e da dominação nela fundada não significa a eliminação das relações de poder, mas sua transformação, isto é, o resultado pode ser a instituição de novas relações de poder mais ou menos assimétricas. Seguindo esse caminho, conclui-se que o poder não é necessariamente antipopular.

O educador, nesse contexto, é um mediador que tem como meio e fim contribuir para

o desenvolvimento das racionalidades diversas, da liberdade de escolha frente às opções, contribuir para o desenvolvimento humano como equidade nas oportunidades e na concessão de direitos. O desenvolvimento necessita ser pensado a partir dos atores sociais, de fatores institucionais, como a cultura, os costumes, as políticas. Não é apenas o sociólogo quem problematiza a questão nativa para desvendar e desvelar aquilo que não está evidente, portanto a ilusão do nativo. Mas, sim, há que se levar em conta as críticas executadas pelos atores sociais, sejam jovens ou não, não havendo uma oposição entre a realidade desenvolvida pela ciência e as justificações e motivos explícitos dos atores sociais.

Essas considerações são úteis, pois considerar simetricamente, por exemplo, o relatório do sociólogo e o relatório dos atores sociais não pressupõe fazer uma “sociologia militante”, e sim evidenciar que ambos os relatórios têm pretensão de validade, apoiando-se, para tanto, em provas e argumentos, selecionando fatos, invalidando objetos e acionando críticas. Ao sociólogo, cabe expor o espaço de disputa dos atores sociais, inclusive se inserindo nesse espaço. Conforme a definição de desenvolvimento de Sen, descrita anteriormente, a educação é um meio para o desenvolver das capacitações. E a sociologia é a disciplina por excelência que se destina a esse papel por ter um modo de desenvolver isso, inclusive por estudar a história e as características das instituições brasileiras e do Brasil e as formas de atuação política.

Para se alcançar o que Sen aponta como desenvolvimento, a educação é mister. Mas como produzir a mediação necessária para isso? O tratamento simétrico dos atores, o amadurecimento do fazer sociológico e o método freiriano de valorização dos demais saberes sem necessariamente “beber da fonte do nativo” ao tomar o seu discurso como o discurso do pesquisador/educador, e, portanto, da ciência, são caminhos possíveis. Mas, para isso, é preciso estar imerso na realidade dos atores sociais, fazer parte dela.

Guaraná de Castro (2007) traz elementos que perpassam questões referentes à juventude rural. As preocupações da autora se voltam às condições de vida no meio rural, que também atingem a juventude, ou seja, mesmo que tenha havido transformações e lutas importantes no campo, permanecem problemas nas áreas rurais relacionados à falta de água, luz, transporte, escolas, postos de saúde etc. Mesmo havendo tais dificuldades, a autora informa que a escolarização é valorizada pelos pais e filhos oriundos do meio rural.

São várias as estratégias governamentais de programas e políticas voltados ao meio rural. As ações atingem os aspectos econômicos (créditos, trabalho e renda, turismo rural), de gênero, étnico-raciais, ambientais (sustentabilidade e manejo), culturais (artesanatos e desenvolvimento e valorização da cultura local), saúde e alimentos, assistência técnica, entre

outros²³. Mas o que nos interessa é a área da educação, especialmente o que envolve de alguma maneira a sociologia.

Antes de adentrar no debate sobre o ensino de sociologia e suas contribuições ao desenvolvimento, é mister descrever quais são os acessos do público pesquisado. Já que, conforme Sen (2000), para avaliar o desenvolvimento, vários aspectos precisam estar integrados, assim não basta analisar economia, gênero, educação etc., pois, se desenvolvimento é qualidade de vida, a totalidade dos aspectos da vida dos sujeitos o bem-estar e as suas privações e carências necessitam ser contemplados.

Conforme Wanderley:

Partes significativas do espaço rural correspondem, frequentemente, às zonas mais fragilizadas dos territórios nacionais, que ainda se diferenciam do urbano pelas suas condições de inferioridade no que se refere, precisamente, ao acesso da população aos bens e serviços materiais, sociais e culturais (2009, p. 229).

A autora afirma que, mesmo sendo próspero, o rural é marcado pela representação de inferioridade (sentimento também relatado pelos jovens pesquisados), bem como as diferenças entre urbano e rural são evidenciadas pelo acesso aos bens e serviços básicos. O fato de o poder político estar centrado na cidade também pode conferir ao espaço rural inferioridade em relação ao urbano, conferindo a ele um *status* de periferia. Em Abelardo Luz, no meio rural pesquisado, tem-se alguns serviços básicos, como escolas, posto de saúde, linha de transporte, sendo que a configuração espacial é dotada de pequenos povoados com igreja, salão de festa, campo de futebol, estabelecimentos comerciais e residências. Nos assentamentos, ainda há uma rádio comunitária.

Utilizando os estudos de Antônio Cândido, Wanderley traz que

o bairro rural representa, neste caso, a unidade primeira de sociabilidade acima da família. A ele corresponde uma base territorial e um sentimento de localidade; é nele que os camponeses encontram o complemento eventual, mas indispensável, ao trabalho da família; é nele, finalmente, que se manifesta a vida lúdico-religiosa do grupo vicinal (2009, p. 267).

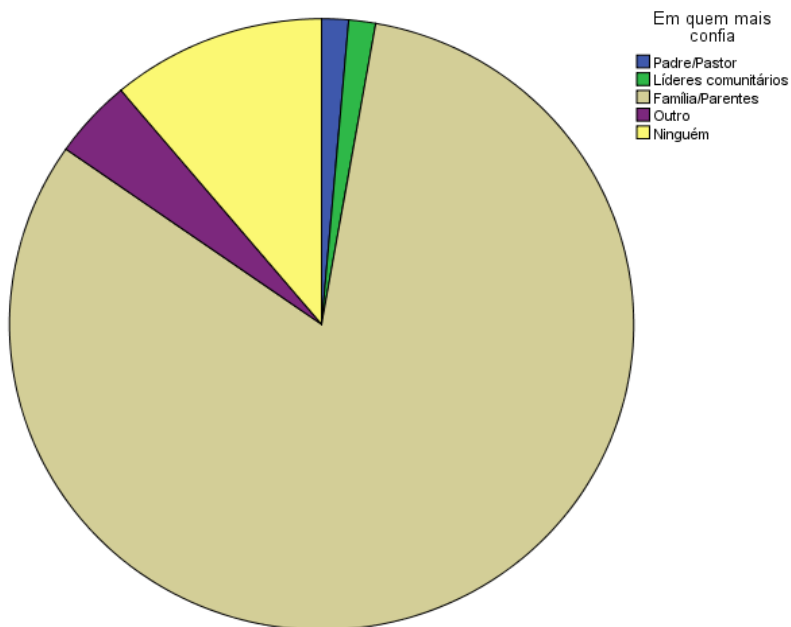
Este aspecto pode inferir na opinião dos jovens sobre o meio onde vivem, isto é, como eles foram socializados nesse espaço, pode haver uma relação de pertencimento e de afetividade ligados ao local. Assim, mesmo querendo sair do espaço rural para estudar ou trabalhar, as representações sobre onde vivem são positivas. Junto a isso, algumas vezes a

²³ Para maiores informações sobre os programas e políticas, ver: <<http://portal2.mda.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

relação campo-cidade é tão tênue que alguns familiares podem residir no espaço urbano, ampliando a circulação em ambos os espaços, ainda mais em um município como Abelardo Luz, em que a vida econômica da cidade está fortemente atrelada à zona rural.

Adentrando na questão da sociabilidade, a confiança pode ser um fator para a compreensão do tipo de organização valorizada pelos sujeitos pesquisados. Nota-se que os familiares são aqueles em quem, majoritariamente, os jovens mais confiam em ambas as categorias, jovens rurais e jovens rurais assentados. A opção “ninguém” também foi escolhida pelos jovens rurais assentados, bem como pelos jovens rurais. Nenhum jovem rural escolheu as opções padre/pastor e líderes comunitários, assim como a opção “outro” não foi escolhida por nenhum jovem rural assentado. Estas informações são verificadas abaixo:

Gráfico 23 – Em quem mais confia



Fonte: Elaboração do autor

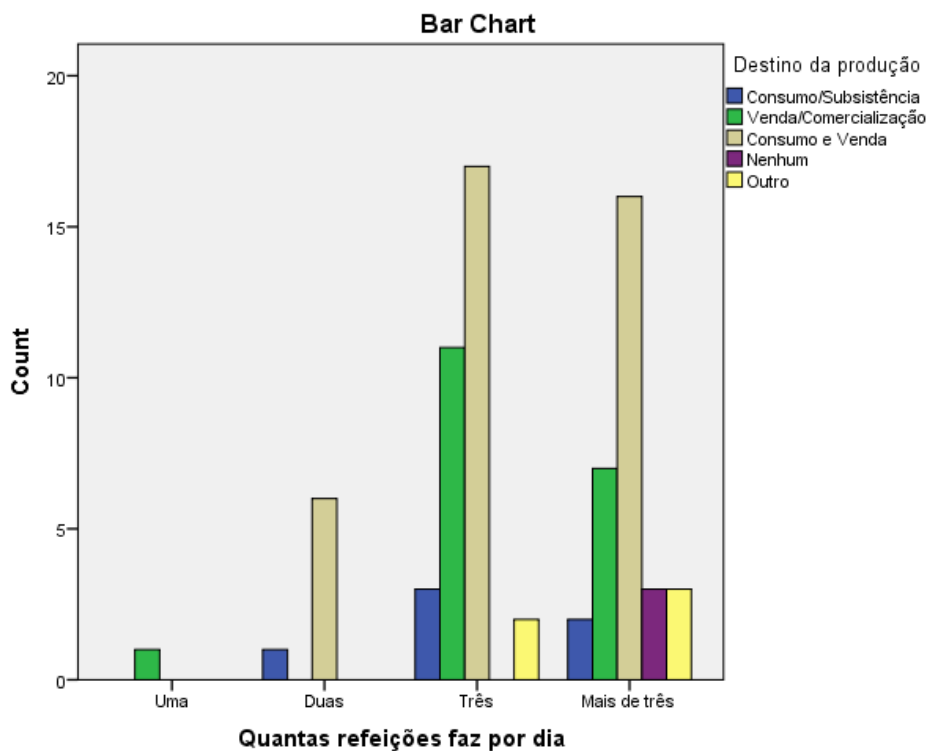
Assim, avalia-se que a organização, ainda que relatada pelos professores como em refluxo, pauta-se pela confiança nos membros familiares. Chama a atenção que nenhum jovem escolheu as opções políticos, professores ou MST. Em se tratando da organização, as famílias têm-se organizado via produção e cooperativa, com ênfase no trabalho da assistência técnica da COOPTRASC, por exemplo, e da COOPEROESTE.

Quanto ao número de refeições feitas por dia, a opção três refeições foi a mais assinalada (33): foram 15 jovens rurais assentados e 18 jovens rurais. Mas também é

considerável o número de jovens (31) que fazem mais de três refeições diárias, ou seja, 15 jovens rurais assentados e 16 jovens rurais. Apenas 1 jovem rural assentado faz apenas uma refeição diária, sendo que 5 jovens rurais assentados fazem 2 refeições diárias e também 2 jovens rurais. 71 jovens, dos 72 jovens pesquisados, informaram que não há algum tipo de comida que gostariam de consumir e não podem fazê-lo, ou seja, apenas 1 jovem rural informou que não tem condições de comprar pizza e camarão quando tem vontade de comer.

No entanto, para avaliar a questão das carências e acessos, não basta averiguar sobre o número de refeições realizadas, e sim deve-se observar também o tipo de alimento consumido. Sobre isso, verifica-se que boa parte dos produtos que são cultivados também é utilizada para consumo. Nisso se enquadra o que foi relatado pelos jovens: a produção leiteira, milho, mandioca, feijão, o cultivo da horta, peixe, suínos, sendo que estes dois últimos não apareceram nas respostas dos jovens, mas a presença desse cultivo foi verificada em campo e também via relato dos professores, afirmando que a área rural pesquisada se caracteriza pela produção de peixes. Segue o gráfico com as informações pertinentes:

Gráfico 24 – Cruzamento entre número de refeições e destino da produção

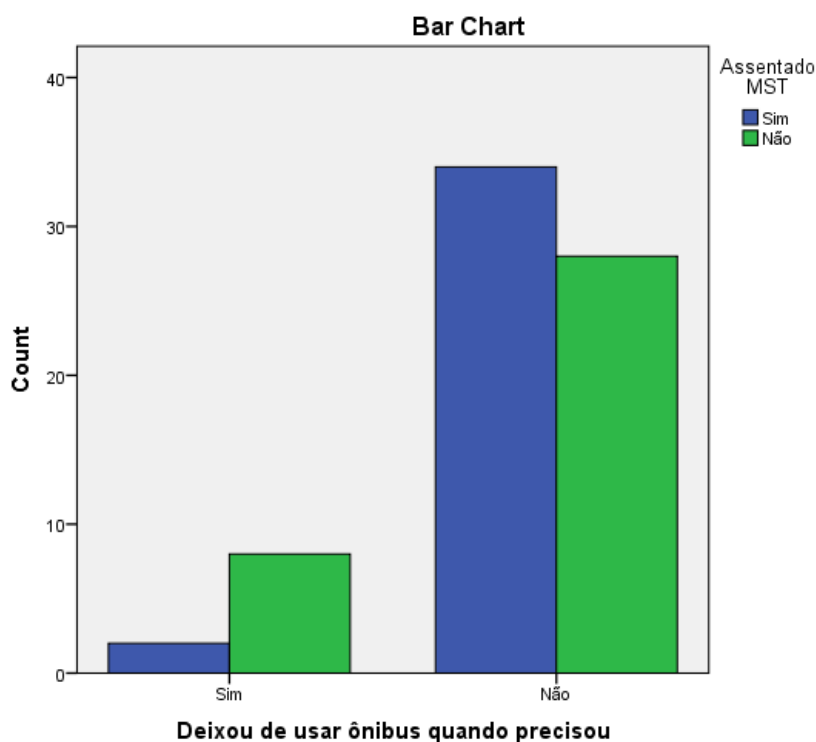


Fonte: Elaboração do autor

Avalia-se que os jovens têm acesso aos remédios e ao dentista quando necessitam. Apenas um jovem rural assentado e um jovem rural afirmam que a família já deixou de comprar remédio quando precisou. E, ainda, três jovens rurais assentados e três jovens rurais informaram que não têm acesso ao dentista. Mas, a respeito do atendimento médico, a situação é diferente, isto é, 57 jovens conseguem atendimento médico. Destes, 26 são jovens assentados e 31 jovens rurais não assentados. O número de jovens que não conseguem atendimento médico totaliza 15, sendo 10 jovens rurais assentados e 5 jovens rurais. Salienta-se que, para tratamentos de saúde mais especializados, a cidade não disponibiliza de atendimento, levando a população a ficar sem ou a procurar as cidades-polos da região.

São poucos os jovens que deixaram de pegar ônibus quando precisaram, sendo que o principal motivo para isso são as estradas ruins, principalmente quando chove, ou porque o ônibus não faz a linha. O gráfico abaixo ilustra esta questão.

Gráfico 25 – Acesso ao ônibus



Fonte: Elaboração do autor

Frequentando as áreas rurais *in loco*, pode-se verificar que, embora os jovens majoritariamente afirmem que conseguem acessar o ônibus quando precisam, ainda é muito precário o fornecimento desse tipo de serviço, pois as linhas transportam os alunos apenas

dentro das áreas rurais. Caso alguém precise ir para a cidade, deve utilizar carro próprio ou pegar uma carona, pois o ônibus que vai para a cidade passa apenas em alguns dias da semana e com um horário de ida e um de retorno.

As estratégias de desenvolvimento na área da educação e juventude são relativamente recentes no meio rural. Há programas como Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), Escola Ativa, Saberes da Terra, Procampo (Programa de Licenciatura em Educação para o Campo, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio), por exemplo. É na década de 90 que se consolida o reconhecimento do jovem como sujeito de direito. Ao citar uma pesquisa realizada em 2003, Perfil da Juventude Brasileira, Aquino (2009) menciona que os jovens citam que educação, trabalho e oportunidades de cultura e lazer são os temas que mais os interessam.

Aquino indica que:

Do diálogo destes grupos com os poderes públicos, os movimentos sociais, os partidos políticos, as organizações não governamentais (ONGs) e outros atores estratégicos, configurou-se uma agenda que busca ir além das ações tradicionais. Conceitualmente, estas “políticas de juventude” associam os aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento: de um lado, visam à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; de outro, buscam oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social.

Essas ideias ganharam maior densidade no país a partir de 2004, quando se iniciou, em nível federal, amplo diálogo sobre a necessidade de se instaurar uma política nacional voltada para esse público. No início de 2005, foram criados a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e um “programa de emergência” voltado para jovens entre 18 e 24 anos que estavam fora da escola e do mercado de trabalho (AQUINO, 2009, p. 36).

Foi por meio das ações de vários segmentos da sociedade, inclusive da própria juventude organizada em prol da cultura, movimento estudantil e demais organizações políticas, que a juventude começa a ser alvo de políticas públicas, reconhecendo-se, assim, os interesses dessa categoria social. Silva e Andrade (2009) escrevem que embora tenha havido um empenho internacional, por exemplo, da ONU (Organização das Nações Unidas), em decretar o ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude, com o objetivo de impulsionar a inclusão da pauta juventude nas políticas públicas dos países, no Brasil, é apenas na década de 90, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), resultado das mobilizações coletivas, que a juventude desponta como foco. Os anos seguintes são marcados

pela ênfase na questão da violência e problemas juvenis daí decorrentes. Adjacente a isso, conforme os autores, em consonância com Abramo:

Ao lado dessas iniciativas, que não chegaram a se estruturar como uma Política Nacional de Juventude, começaram a surgir organizações e grupos juvenis com representação em variados campos – cultural, esportivo, ambiental, estudantil, político-partidário, movimentos étnicos e em prol da igualdade de gênero, associações de bairro, entre outros – que pressionavam o poder público a reconhecer os problemas específicos que os afetavam e a formular políticas que contemplassem ações para além daquelas que apenas viam os jovens como sinônimos de problema. Estas demandas emergem da compreensão dos jovens como *sujeitos de direitos*, definidos não *por suas incompletudes ou desvios*, mas por suas especificidades e necessidades, que devem ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãs legítimas (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 49).

A partir de 2004, ocorrem ações de diálogos e diagnósticos sobre a juventude de forma mais acentuada e plural no Brasil. Conforme Silva e Andrade (2009), alguns desafios evidenciados tratavam de:

1. Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade; 2. Erradicar o analfabetismo entre os jovens; 3. Preparar para o mundo do trabalho; 4. Gerar trabalho e renda; 5. Promover vida saudável; 6. Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; 7. Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; 8. Estimular a cidadania e a participação social; 9. Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 51).

Em 2007, a fim de otimizar recursos, aumentar a eficácia e integração das ações voltadas a juventude, já que vários programas estavam sob coordenação de ministérios diferentes, resolve-se, sem extinguir os programas, integrá-los. Assim sendo:

O novo ProJovem ou *ProJovem Integrado* é o resultado da unificação de seis programas já existentes – ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã – e está subdividido em quatro modalidades: *i*) ProJovem Urbano – serviço socioeducativo; *ii*) ProJovem Trabalhador; *iii*) ProJovem Adolescente; e *iv*) ProJovem Campo – Saberes da Terra. Destinado a jovens de 15 a 29 anos, o ProJovem Integrado entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2008 com objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. A gestão do programa é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República – por meio da Secretaria Nacional de Juventude –, o MTE, o MDS e o MEC (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 53).

No caso do ProJovem Campo, o objetivo traçado era o de elevação da escolaridade, com formação integrada ao mundo do trabalho e a cidadania. Os jovens recebem bolsa-auxílio, sendo que a categoria contemplada é de jovens agricultores familiares com idade entre 18 e 29 anos, que sabem ler e escrever, mas não concluíram o ensino fundamental. Este programa é uma reorganização do Saberes da Terra (a partir de 2005) e tem duração de dois anos.

Outro programa voltado ao ensino fundamental é o Escola Ativa (a partir da década de 90). O projeto Escola Ativa é uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais, bem como para desenvolver a participação da comunidade. Foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, em que alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula.

No entanto, não tem-se o objetivo, aqui, de esgotar o debate e analisar os programas e ações voltados à juventude rural. A intenção é evidenciar como a juventude do campo e o seu modo de vida, bem como a concepção de rural, são abordados em ações da área da educação e de forma muito recente, no ensino de sociologia. Assim, após esta necessária exposição, chega-se ao Pronera (a partir da década de 90), programa presente nas escolas pesquisadas em Abelardo Luz e que apresenta experiência em ensino de sociologia em nível médio.

O Pronera desponta com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de assentamento da Reforma Agrária, garantindo a alfabetização, formação continuada, formação profissional e técnica, além de produzir materiais didáticos e eventos que fortaleçam a educação do campo (PRONERA, 2004). Em seu Manual de Operação (2004), consta a forma de organização, ou seja, gestão, parceiros como movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, instituições de ensino, secretarias municipais e estaduais e Incra. O Pronera inclui ensino fundamental, médio, técnico, superior e formação continuada para professores (PRONERA, 2004).

Interessa, aqui, avaliar de que maneira o rural e o modo de vida da juventude são expressos nessa política pública de educação do campo. Nos princípios-pedagógicos, está expressa a relação entre educação e desenvolvimento territorial, isto é, desta relação deve ocorrer um impacto na qualidade de vida da população assentada. Quem avalia o que seria necessário para garantir a qualidade de vida é a própria população, que apresentaria as suas demandas. Nos projetos elaborados, deve-se ter como referência “a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço

científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária” (PRONERA, 2005, p. 27).

Alguns princípios como o da práxis, inspirada por temas geradores que via diálogo despontam, são evidenciados com ênfase na ação-reflexão-ação, isto é, o levantamento coletivo do tema a ser abordado, sua teorização e atuação transformadora. Para avaliar de que maneira o rural está contemplado na prática sociológica, avalia-se uma experiência de ensino em Abelardo Luz, disponível via publicação de um artigo sobre o assunto. Isso será realizado, pois, no Manual de Operações (2004), aparece de maneira muito genérica a questão do respeito à diversidade cultural, social, política, econômica, gênero, racial etc. e à realidade do campo (saberes locais, regionais e globais), à ênfase no diálogo e envolvimento de todos no processo educativo, ao compromisso com a transformação social, à valorização dos diferentes saberes.

No entanto, isso tudo aparece de forma muito genérica. Assim, cabe compreender como ocorre a operacionalização. Compete mencionar que, como princípio, a ideia de desenvolvimento vem ao encontro do que Sen (2000) sugere, ou seja, ao pensar políticas públicas, não se deve cair em políticas viciadas. Nesse sentido, as necessidades devem ser levantadas pelos sujeitos afetados. Assim, será que as propostas pedagógicas em sociologia, mesmo que haja ênfase nos temas geradores, vêm de fora para dentro ou de dentro para fora? Será que a mobilização gerada provoca a emancipação?

Conforme Caridá e Rosso (*s/d*), em 2010 é que se iniciaram as aulas de educação de jovens e adultos (EJA), programa Pronera, em Santa Catarina, com término previsto para 2013. Conforme as autoras, os alunos têm faixa etária entre 18 e 62 anos e são oriundos dos assentamentos da região. Esta experiência foi vivenciada também em Abelardo Luz, sendo a primeira experiência da disciplina de sociologia no Pronera no estado, ou seja, é uma experiência muito recente, mas de grande valia para os estudos sobre ensino de sociologia no campo, mesmo em se tratando da modalidade de educação de jovens adultos que traz peculiaridades, e uma delas refere-se ao tempo fora da escola, sendo a média, apresentada pelas autoras, de 17.7 anos no Polo de Abelardo Luz. Outra característica que vem a contemplar os sujeitos do campo é a utilização da pedagogia da alternância, ou seja, há o tempo na escola (em média 15 dias de aulas) e o tempo na comunidade, em determinados períodos da etapa de produção, por exemplo.

As autoras abordam especialmente a questão da militância nos movimentos sociais, por ser considerada por elas como uma das características marcantes da realidade dos alunos. No entanto, questiona-se se esse levantamento emergiu dos próprios alunos, já que um dos

dados desta pesquisa refere-se à pouca identificação da juventude com o MST, ou se foi uma escolha estratégica das próprias educadoras. Um dos referenciais usados foi Florestan Fernandes, pois este autor afirma que uma das funções das ciências sociais seria a de intervir na vida dos sujeitos explicitando a manipulação midiática e, ao se fazer isso, haveria a possibilidade de viver e fazer escolhas de acordo com os interesses e valores dos sujeitos. Ainda conforme Florestan, como resultado da ação pedagógica, a participação e atuação política seriam esperadas (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*).

Com a proposta de articular os conhecimentos em sociologia e os princípios do PRONERA como a valorização da cultura, saberes e práticas coletivas e a apropriação de conhecimentos relevantes para o entendimento da realidade do meio rural, as educadoras formularam sua proposta de ensino de sociologia, contemplando também o princípio de colocar o conhecimento a serviço das resoluções de problemas cotidianos. Uma educação voltada para a realidade do campo, em princípio, serviria para a busca de alternativas de melhoria da vida dos sujeitos e a permanência no campo. Inclusive ao questionar a realidade, a própria instituição escolar deve ser problematizada (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*).

Para dar início a prática de ensino em sociologia, as autoras descrevem:

Como parte desse processo são elencados os objetivos formativos que se pretendem alcançar com o curso. Estes objetivos são elaborados levando em consideração o contexto em que se dá o processo educativo e respeitando o princípio orientador geral do curso. Além disso, é realizado um levantamento do entorno físico-social dos espaços onde são ministradas as aulas, um inventário das “vidas em movimento” para uma aproximação com a realidade dos assentados. A mensuração de categorias como formas/tipos de produção agropecuária, cultura local, origem das famílias, doenças, formas de tratamento, etc. contribuem com o pensar a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores relacionam seus planejamentos de ensino com os dados coletados e de forma coletiva e interdisciplinar desenham a estrutura conceitual e teórica referente as especificidades de suas disciplinas (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*, p. 6).

A partir disso, foi verificado que os educandos já possuíam conhecimento sobre alguns conceitos sociológicos, mesmo não tendo contato anterior com sociologia na escola. Isso devido à participação em formações políticas do MST. Junto a isso, as autoras mencionam, embora de maneira superficial, a especificidade da vida no campo em que o professor não pode estar alheio a isso, ou seja, “A observância desses elementos possibilita perceber a necessidade de um planejamento das aulas consideravelmente distinto dos planejamentos voltados para o ensino médio da escola convencional” (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*, p. 7). Um

aspecto diferencial seria a instrumentalização intelectual e política dos alunos para que estes consigam superar os desafios diários peculiares do seu modo de vida.

O projeto relatado possui 12 etapas, sendo que a sociologia tem carga horária de 10 horas por etapa. No tempo escolar, as educadoras se organizaram da seguinte maneira:

para introduzir a disciplina, discutimos sua legitimação científica no século XX. Introduzimos as principais ideias de seus fundadores, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Ao fim, discutimos as diferentes formas de trabalho nas diferentes sociedades. Em seguida, na segunda etapa referente ao ensino médio, trouxemos o conceito de *trabalho* de Karl Marx e Friederich Engels, nos aprofundamos no tema “Trabalho como fonte de humanização” e debatemos mais especificamente a sociedade capitalista. Posteriormente, abordamos o conceito de *cultura*, o que é cultura para o senso-comum, apontamos um panorama geral da abordagem antropológica e trouxemos para a discussão questões referentes à diversidade cultural e ao etnocentrismo. Na última etapa que estivemos nos polos discutimos a *ideologia* como ferramenta de inversão da realidade social e aproximamos o debate relacionando este conceito ao de *indústria cultural* de Adorno e Horkheimer.

A discussão segue para a “Crítica da sociedade capitalista”, focando nas questões referentes à propriedade, *meios de produção* e *luta de classes*, *divisão social do trabalho* e *alienação* no processo de produção. Os conteúdos estão organizados de forma concatenada e, através das tarefas solicitadas para o tempo comunidade, aproximamos com mais rigor os conceitos discutidos com a realidade vivida.

O planejamento tem como eixo central o debate sobre o campesinato no Brasil, a questão fundiária e seus limites históricos. Tem como foco a discussão dos movimentos sociais rurais e sua relação com o estado. Também busca abordar o meio ambiente e a relação entre homem/natureza, aclarando como se deu e se dá o desenvolvimento capitalista e seus efeitos perversos no meio rural, contraposição expressa no binômio campesinato/agronegócio. Refletimos acerca de propostas sustentáveis para a vida em sociedade e sobre a especificidade do campesinato na sociedade contemporânea. Durante os planejamentos das aulas também sempre esteve presente a preocupação com a visualização prática do conteúdo estudado. Para isso, geralmente dividimos o tempo da aula entre uma parte expositiva das aulas; outra para a leitura tanto de textos específicos da disciplina como de outros gêneros textuais (notícias, literatura, projetos de lei); e outra parte considerável da aula para o trabalho em grupo com a finalidade de exemplificar situações práticas onde podemos visualizar o conteúdo em estudo (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*, p. 8-9).

Por meio desses conteúdos, foi proposta uma atividade prática a ser feita no tempo comunidade, que é o tempo também utilizado para que os alunos façam as conexões entre o que foi visto em aula e a realidade concreta. A tarefa era entrevistar os trabalhadores do campo sobre o mercado de trabalho, a produção de alimentos, as manifestações culturais da comunidade para averiguar sobre as representações sociais presentes no grupo, bem como problematizar sobre a ideologia dominante (CARIDÁ; ROSSO, *s/d*).

5.2 Práxis pedagógicas e práticas educativas

A área do desenvolvimento rural estuda temas de estudos diversos com variadas abordagens teóricas. No entanto, o procedimento resultante do pesquisador pressupõe ações orientadas para a melhoria do bem-estar das populações rurais, considerando a interação inerente que daí decorre e a complexidade da realidade. Assim sendo, o desafio inevitavelmente colocado abarca a multidisciplinaridade devido à pluralidade do “mundo rural”.

Diante disso, o ensino de sociologia voltado aos jovens do campo necessita dar conta das particularidades locais ou regionais, bem como dos sujeitos para o qual o ensino se volta. Sen (2000) afirma que muitas vezes as políticas estão viciadas, ou seja, as demandas não têm vindo dos sujeitos atingidos por elas. O ensino de sociologia, pela especificidade dos temas estudados pelas ciências sociais, pode resultar em instrumento potencializador da organização da juventude do campo.

No entanto, há diferença entre sociologia engajada e militante, sendo que o debate instaurado por Guerreiros Ramos e Florestan Fernandes sobre sociologia engajada continua atual. As OCNs abordam este aspecto mencionando o seguinte:

Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2006, p. 104).

Ao contemplar o modo de vida dos estudantes e potencializar o conhecimento da realidade, a sociologia pode estar dando seus primeiros passos. Mas ainda faltam professores habilitados, incentivos à formação continuada, infraestrutura adequada. Diante dos dados analisados, pode-se afirmar que o processo de inserção da sociologia nas escolas ocorre em

parte, pois não conta com o comprometimento dos gestores e sim dos professores que ministram a disciplina com muito empenho e dedicação.

A sociologia pode cumprir o seu papel, inclusive desnaturalizando a própria escola. A escola é uma construção social (nem sempre existiu) e um valor social (que direciona o que, como e onde se aprende). No entanto, há uma tendência a encarar o conhecimento escolar como natural, por estar internalizado e não ser constantemente posto em reflexão, afastando a análise das dimensões sociais, psicológicas, ideológicas, históricas, econômicas, geográficas, entre outras, da realidade. E, ainda, a aprendizagem escolar é uma das formas de aprendizado, portanto, não é a única maneira de adquirir conhecimento.

Freire sugere uma prática educativa que utilize temas emergentes, isto é, a emergência de reflexões coletivas e o confronto com a realidade concreta, como uma medida para o não engessamento da escola e da educação. Concepções como o respeito às particularidades, à autonomia, à liberdade, à participação, à autogestão são termos que evocam um modo de trabalho, uma forma de se relacionar e atuar.

Conforme Freire (2001), o papel da educação seria o de reinventar o mundo, de ir além de um conhecimento opinativo, para o domínio da história, do conhecimento das estruturas, um processo permanente de repensar e atuar, com a consciência de que não há prática educativa neutra e apolítica e de que não se pode esperar que as transformações se realizem sozinhas. Nos dizeres de Freire (2001, p. 27), “sem intervenção do educador não há educação democrática e progressista”.

De acordo com o autor, não basta realizar um exercício puramente intelectual ou um exercício apenas ativista, pois a práxis implica ação constante e reflexão sobre a ação, a busca do saber. Reforçando o acima exposto, acrescenta: “Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em bla-bla-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis” (FREIRE, 1983, p. 33).

Desse modo, pode-se ampliar a concepção de política. Conforme Sen (2000), a organização política depende de vários fatores, tais como: a natureza do governo e as forças exercidas pelas organizações coletivas, por exemplo. Os PCN trazem que:

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida,

uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. (BRASIL, 1999, p. 41).

Para Freire, a autoridade e o poder podem ser exercidos, quando legítimos e delegados pelos sujeitos. A legitimidade da autoridade e do poder exercido podem ser questionados a qualquer momento. Nesse sentido, o diálogo é mister para colocar em evidência o que se pensa, para o questionamento, enquanto ato reflexivo e permanente.

Segundo o autor, o papel do educador diz respeito a auxiliar na preparação dos sujeitos para a vida, para a superação das suas demandas. Isso porque o conhecimento não possui um valor em si mesmo, e sim se direciona aos interesses, ao modo de vida particular de cada sujeito e coletividade, à problematização da realidade para reinventar o mundo. É, portanto, um movimento que leva em consideração a relação entre a materialidade e a subjetividade.

Uma sociologia do ensino de sociologia também é fundamental para o pensar constante da prática pedagógica, pois o currículo também é fruto de tensões e disputas ao longo da história. Tem-se que:

Há uma interpretação corrente que, no entanto, deve ser bem avaliada criticamente; ela afirma que a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente. No entanto, se se observar bem, pelo menos em dois períodos isso não se confirma, ou se teria de rever o caráter do ensino de Sociologia para entender sua presença ou ausência. Entre 1931 e 1942, especialmente após 1937, a Sociologia está presente e é obrigatória no currículo em um período que abrange um governo que começa com esperanças democratizantes e logo se tingem de autoritarismo, assumindo sua vocação ditatorial mais adiante. Em outro momento, em plena democracia, o sentido do veto do Presidente da República (2001) à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória traz uma certa dificuldade para essa hipótese. O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito (BRASIL, 2006, p. 104-105).

Há autores que afirmam a necessidade de definição de um currículo para o ensino de sociologia, outros autores mencionam que isso pode ser uma desvantagem. Mas essa atual configuração do ensino de sociologia é resultado da sua trajetória recente, descontínua e não

unânime no ensino médio. Isso também se aplica ao acúmulo na área de educação do campo e do desenvolvimento rural.

Estas colocações contribuem na avaliação da questão sobre o conhecimento prático, aplicada aos jovens pesquisados. Ou seja, para avaliar a práxis pedagógica, no seu caráter teórico e prático, retomam-se as discussões sobre teoria, ideologia e prática política. Na análise, são utilizadas as questões 73 e 74 do questionário aplicado, junto com os três níveis de registro trazidos nas OCNs:

Apesar desse contexto, pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos*, *temas* e *teorias*. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (Silva, 1986). Ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria *a seco* só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *linguística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas (BRASIL, 2006, p. 117).

A intenção não é medir a qualidade das aulas ministradas, e sim trazer reflexões úteis para pensar o ensino de sociologia no campo e seu exercício sociológico de tentar desvelar as correlações de forças nem sempre visíveis, desnaturalizando-as e percebendo a sua influência no cotidiano. Muitos fatores podem incidir sobre a qualidade das respostas, como a valorização dos alunos em relação à disciplina, a formação dos professores, as condições de trabalho e da escola etc. Por meio dos dados empíricos, verificou-se que o ensino de sociologia nas escolas pesquisadas avança na questão da relação com o cotidiano, mas ainda é necessária a superação de um conhecimento opinativo para um conhecimento sociológico.

Assim, analisam-se as respostas avaliando se os três níveis de registro estão presentes e de que maneira isso ocorre. Foram lidos os 72 questionários e dada a atribuição: atingiu ou não o objetivo. Segue abaixo a análise das respostas.

As questões de conhecimento prático aplicadas aos jovens pesquisados são as seguintes:

- As escolas de Ensino Básico no meio rural, no Brasil, ainda apresentam estrutura precária (por exemplo, falta de biblioteca, sala de aula, ginásio de esportes, merenda escolar etc.), são de difícil acesso, são conduzidas por professores mal remunerados e pouco qualificados. As práticas pedagógicas ainda têm como referência dominante a vida urbana, não estando adequadas às necessidades de aprendizagem e às condições socioculturais dos estudantes que moram no meio rural. Além disso, nem todas as regiões do país possuem instituições de nível superior, ou seja, universidades, para que os jovens, depois de concluídos os estudos de nível médio, possam continuar estudando.

Diante disso, o que os jovens poderiam fazer para alterar esta realidade e construir uma instituição educacional de acordo com as suas necessidades?

- A construção da Barragem “Foz do Chapecó”, entre os municípios de Águas do Chapecó, em Santa Catarina, e Alpestre, no Rio Grande do Sul, traz uma série de questões, tais como a atuação da Polícia Militar, que despejou cerca de 800 agricultores e lideranças do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que reivindicam que a empresa responsável pela barragem atenda aos direitos das famílias atingidas. Os policiais estavam fortemente armados de revólver e escopeta. Ao todo, são mais de 3,5 mil famílias afetadas de agricultores, de 13 municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que afirmam que não querem dinheiro como indenização e sim suas terras para plantar e sobreviver.

Alguns dos impactos da construção dessa barragem são: falta de infraestrutura adequada para os barrageiros; pescadores e balseiros perdem seus empregos; a vida das pessoas, com a mudança para outro lugar, foi alterada, por exemplo, as pessoas foram realocadas em locais de difícil acesso e com infraestrutura precária; algumas pessoas investiram mal o dinheiro que receberam da indenização e outras reclamam que não foram indenizadas como deveriam. O funcionamento do rio e a vida de algumas espécies de seres vivos foram alterados; ocorreu inundação de áreas extensas de produção de alimentos e florestas. Além disso, houve a criação de novos empregos e a energia gerada pela hidrelétrica movimentou as máquinas e indústria da região.

Qual é a sua opinião a respeito?

Analisando as respostas trazidas pelos jovens rurais e pelos jovens rurais assentados, foram verificadas semelhanças no estilo da argumentação, o que não era esperado de antemão, já que na escola urbana há um professor formado na área, ao contrário das escolas de assentamento. Fazer uma análise do texto sugerido não é um exercício sociológico fácil. Articular tema, conceito e teoria é o que o professor de sociologia espera dos alunos.

Salienta-se que muitas vezes a própria escola também precisa saber o que são as ciências sociais, que se trata de uma ciência, pois a escola, assim como os alunos, relaciona a sociologia com a prática de assistência social. De certa maneira, esperava-se o desenvolvimento de uma análise que tivesse um olhar micro articulando com o macro ou estrutural. Mas, predominaram respostas curtas, pouco reflexivas e com ponto de vista, por vezes, normativo.

Verificou-se nas respostas a falta de protagonismo juvenil, sendo o outro o culpado e o responsável por apontar soluções. Isso pode ter ocorrido devido à necessidade de alfabetização sociológica, tarefa nada fácil. A disciplina de sociologia, quando bem desenvolvida, tem as suas complexidades, tanto quanto as demais áreas, como a matemática, a física e a química.

Muitos estudantes somente interpretaram o trecho, ou seja, reproduziram o que ele quis dizer. Algumas categorias são trazidas a seguir:

- a) necessidade de formação de professores para abrir cursos; ter profissionais que ajudem a compreender melhor a situação; cobrar os professores para participar mais da escola; nos ajudar a compreender a situação; fazer greve;
- b) respeito à diferença de forma de vida; respeito aos jovens rurais e urbanos; liberdade de escolha e ser respeitado por isso (querer ou não); preocupação com as gerações futuras;
- c) fazer convênios com a escola; ter projetos educacionais e melhorar a escola; cursos gratuitos;
- d) danos ao meio ambiente (usar outros tipos de energias alternativas); uso da terra deveria ser para produzir alimentos; a energia é destinada para empresas e indústrias e não para a qualidade de vida das pessoas;
- e) fazer uma faculdade e retornar para ajudar a suprir as demandas e necessidades no local; cursar áreas mais engajadas para dar retorno à comunidade;

- f) fazer bom acordo; a empresa foi responsabilizada porque devia ter procurado outro local; melhor avaliação dos impactos causados; fazer pesquisa para ver qual melhor forma de solucionar o problema;
- g) prestar atenção na política ou em quem elegemos; contatar quem tem poder para influenciar; ter leis mais justas e eficientes; mais investimentos do governo; respeito aos direitos; destinação dos impostos pagos para educação; desvio do dinheiro: corrupção; tem forças maiores do que a dos jovens para conseguir mudar isso;
- h) pontos positivos e negativos;
- i) os jovens devem se organizar e protestar; posicionar-se diante disso; protagonismo dos jovens (devem dizer o que querem);
- j) necessidade de solidariedade coletiva; arrecadar dinheiro; participar de formações; cooperação;
- k) consciência de classe (no caso dos policiais);
- l) não compreendo sobre o assunto e assim não tenho como avaliar;
- m) se o desejo é continuar estudando deve-se sair do rural e procurar um colégio melhor;
- n) as pessoas não sabem como investir seu dinheiro e por isso vão mal;
- o) é importante para a movimentação da economia;
- p) quando forem adultos irão fazer algo;
- q) sistema capitalista; problema de toda sociedade.

Verifica-se que as contribuições do ensino de sociologia, nos locais pesquisados, ainda necessitam potencializar os alunos a aplicar conceitos abstratos para entender a realidade concreta, a compreenderem o potencial do conhecimento para a formulação e práticas em desenvolvimento rural. Ao descrever o modo de vida da juventude, verificou-se a pouca atuação política dos jovens, o pouco acesso à cultura, a presença de noções de senso comum sobre o rural, a escola e o ensino de sociologia. Está presente nos pesquisados uma visão ainda estereotipada do rural, sem perceber a correlação entre campo e cidade no próprio município onde vivem.

Verificou-se que o espaço rural pesquisado tem uma dinâmica social e identidades comuns entre os pesquisados e há uma integração entre o rural e o urbano, verificada nas relações econômicas e culturais. São diminutas as diferenças entre os jovens rurais e os jovens rurais assentados. Assim, o desenvolvimento rural supõe cultivar as potencialidades do local a

partir da compreensão das suas demandas, dinâmicas e especificidades, no qual se inclui a educação. Segundo Wanderley (2009, p. 238): “têm mais chances de sucesso aqueles capazes de adotar estratégias diversificadas de resistência e adaptação às imposições do mercado”.

Estas estratégias pressupõem ter conhecimentos em vários aspectos: educacionais, econômicos, sociais etc., para que os sujeitos do campo tenham a possibilidade e estratégias de escolher ou não se articularem com a cidade, e assim escolher determinado modo de vida. Conforme Wanderley:

A permanência no meio rural, no entanto, implica frequentemente em escolhas – complexas, sem dúvida – que envolvem os projetos familiares e as relações que se estabelecem entre a sociedade mais ampla e a vida local e que traduzem as expectativas geradas e as possibilidades efetivas de emprego, de educação para os filhos, de acesso aos bens e serviços básicos, etc. A população que vive no meio rural é, assim, responsável por um duplo movimento da sociedade, que, por um lado, dinamiza a vida local – na medida mesma em que é a fonte da configuração da paisagem, do uso e preservação dos recursos naturais e sociais e da intensidade da via social local – e, por outro lado, estabelece as formas de relacionamento com a cidade e com a vida pública, para além do espaço local (WANDERLEY, 2009, p. 264).

O desenvolvimento rural pode estar ligado ao desenvolvimento urbano, ou seja, os pequenos municípios, como Abelardo Luz, também carecem de recursos e de planejamento. Verifica-se que há poucas diferenças entre o meio rural e o urbano em Abelardo Luz no que diz respeito aos bens e serviços. Assim, vê-se uma proximidade com o que Wanderley traz, isto é:

O movimento da população rural em direção das pequenas cidades – os contatos intermitentes e mesmo a instalação definitiva na área urbana – nem sempre significa a ocorrência de transformações profundas, no que se refere ao modo de vida. Pode-se mesmo aventar a hipótese que, em muitos casos, o morador do campo, que se transfere para a sede municipal, não muda, necessariamente de “lugar”, do ponto de vista sociológico, isto é, ele pode continuar integrando o mesmo mundo restrito de relações de interconhecimento (WANDERLEY, 2009, p. 284-285).

A descrição do modo de vida da juventude pesquisada firmou a vinculação dos jovens com as práticas agrícolas, o gosto em viver no campo, mas há limitações que o campo ainda traz para a qualidade de vida de acordo com os desejos dos jovens. Junto a isso, após avaliação das práticas educativas dos professores de sociologia, concluiu-se que apenas um professor trata de temas voltados ao rural, que o faz buscando materiais alternativos, já que os livros didáticos pouco trazem sobre isso. A realidade das escolas do campo é um pouco mais

preocupante, já que não há professor habilitado para ensinar sociologia. Outros limitantes, como precária infraestrutura e falta de formação continuada, foram relatados.

Percebe-se a necessidade de um planejamento das aulas diferente do que é trabalhado nas escolas urbanas, inclusive no que diz respeito à instrumentalização intelectual e política dos educandos para que estes superem os desafios cotidianos do seu modo de vida. Os professores também necessitam alavancar a cultura de luta sindical no campo da educação, pois, conforme Guimarães (2013), “nós sociólogos somos exímios analistas do movimento sindical brasileiro mas, de uma maneira geral, não nos incluímos nele” (GUIMARÃES, 2013, p. 59).

Para Martins (2005), o rural se transforma, e assim sendo, a preocupação em fixar o homem no campo deve ser superada com práticas que livrem os sujeitos da pobreza rural, não apenas no sentido econômico, como já sustentado nesta tese. Deste modo, a escola precisa ser repensada: “as populações demandam uma escola rural diversa da que conhecemos, menos para permanecer no campo do que para integrar-se de modo apropriado nas promessas da sociedade moderna e desenvolvida” (MARTINS, 2005, p. 6).

Para Martins (2005), não é apenas a escola rural que não está adaptada ao modo de vida rural, mas as escolas urbanas também, já que estas projetam a ideologia de uma classe média, bem como uma noção de cidade que não dá conta de dialogar com a cultura da periferia e também com o fato de que a cidade também se ruraliza, ou seja, tem presentes práticas e festas folclóricas que foram culturalmente adotadas do meio rural: bumba-meu-boi, grupos de violeiros, folias-do-divino etc.

A concepção de rural dos educadores pesquisados também deve ser considerada. Verificou-se que o professor da escola urbana, único que aborda temas rurais, entende o rural como algo dinâmico, conforme já descrito no item sobre isso. Quando se enfatiza uma educação voltada ao sujeito do campo, não se pretende estereotipar o rural, e sim reforçar que há peculiaridades e diversidade cultural a partir de dinâmicas sociais que são complexas. Estas dinâmicas necessitam ser compreendidas e desenvolvidas junto com os alunos, mas como isso seria feito se não há materiais didáticos e formação de professores que levam à compreensão destas relações? Junto a isso, a educação do campo traz elementos riquíssimos sobre os sujeitos do campo, no entanto, por vezes, engessa a concepção sobre o rural brasileiro.

Entretanto, para uma práxis sociológica satisfatória, além da necessidade de professores habilitados em sociologia, a qualidade da formação precisa ser considerada, pois é

ela que fará as reflexões sobre o modo de vida dos jovens e as características da ruralidade ao longo da história. A infraestrutura escolar é importante, mas:

É um equívoco imaginar que colocar vídeos e computadores nas escolas, rurais ou urbanas, melhora o seu desempenho. Porque só os seres vivos podem dialogar culturalmente. Máquinas, apesar da ideologia que as cerca, não dialogam nem interagem, são apenas mediações técnicas. São invasores culturais, instrumentos de dominação, a menos que possam ser integrados nesse universo de diálogo e troca cultural que menciono (MARTINS, 2005, p. 4).

Para o autor, se a escola for um espaço de troca cultural e de diálogo certamente será oferecida uma educação diferenciada. No caso da práxis sociológica, além dela estar aberta ao modo de vida rural e problematizar os limitantes para a qualidade de vida do rural, ela necessita contribuir para a superação do senso comum. Conforme já analisado nesta tese, a articulação entre teoria, ideologia e prática necessita ser abordada com clareza e diferenciações para que o ensino ganhe em qualidade e afaste acusações pejorativas de ideologização do ensino de sociologia. Superar isso pode levar à formulação de práticas em desenvolvimento rural, afastando a ideia de que o ensino de sociologia é enciclopédico ou academicista, bem como dogmático e ortodoxo ao reduzir o conhecimento sociológico a determinadas correntes teóricas.

Enfim, conforme Wanderley (2009) afirma, na atual agenda sobre desenvolvimento rural, vários atores sociais, como a academia, movimentos sociais e demais organizações e forças sociais, realizam debates. Ao considerar o mundo rural, tem-se que avaliar além das especificidades locais, a inserção do rural na estrutura nacional, bem como na trama internacional. Esses aspectos constituem e são constituídos pela realidade cultural, social, econômica, política, ambiental, educacional do meio rural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomam-se os aspectos discutidos ao longo do trabalho, analisando-os. A repercussão sobre a obrigatoriedade do ensino de sociologia e a sua aplicação, bem como as representações sociais dos jovens do campo sobre a escola, alavancaram a construção da problematização desta pesquisa. A concepção freiriana de que o ensino precisa estar ligado às particularidades dos sujeitos leva ao desafio de conhecer quem é o estudante jovem do campo. Ao mesmo tempo, as preocupações sobre o papel da educação, da escola, e, especialmente, do ensino de sociologia, em relação às transformações sociais que afetam a cidade e o campo – ambos com características diversas, cambiantes e interligadas – levam à necessidade de pensar e repensar os caminhos do desenvolvimento.

Deste modo, são externalizados os desafios do ensino de sociologia diante da necessidade de ampliação da qualidade de vida e bem-estar dos sujeitos, em uma sociedade que ainda apresenta uma estrutura social desigual. O ensino de sociologia é operacionalizado pela práxis pedagógica, ou seja, pela articulação entre teoria e prática. Esta é orientada pelo modo de vida daqueles ao qual ela se aplica. Desta forma, a educação fará sentido e desempenhará seu papel. A teoria, quando orientada pelo processo de descoberta da pesquisa, comprovação ou refutação dos pares baseada em evidências, permite a compreensão da realidade, e, em uma escala micro, do modo de vida dos sujeitos.

Como mencionado neste estudo, no debate sobre a obrigatoriedade do ensino de sociologia não faltaram menções sobre o suposto caráter ideológico da sociologia. Em tais alusões, a ideologia aparece como característica inata da sociologia. O que se afirmou neste texto é que a limitação teórica, sustentada muitas vezes por um ensino de sociologia ministrado por profissionais não habilitados na área ou com precária formação, pode ser orientado por juízos de valor e princípios pessoais do educador. No entanto, a sociologia é uma ciência e se tratada como tal não corre o risco de ideologização. Fica evidente que o engajamento do sociólogo é diferente do militantismo sociológico, pois o primeiro refere-se a escolhas em investigar determinados assuntos:

O argumento em favor do engajamento deve ser o de que faz a ciência avançar. Ele pode fazer isso, e assim o fez, na medida em que fornece um incentivo à mudança dos termos do debate científico, um mecanismo para injetar, a partir de fora, novos tópicos, novas perguntas e novos modelos de respostas (HOBSBAWN, 1998, p. 150).

Assim, enquanto o engajamento pode fazer emergir problemas relevantes, mas que parte da comunidade acadêmica desconsidera, o militantismo pode levar à manipulação das evidências e à refutação pela ciência. Esse debate amparou as justificativas desta pesquisa referentes à relevância social, ao considerar um público ainda pouco atendido, como é o caso da juventude do campo. Além disso, auxiliou na relevância política e acadêmica, pois esclareceu e distinguiu aquilo que pertence às esferas científica, política e ideológica, e, do mesmo modo, reforçou a necessária articulação das áreas do conhecimento da sociologia (especialmente a sociologia da juventude, a sociologia rural e o ensino de sociologia), da Educação e desenvolvimento rural. Para tal desafio científico de percorrer os objetivos propostos, a descrição dos procedimentos metodológicos foi trazida, com a finalidade de indicar os limites e as possibilidades dos procedimentos empregados para a coleta de dados e para a análise das evidências empíricas.

Conforme alguns autores citados ao longo do estudo, especialmente José de Souza Martins, há poucos estudos focados no entendimento sobre o modo de vida dos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, para poder averiguar se as práticas educativas dos professores de sociologia contemplam a realidade dos estudantes do campo, foi necessário caracterizar o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados em Abelardo Luz, município de referência deste estudo. Verificou-se a diversidade religiosa, embora com maioria católica, e étnica dos jovens pesquisados.

A questão sobre autorreferência dos jovens, ou seja, suas representações sobre como se denominam, permitiu inferir reflexões sobre o grupo de referência deles. Ou seja, foi um elemento importante, que, junto com outros dados coletados, levou a questionamentos sobre as diferenças e as semelhanças entre os jovens rurais e os jovens rurais assentados. Esperava-se que a categoria jovem camponês fosse lembrada, já que é uma categoria política utilizada dentro do MST. No entanto, esta categoria não foi escolhida, nem mesmo a categoria de jovem operário. Junto a isso, apenas os jovens rurais assentados marcaram a categoria de agricultor familiar. Assim, categorias políticas e teóricas importantes para pensar o mundo rural e o próprio município, como a de camponês e a de agricultor familiar, não foram mencionadas ou foram mencionadas por um grupo de jovens em que talvez elas fossem menos esperadas.

Sobre as características econômicas, verificou-se que, junto com a educação e outros acessos abordados, há limitantes ao desenvolvimento, pois a renda mínima é de cerca de um salário mínimo para famílias com quatro e cinco pessoas. Sendo que majoritariamente, tanto para os assentados como para os não assentados, a renda tem vindo do próprio trabalho

agrícola, isto é: produção de leite e soja, destinados às cooperativas, bem como produção diversificada para os não assentados. Um grande número de jovens não soube responder qual é o tamanho da propriedade agrícola, e, sobre os que informaram, a maior parte tem de oito a catorze hectares. Estas informações são importantes, inclusive aos professores de sociologia, já que estudos da sociologia rural problematizam a questão das formas de comercialização e produção, bem como a relação tamanho da terra e estrutura familiar.

Os gastos voltam-se às necessidades básicas, como comida, moradia, saúde, sendo que, mesmo com o aumento da renda, os gastos com educação não se alteram. Mas, se os jovens tivessem dinheiro, eles gostariam de investir em educação, sendo que hoje são os pais que centralizam os recursos e os gastos dos jovens têm sido com bens de uso pessoal. Isso não necessariamente significa que os pais não valorizam o investimento em educação, mas, observando a renda mencionada acima, talvez a educação não apareça como prioridade, o que limita o desenvolvimento humano.

Os jovens começaram a trabalhar com dez anos de idade e apresentam baixa autonomia material. Verifica-se que eles são socializados no trabalho agrícola, com trabalho médio de quatro horas por dia e pouca diferença de gênero. Esta característica influencia nas chances de eles se estabelecerem profissionalmente na agricultura. Diante destas características, os jovens informam que gostam de viver onde vivem porque ficam próximos da família e do sossego, mas isso não é suficiente e eles mencionam que querem ir embora. Talvez este desejo esteja vinculado à falta de autonomia e de recursos materiais, baixa estima e oportunidades, bem como participar em organizações parece não ter impacto na reflexividade dos jovens quanto à construção de alternativas para se viver onde se quer, mas com qualidade de vida.

Aos considerar a forma de vida que os jovens pesquisados levam, detectam-se entraves ao desenvolvimento. Os jovens avaliam positivamente a sua vida, mas será que eles estão em condições de avaliar os condicionantes da sua realidade? Se o ensino de sociologia visa desenvolver as capacidades para que os jovens tenham a liberdade de ser e de fazer o que desejam, analisando o modo de vida da juventude do campo, verificaram-se restrições quanto à renda familiar, baixa autonomia material para que os jovens escolham onde e em que desejam investir. Junto a isso, alguns deles têm trabalhado nas agroindústrias da região, ressaltando que, para aqueles pesquisados, os estudos contribuem para que se consiga emprego fora da agricultura.

Outros elementos também foram verificados, como o baixo acesso à cultura, limitações em alguns serviços básicos como saúde e transporte. Embora de forma pouco

significativa, tem-se valorização distinta quando se trata das questões de gênero. Estas evidências reforçam a importância do papel a ser desempenhado pelo ensino de sociologia. No entanto, este também sofre limitações ao seu bom desempenho.

Como abordado neste estudo, o processo de consciência está vinculado às relações sociais estabelecidas, às experiências e oportunidades dos jovens. Deste modo, se a socialização dos jovens tem sido insuficiente para gerar maior reflexão e participação política, talvez o ensino de sociologia possa contribuir para a compreensão da realidade, já que este é entendido como uma *capacitação*, ou seja, possui os instrumentos ou *entitamentos* (aportes teóricos e práticos, isto é, práxis pedagógica) que podem impulsionar o desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento utilizada neste estudo é de Amartya Sen, e assim sendo, desenvolvimento não é apenas autonomia econômica, e sim consciência para que o jovem possa lutar no presente pelos seus desejos, de permanecer ou sair do campo, isto é, que ele tenha consciência das suas escolhas e condições para escolher.

A “imaginação sociológica” pode contribuir na compreensão do eu e da história, do elo entre identidade pessoal e cultural. Mas, se os professores também enfrentam barreiras ao seu bom desempenho, ao desenvolvimento do ser e agir docente, como o ensino de sociologia irá desenvolver o seu potencial? Verificou-se a não titulação necessária para ministrar as aulas de sociologia, o não incentivo à capacitação docente, a não disponibilidade de materiais adequados ao ensino direcionado aos jovens do campo e a precarização da infraestrutura escolar. Junto a isso, a não valorização do ensino em áreas rurais, como mencionado ao longo da tese, também repercute no trabalho do professor.

Os educadores estão com alta carga horária de trabalho, pois precisam preencher a renda ministrando aulas em outras escolas. Isso impacta também nas práticas educativas não formais, pois não há tempo disponível para desenvolvê-las. A política não tem sido uma prática recorrente entre os professores, e ela também não faz parte das atividades preferidas dos jovens, sendo que as três atividades mais citadas são: esporte, estudo e lazer. Quando perguntados aos jovens sobre a importância da organização que eles participam, estes informaram que ela é importante para fazer amigos, ou seja, é um espaço de convivência, já que são poucos os lugares de sociabilidade que os jovens têm disponível, e, sendo assim, evidenciam-se restrições de oportunidades no campo.

Também foi citado que participar de alguma organização contribui para compreender a realidade para conseguir emprego fora da agricultura e ser valorizado, ou seja, fica a questão sobre qual é a análise da realidade que as organizações têm construído para cerca da metade dos jovens pesquisados que responderam que participam de alguma organização? Há poucas

opções de atividades culturais, e estas se resumem a festas, sendo que o que os jovens mais gostam de fazer é descansar, viajar e ir em rios. Em geral, os jovens estão satisfeitos com sua vida e conseguem o que desejam, mas querem ir embora, e isso talvez esteja relacionado com o desejo de ser valorizados, já que mencionaram que ser agricultor é visto pela sociedade com inferioridade.

As representações sociais sobre o MST, o mundo rural e juventude estão ligadas ao contexto societário dos jovens. Foi verificada pouca identificação com o MST e com o meio rural. E a juventude foi definida como uma fase da vida em que os estudos, a alegria, a rebeldia estão presentes. O rural não foi definido como interligado ao urbano, ou seja, como *continuum* rural-urbano, em que o rural e o urbano são complementares e não antagônicos. Isso porque os principais motivos para os jovens não viverem no meio rural são: emprego; pouca valorização da agricultura e discriminação do agricultor; falta de oportunidades, diversão e de investimentos; difícil acesso e falta de acessos em relação a: saúde, informação, comércio, tecnologia, esporte, educação. O trabalho é considerado difícil e ainda ocorrem alguns desentendimentos familiares.

Diante de tais características descritas e analisadas, qual o desafio da práxis pedagógica em sociologia? Para responder a esta questão, coube analisar a trajetória da disciplina de sociologia enquanto práticas educativas formais nas escolas estudadas, investigar de que maneira o conteúdo sociológico é abordado nas práticas educativas e identificar as representações sobre as práticas educativas expressas pelos jovens rurais e pelos jovens rurais assentados, na região de estudo.

A obrigatoriedade do ensino de sociologia apontou para a necessidade de aprofundar as discussões a respeito de temas importantes que tocam a prática docente em sociologia, destacando-se, aqui, as ideias e conceitos de teoria, ideologia e política. Também foi mister desenvolver o debate a respeito do currículo e da formação de professores em sociologia, especialmente na região de estudo, trazendo uma reflexão teórica a partir de informações empíricas. Salienta-se que este não é o foco do estudo, mas é inevitável discutir a prática educativa em sociologia e as representações dos jovens sobre educação, escola e sociologia, sem levar isso em consideração.

A afirmação acima está em concordância com as OCNs, pois, como já mencionado, a orientação mais pertinente é de que as práticas educativas estejam conforme as necessidades da comunidade escolar, ou seja, dos professores, familiares e alunos. Desta maneira, pode ser feita uma aproximação da prática sociológica do modo de vida dos educandos. No entanto, isso deve ocorrer sem reduzir a explicação da realidade a apenas uma leitura teórica do real, e

o confronto entre diferentes perspectivas potencializa as explicações sobre a realidade, já que dificilmente uma teoria por si só é explicativa do real.

Avalia-se que a região oeste de Santa Catarina apresenta potencial para o desenvolvimento educacional, pois, no estado, desde 1998, o ensino de sociologia está presente nas escolas, ainda que de forma precária, e, a partir de 2010, existem na região instituições responsáveis pela formação de professores em sociologia. Assim, foram apresentadas a estrutura e a proposta dos cursos de licenciatura em sociologia da Unochapecó e do curso de licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul. Isso pode indicar tanto uma abertura em termos de mercado profissional para aqueles jovens, do campo e da cidade, que queiram se dedicar a atuação em sociologia, recriando as possibilidades de atuação, quanto incentivar o cumprimento da lei para que os professores de sociologia sejam habilitados na área.

Os jovens têm evadido da escola para trabalhar nas agroindústrias da região, no entanto, entre aqueles que permanecem na escola, apenas três jovens rurais assentados e dois jovens rurais informaram que já pararam de estudar para trabalhar ou porque constituíram família. Os jovens, em geral, não têm conseguido estabelecer importância entre o conhecimento escolar e a vida do campo, pois afirmaram que o conhecimento adquirido na escola contribui principalmente para conseguir emprego fora da agricultura, para ser valorizado, para entender a realidade, para fazer amigos e para conseguir namorado(a).

A avaliação sobre as contribuições da escola se assemelha às avaliações sobre a participação em organizações coletivas. A ênfase na dignidade e no respeito tem sido acionada via representações dos jovens sobre a escola. Evidencia-se uma aproximação entre as avaliações da escola e do ensino de sociologia. Sendo que este contribui para compreender a realidade, e refere-se ao estudo da sociedade, e aquela para conseguir emprego fora da agricultura. De modo geral, tanto a escola como o ensino de sociologia têm sido bem avaliados pelos jovens, com exceção da infraestrutura disponível. Mas vigora a opinião entre eles de que estudo e trabalho agrícola são dicotômicos.

Tanto os PCNs como as OCNs trazem reflexões importantes sobre o ensino de sociologia, no entanto suas contribuições são válidas para a elaboração da práxis pedagógica quando os educadores possuem o conhecimento sociológico necessário para ser professor. Evidenciou-se que apenas a escola situada na cidade possui professor habilitado para ministrar as aulas de sociologia, com trajetória formativa em educação do campo e com experiências de vida no campo. Embora este professor discuta a situação do campo brasileiro, ele menciona a grande dificuldade didática em abordar esta temática, pois há poucos materiais

didáticos disponíveis. No entanto, esta não é a única dificuldade do educador, já que ele necessita preencher sua carga horária ministrando aulas em outras escolas, o que dificulta o planejamento e a prática docente.

Não são apenas os jovens pesquisados que mencionam a desvalorização do sujeito do campo, os educadores afirmam que, muitas vezes, dar aula nas escolas do campo é sinônimo de castigo do poder público àqueles que não concordam com as políticas locais e/ou regionais. Isso reforça conflitos dentro da comunidade escolar, não estimulando a participação e o envolvimento no ambiente de trabalho. A dificuldade de acesso, pouco investimento na educação escolar do campo e na formação continuada dos professores desestimula o professor a dar aula no meio rural, mesmo entre aqueles que moram no campo.

As contribuições da educação do campo podem auxiliar o ensino de sociologia, desde que não tome o rural como algo engessado, sem considerar as características do rural hoje. Deste modo, o ensino de sociologia, junto com as contribuições da educação do campo, pode capacitar os educandos a compreender-se dentro de uma estrutura social que também é estudada e repensada. Assim sendo, a realidade empírica avaliada lança os seguintes desafios: a necessidade dos educadores de aprofundar o que é o rural brasileiro, a aplicação da obrigatoriedade da lei sobre o ensino de sociologia no ensino médio com professores habilitados na área, a compreensão por parte do poder público e também das escolas em reconhecer a importância do ensino de sociologia e da valorização do rural como espaço de vida, o incentivo e distribuição de materiais didáticos que deem conta de abordar o rural dentro de suas especificidades, a valorização profissional do professor.

Avalia-se que os próprios sujeitos do campo, se compreenderem a importância e características do rural, podem ser sujeitos da transformação. Esta afirmação vai ao encontro do que Amartya Sen declara: as práticas de desenvolvimento não podem ser apenas impulsionadas pelo Estado, mas, sim, deve ocorrer o protagonismo dos diretamente atingidos e necessitados de melhor qualidade de vida. Neste caminho, o ensino de sociologia pode potencializar tal atuação, ao auxiliar na compreensão do modo de vida rural, ao abordar temas sobre a juventude, bem como utilizar adequadamente a teoria para compreender o empírico, superando avaliações de senso comum e até mesmo ideológicas, enfatizando a importância da ideologia e da política, mas em espaços propícios para isso, ou seja, discernindo o campo científico do político-ideológico. E ainda, os próprios professores de sociologia podem ser protagonistas da transformação da realidade da educação, já que têm acesso e estudam temas voltados à participação política, como Paulo Freire enfatiza quando se refere à pedagogia do exemplo.

Se o ensino de sociologia é um ativo para o desenvolvimento, avalia-se que a temática da juventude do campo e o seu modo de vida são abordados muito recentemente na área do ensino de sociologia, tanto pela academia, conforme relatado neste estudo, especialmente sobre os programas e políticas voltadas para o campo, como pelos docentes pesquisados, que, por vezes, abordam as especificidades do rural, mas de forma ainda limitada ou pela falta de formação na área ou pela falta de materiais e concepções atualizadas sobre o rural. Para que haja desenvolvimento humano, além da adequação do ensino de sociologia, necessita-se avançar na avaliação da realidade cultural, social, econômica, política, ambiental, educacional do meio rural. Já que, conforme apresentado nesta tese, outros ativos precisam ser avaliados.

Assim, verifica-se que parte dos produtos cultivados também é utilizada para consumo. Soma-se a isso o acesso aos remédios, o atendimento médico e ao dentista quando os jovens necessitam. No entanto, estes acessos referem-se aos atendimentos básicos em saúde, já que o município não disponibiliza tratamentos de saúde mais especializados. O mesmo se aplica ao transporte, já que ainda vigora a dificuldade de acesso ao meio rural.

Ao aferir as duas últimas questões do questionário aplicado, verifica-se que os jovens ainda não conseguem transpor a fronteira entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, mesmo que em nível de ensino médio, já que as respostas careciam de análise e por vezes eram valorativas. Compreende-se também que, para que o ensino de sociologia contribua ao desenvolvimento rural, além das questões anteriormente mencionadas sobre formação docente, currículo, participação, acessos e recursos voltados à educação e demais serviços, a práxis pedagógica em sociologia necessita ser resultante da utilização da teoria para analisar a própria prática docente, ou seja, deve pesquisar o próprio ensino de sociologia e as características dos sujeitos que fazem parte da mediação pedagógica, sem estereotipar seu modo de vida e potencializando o engajamento.

Analisando-se o modo de vida da juventude pesquisada, evidenciou-se que o ensino de sociologia possui carências para configurar práxis pedagógica que contribua ao desenvolvimento humano. Pois, conforme já exposto, há lacunas no desenvolvimento teórico das práticas educativas avaliadas, bem como as práticas sociais observadas não remetem à atuação política satisfatória para gerar a transformação no campo. Assim, além de haver limitações compreensivas sobre o que é do campo da teoria, da ideologia e da política, estes três eixos também estão pouco explorados na prática.

Reforçando o acima exposto, verifica-se a maneira como o ensino de sociologia é operacionalizado na região estudada, havendo limitações para o desenvolvimento das capacitações e, por consequência, limitações ao desenvolvimento humano. Isso porque a

práxis pedagógica ocorre com dificuldades, já que os recursos (*entitamentos*) utilizados como os conteúdos, os recursos didáticos e metodologias de ensino, ocorrem com as restrições descritas. Enfim, com o uso da Abordagem das Capacitações de Amartya Sen, procurou-se ponderar sobre as heterogeneidades no modo de vida, as diferenças de perspectivas dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados e as características do ensino de sociologia. Para isso, foi preciso pesquisar a vida que efetivamente os jovens levam, estudando seus hábitos, comportamentos e realidade escolar.

Conforme Matos (2006), a liberdade de promover bem-estar é notada por meio de um conjunto de capacitários. Deste modo, o ensino de sociologia na região de estudo foi pesquisado para verificar seu potencial para alavancar o desenvolvimento humano, junto com a observação da capacidade de agência dos jovens do campo. E ainda, para finalizar, segundo Matos (2006), a operacionalização da Abordagem das Capacitações ainda é recente. Assim sendo, este estudo trouxe desafios e contribuições na avaliação do ensino de sociologia, pensado a partir da realidade dos jovens do campo, e sua contribuição ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Agricultura e Assentamentos. Estudos Prospectivos Territoriais e Temáticos Referenciados no Território – Subsídio à elaboração do PPA.** Nota Técnica, Brasília: CGEE, 2006.

_____. A densa vida financeira das famílias pobres. In: ABRAMOVAY, Ricardo (Org.). **Laços financeiros na luta contra a pobreza.** São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004, p. 21-67.

_____. **Para uma teoria dos estudos territoriais.** In: MANZANAL, Mabel; Guillermo NEIMAN e Mario LATTUADA (2006). **Desarrollo rural – Organizaciones, instituciones y territorios.** Buenos Aires: Ediciones Ciccus, p. 51-70, *s/d*.

ABRAMOVAY, Ricardo et al. **Juventude a agricultura familiar:** desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Zudith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

AQUINO, Luseni. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de Castro; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea, 2009, p. 25-39.

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade.** São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul./dez. 2008.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política I.** Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; Tradução de Carmen C., Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM).** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM).** Brasília, DF, v. 4, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, Parecer nº 36/2001.

BUENO, Fabrício. **Estatística para Processos Produtivos**. Florianópolis: Visualbooks, 2010.

CADERNOS SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília – DF: Ministério da Educação. mar. 2007.

CARIDÁ, Ana C.B.B; ROSSO, Kelem G. **Ensino de Sociologia no PRONERA: relato de experiência**. *s/d*.

CARNEIRO, Maria José. Balanço e Perspectivas. Debate. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 138-139.

CARRANO, Paulo. Balanço e Perspectivas. Debate. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 139-140.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni (Orgs.). **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea, 2008.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la Unidad Económica Campesina**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.

CORTES, Soraya M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

CRUZ, Kelma Christina Melo dos Santos. **O Papel da Educação do Campo na construção do Desenvolvimento Rural: uma proposta de agenda para a pesquisa a partir das dimensões de gênero e raça na agricultura familiar**. Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Brasília – DF. Rio Branco – Acre, 20 a 23 de julho de 2008.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou, como ter ‘Anthropological Blues’. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, maio 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A Vontade do Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
- GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. Balanço e Perspectivas. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 128-135.
- GUIMARÃES, Elisabeth. Professora como Ofício. **Sociologia**. São Paulo: Escala, ano IV, ed. 45, p. 56-59, fev./mar. 2013.
- GUZMANN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- HANDFAS, Anita. A formação do professor de sociologia. In: **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 187-196.
- HOBSBAWN, Eric J. Engajamento. In: **Sobre história**. Tradução de Cid K. Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 138-154.
- IANNI, Otávio. O ensino de ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set./dez. 2011.
- IASI, Mauro. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.
- JOLLIVET, Marcel. A “vocação atual” da Sociologia Rural. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, p. 05-25, 1998.
- KAGEYAMA, Angela. **Desenvolvimento Rural. Conceitos e aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.
- KAUFMANN, Jean-Claude. Commencer le travail: rapidité, souplesse, empathie. In: **L’entretien compréhensif**. Paris: Colin, 2004, p. 33-57.
- KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultura, 1986 (Col. Os Economistas).
- LAHIRE, Bernard. Desigualdades sociais e escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 92, mar./abr. 2010.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.
- LÊNIN, Vladimir I. **O Desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultura, 1988 (Col. Os Economistas).

MARIÁTEGUI, José Carlos. Introdução a um estudo sobre o problema da educação pública; Liberdade de Ensino; Os professores e as novas correntes. In: **Mariátegui. Sobre Educação**. Tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. **Debate & Crítica**. São Paulo: Hucitec, n. 2, p. 112-132, jan./jun. 1974.

_____. O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 31-36, 2001.

_____. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**. São Paulo, n. 49, jun. 2005.

_____. A sociologia não volta às aulas. **O Estado de S. Paulo**, 10 fev. 2008. In: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,a-sociologia-nao-volta-as-aulas,122241,0.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classes. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MATOS, Ely José de. **Pobreza rural no Brasil: um enfoque comparativo entre a Abordagem Monetária e a Abordagem das Capacitações**. 2006, 151 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: **Leituras & Imagens**, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, p. 67-79, 1995.

MENDONÇA, Sueli G. de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set. 1993.

MORAES, Amaury C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, p. 05-20, abr. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento Rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 16, n. 44, p. 83-100, 2001.

_____. ‘Nunca cruzaremos este rio’ – a estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a ‘Sociologia militante’, e o ocaso da reforma agrária no Brasil. **XXXII Encontro Anual da ANPOCS**. GT 35: “Ruralidade, território e meio ambiente”. Caxambú (MG), out. 2008.

_____. A ciência da sociedade está à deriva. **Folha de S.Paulo**. Opinião. Tendências/Debates. São Paulo, 6 jul. 2009.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, José R. Balanço e Perspectivas. Debate. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 140-142.

PARMIGIANI, Jacqueline; DOMBROWSKI, Osmir. O Alfabetismo Sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS**. Curitiba, 2011.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o Ensino e a Formação de Professores de Sociologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar.1997.

PERONDI, Miguel A.; SCHNEIDER, Sérgio; BONATO, Amadeu. Metodologia de avaliação das políticas de diversificação em áreas cultivadas com tabaco. In: **Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, XLVI SOBER, Rio Branco, 2008.

PLOEG, J. D. Van Der. **Camponeses e Impérios Alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações, 2005.

REDFIELD, Robert. **Peasant society and peasant culture**. Chicago: Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1960.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, v. 11, n. 1, p. 35-61, 1994.

ROCHA, Bruno L. **A interdependência estrutural das três esferas**: uma análise libertária da organização política para o processo de radicalização democrática. 2009, 317 f. Tese

(Doutorado em Ciências Políticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RUSSCZYK, Jaqueline; LEITÃO, Leonardo Rafael Santos. A Formação de Professores em Sociologia para o Ensino Básico no Oeste Catarinense. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 6-22, jun./jul. 2012.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 5, out. 2001.

_____. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 113-130.

_____. Por que ensinar Sociologia? **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 4, set. 2001.

SCHNEIDER, Sérgio. Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil. **XXII Congress of the European Society for Rural Sociology**, Wageningen, The Netherlands, p. 20-24, aug. 2007.

SCHNEIDER, Sérgio; CONTERATO, Marcelo A. Transformações agrárias, tipos de pluriatividade e desenvolvimento rural: considerações a partir do Brasil. In: NEIMAN, Guillermo; CRAVIOTTI, Clara (Orgs.). **Entre el Campo y la Ciudad – Desafíos y estrategias de La pluriactividad en el agro**. Buenos Aires: Ciccus, 2006.

SED/SC. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Versão Preliminar. Florianópolis: Secretaria da Educação de Santa Catarina, 1997.

SEN, Amartya. **Pobrezas e Fomes**: um ensaio sobre direitos e privações. Terramar (Edição original: 1981), 1999.

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Ileizi L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970/2002). 2006, 310 f. Tese (doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, Enid R.A.; ANDRADE, Carla C. De. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 43-69.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPOSITO, Maria. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Percecu Abramo. 2005, p. 87-128.

_____. Balanço e Perspectivas. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 123-128.

STRAPOSOLAS, Valmir. Balanço e Perspectivas. Debate. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 143-144.

TOMAZI, Nelson Dacio. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 3, jul./dez. 2008.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais**. Chapecó, 2011.

VEIGA, José Eli Da et al. **O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: CNDRS, MDA, NEAD, n. 1, 2001.

WANDERLEY, Maria Nazareth. Balanço e Perspectivas. Debate. In: **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 137-138.

_____. **O mundo rural como espaço de vida**. Reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEBER, Max. Capitalismo e Sociedade Rural na Alemanha e O caráter nacional e os Junkers. In: GERT, H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____. **Ciência e Políticas duas vocações**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na Agricultura Familiar**. 2009, 311 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Matérias

A ditadura da vontade própria

GUSTAVO IOSCHPE*

♦ gustavo.ioschpe@gmail.com

Volta e meia ouvimos alguém protestar contra a suposta subordinação do nosso sistema educacional aos interesses do capitalismo. Haveria uma “ditadura do mercado” ditando as escolhas e interesses dos alunos e, por consequência, a orientação do próprio sistema escolar, que teria de abdicar de todas as suas funções mais nobres para preparar seus alunos para o mercado de trabalho.

A noção é triplamente ridícula. Primeiro, porque seria um elogio imerecido ao sistema educacional brasileiro a idéia de que ele consegue preparar a maioria de seus alunos para o mercado de trabalho ou para uma determinada orientação ideológica: é um sistema que mal consegue alfabetizar seus alunos. 72% da nossa população, segundo o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), não consegue ler e entender um texto simples. Segundo, porque a idéia de que o sistema educacional brasileiro é permeável às demandas da sociedade e espelha seus anseios é risível. Os desejos dos alunos e seus pais são irrelevantes; pesquisa após pesquisa mostra que professores e diretores buscam uma educação para a cidadania e para a politização, enquanto que alunos e seus pais vislumbram na escola a ponte para a ascensão social. Se a sociedade mandasse nas escolas, provavelmente veríamos nos currículos a inclusão de disciplinas de informática ou gerenciamento no Ensino Médio,

Ensinaresmos Sócrates e Hegel a alunos que não conseguem ler. Faz todo o sentido

ao invés da filosofia e sociologia, que acabam de ser impostas. A “bancada da educação” no nosso Congresso é, em realidade, a bancada do professor: a maioria de seus membros são representantes de sindicatos da categoria, e se preocupam com os interesses dos alunos apenas nos casos em que ele coincide com aquele do sindicato dos professores, o que não costuma ocorrer com muita frequência. Mas, terceiro e mais importante, a idéia é ridícula pelo próprio princípio que lhe é subjacente. Trata-se da velha idéia marxista

da falsa consciência: a tese de que o pensamento dos oprimidos é, em realidade, fruto de introjeção causada pelos opressores. Sempre que o pensamento das classes mais baixas diverge daquilo que os oráculos marxistas decidiram ser o interesse dessas classes, é sinal de que o “proletário” teve sua capacidade de discernimento afetada pela superestrutura capitalista. É uma formulação deveras interessante: se um sujeito quer ir à escola para aprender coisas úteis e evoluir na vida, dando aos seus filhos uma existência melhor e mais digna do que aquela que teve, ele em realidade está sucumbindo à ditadura do pensamento dos outros, enquanto que se ele é obrigado, irrespectivamente de sua vontade, a aprender os ensinamentos de Marx, Engels, Rousseau e Durkheim (pois aposte que Adam Smith, Bentham e J.S. Mill não farão parte do novo currículo filosófico-sociológico), então, aí, sim, ele está exercendo sua democracia plena. O melhor árbitro das reais vontades de cada cidadão não é ele mesmo ou a sua vontade manifestada, mas sim a intelectualidade vanguardista e os arautos da revolução, que sabem das verdadeiras vontades de toda a humanidade, pois o intelecto e emoções de todo e qualquer ser humano é facilmente dedutível, na cosmovisão marxista: basta saber a que classe social o indivíduo pertence para saber de que lado da eterna luta entre os oprimidos e os opressores ele se situa.

Essa semana foram divulgados os resultados do último Saeb, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, referentes a 2007. Apesar da pequena e insignificante melhora em relação à última avaliação, de 2005, o quadro geral ainda é desolador. Nossos alunos não aprendem quase nada, e aprendem hoje menos do que conseguiam aprender em 1995. Não coincidentemente, na semana anterior a essa divulgação, foi sancionada a lei que obriga a inclusão de filosofia e sociologia nas escolas do Ensino Médio. Ensinaresmos Sócrates e Hegel a alunos que não conseguem ler. Faz todo o sentido. Se o objetivo dos mestres é o doutrinamento, nada melhor do que espalhar suas ervas daninhas do pensamento maniqueísta e manipulador no terreno fértil da ignorância.

*Economista

O MST e suas aulinhas

SÉRGIO DA COSTA FRANCO*

Está em pauta o assunto das aulinhas itinerantes que o Estado custeia para os filhos dos combatentes do MST. E escrevemos “combatentes”, porque esse movimento nada tem a ver com a pacífica reivindicação de terras agricultáveis, pois se converteu em agressiva milícia, que interrompe estradas, ocupa repartições públicas, invade e depreda fazendas produtivas. Seus integrantes podem ter sido, nos primeiros tempos, lavradores sem terra, ansiosos por obter uma gleba própria, onde fixar-se e trabalhar na agricultura.

Hoje não passam, em sua maioria, de aventureiros recrutados na periferia das cidades, sob a liderança de revolucionários encapuzados, que lhes prometem benesses de terra doada e de vida fácil. A maior parte deles não têm a menor experiência de trabalho agrícola, de que são prova os numerosos assentamentos improdutivos, que apenas sobrevivem pelo auxílio governamental, pela distribuição de cestas básicas e dos benefícios sociais do bolsa-família e assemelhados.

Dias atrás, respondendo a uma crítica deste gênero, houve um funcionário do Incra que argumentasse com o suposto sucesso de colonização da Fazenda Annoni, após 40 anos de sua implantação. Quase nos sentimos inclinados a intervir no debate para comparar o caso da

Ao que parece, o MST não está interessado em educar para a civilidade e a democracia

Annoni com episódios antigos da implantação de autênticas e vitoriosas colônias: Erechim, com assentamento iniciado em 1910, já se tornava município emancipado e próspero em 1918; Santa Rosa, iniciada em 1914, alcançava a emancipação em 1927. Para não lembrar os casos mais remotos de São Leopoldo, Santa Cruz, Caxias, Garibaldi e Bento Gonçalves. A diferença básica é que os “sem-terra” daqueles idos tempos trabalhavam no eito, lavravam o solo, erguiam suas próprias casas. Os de hoje, acampados em barracas

de lona, próprias para os rápidos deslocamentos, ocupam-se de escutar sermões e discursos inflamados, em repetir refrões e palavras de ordem. Armados de foices e facões, que apenas servem para enfrentamentos com a polícia. Além de, obviamente, receberem os auxílios governamentais que a demagogia consolidou e perenizou.

Os colonos do passado não esperavam que governos lhes dessem aulas e professores. Eles mesmos, logo que puderam, contrataram seus mestres-escola. E não era muito difícil fazê-lo porque não eram itinerantes, nem viviam cuidando de invasões sucessivas, aqui e ali, em outro propósito se não as pressões políticas.

Em tese, proporcionar escola e ensino aos filhos desses aventureiros seria gesto de humanidade e dever da administração pública. Mas, obviamente, dentro dos esquemas de rede oficial, com professores selecionados em concurso, fiscalizados e supervisionados na forma do regulamento. Entretanto, o MST conseguira o privilégio de selecionar os próprios professores e administrá-los, como se fosse uma autarquia estatal, e receber dos cofres do Estado, por uma interposta organização, o respectivo pagamento. O resultado é que o Estado estava subvencionando a difusão de doutrinas revolucionárias, um subproduto fossilizado do maofismo e do stalinismo. Em providência oportuna e meritória, o Ministério Público Estadual interferiu no assunto, para que os alunos dessas fantásticas aulinhas itinerantes sejam absorvidos pela rede escolar oficial, como é direito elementar de todas as crianças. Mesmo os nômades, como os ciganos, cuidam de deixar nas cidades alguns habitantes fixos, que cuidem de matricular e manter seus filhos em aulas regulares. Mas, ao que parece, o MST não está interessado em educar para a civilidade e a democracia.

* Historiador

As lições do

Nas escolas itinerantes, contestadas pelo Ministério Público, a pregação da invasão de terra é tema de aula



DENNY CHAVIN



Rosa e Natalino

Rosa e Natalino são dois personagens de desenho incorporados na cartilha *Es-lórias de Rosa*. Representam duas crianças que vivem em acampamentos do MST. Em meio a brincadeiras, pescarias e passeios pela mata, eles recitam para os alunos alguns ditames do movimento: — Para viver uma vida digna e produzir os alimentos que precisamos, é urgente que ocupemos a terra improdutiva — ensina Natalino, cujo nome homenageia o primeiro acampamento daqueles sem-terra que viriam a formar o MST. — Na semana seguinte ocupamos a fazenda do Coronel Curió. Eu, minha mãe, meu pai e muitas famílias entramos na terra com bandeiras, foices, enxadas — diz Rosa, simbolizada por um bebê ainda na barriga da mãe, vestido com camiseta do MST.

HUMBERTO TREZZI

Com paredes de madeira, cobertas de plástico preto, as salas de aula têm apenas um quadro-negro, porta e duas janelas. Na fachada, uma faixa de pano branco traz o nome da escola e dizeres sobre a importância da leitura. Em alguns lugares, grupos de homens se veem às voltas com tábuas e serrotes para moldar classes e cadeiras — de dois lugares, integradas, à moda antiga. Assim são as 12 escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde estudam cerca de 500 crianças e cujo fechamento foi determinado pelo Ministério Público em meados de fevereiro.

Como se pode ver, são bem mais precárias do que os colégios que a maioria dos gaúchos frequenta. Mas a diferença está longe de ser apenas física. O que motivou promotores públicos a se voltarem contra as escolas dos acampamentos é o conteúdo das aulas. Nas cartilhas preparadas pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, as quais Zero Hora teve acesso e que são utilizadas pelos professores das escolas, a veia pedagógica do “vovô viu a uva” ganhou o reforço de expressões ideologicamente engajadas. Nos cadernos rabiscados pelos jovens “sem-terrinha”, proliferam mantras do tipo “ocupar, resistir, organizar”.

São frequentes também questionamentos à autoridade e queixas contra o sistema vigente no país. As crianças são ensinadas a se prevenir contra a aparição de policiais e fazendeiros.

— Quais os riscos que vamos correr? Que cuidados devemos ter? — ensina uma das apostilas, destinada a alunos que participarão de uma invasão.

Em cada escola, quatro professores se alternam, durante manhã e tarde. São contratados sem concurso e, via de regra, são pessoas identificadas com o sem-terra. Os textos que as crianças devem discutir sempre envolvem o MST e invasões de terra, algumas vezes com lições de história distantes da versão ensinada nas escolas regulares. É o caso da fazenda situada na Encruzilhada Natalino, uma das primeiras invadidas pelos sem-terra gaúchos. Numa cartilha é ensinado que ela pertencia ao Coronel Curió. Na realidade, este oficial, Sebastião Curió, era interventor do Exército num acampamento situado na região.

Intenção seria manter aulas mesmo sem verbas

É por discordar de ensinamentos como esses que o Ministério Público stugeriu o fim do repasse de verbas estaduais às escolas itinerantes, que funcionavam há 13 anos. Mais do que isso: os pais das crianças estão obrigados a matriculá-las em escolas regulares, sob pena de serem responsabilizados criminalmente.

A secretária estadual da Educação, Mariza Abreu, diz que acatou de bom grado a recomendação do Ministério Público. Ela relata que as coordenadorias regionais de Educação eram orientadas a acompanhar o conteúdo pedagógico das escolas itinerantes, mas isso nem sempre acontecia, porque a direção do MST criava obstáculos para a entrada dos funcionários da se-

cretaria nos acampamentos. Mariza afirma que as pessoas têm direito de divulgar seus valores, desde que não afrontem cláusulas pétreas da Constituição.

— Escola não é lugar de textos com concepção político-programática. Para isso existem partidos, sindicatos... Não tenho dúvida que as crianças acampadas, ao frequentarem escolas regulares, terão um ensino de melhor qualidade. Receberão uma formação plural, tolerante, sem essa visão unilateral que lhes é repassada nos acampamentos.

Se depender do MST, as escolas vão continuar funcionando, mesmo sem verba oficial — R\$ 16 mil destinados a uma ONG, que os repassa a professores dos acampamentos. As aulas serão dadas de forma clandestina, confidencia e um simpaticizante dos sem-terra.

A defesa enfática das escolas itinerantes é feita pelo deputado Dionísio Marcon (PT), ligado ao MST. Ele argumenta que esses colégios seguem o método do educador Paulo Freire, que prevê a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos. E utiliza um exemplo prático: no assentamento Capela, em Nova Santa Rita — onde ele reside —, nenhum dos professores é ligado ao movimento. Para ele, o fechamento das escolas itinerantes é resultado de perseguição política.

— Nas escolas particulares, os professores dão aula de religião para todos os alunos, mesmo os que não são religiosos, e ninguém fala nada. O fechamento das escolas itinerantes é uma briga do Ministério Público contra os pobres.

humberto.trezzi@zerohora.com.br

Alunos assistem a aulas em sala coberta por lonas em Canguçu

MST nos acampamentos

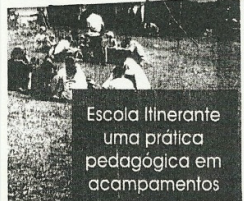
Tarefas em aula

DES EXERCÍCIOS

1. Pesquisar e conversar sobre o que é capitalismo, o que é neoliberalismo, e que é globalização.
2. Pesquisar e conversar sobre o que é socialismo. Comparar com o capitalismo neoliberal.
3. Levantar ideias das características de um líder ou líderes do povo. Comparar estas características com a vida de cada um. Redigir um texto a partir disto.
4. Por que as ocupações são as maiores mobilizações do MST? Pesquisar a diferença entre "ocupação" e "invasão".
5. Fazer um levantamento de todas as formas de luta que conhecem ou já ouviram falar. Fazer um levantamento de quais cada um já participou. Utilizar os dados para cálculo de porcentagem e elaboração de gráficos.

Como sugestão de exercícios para os alunos, está o pedido de levantamento de todas as formas de luta que conhecem e de quais já participaram. É sugerido também um debate e a elaboração de um painel sobre o que é ser um lutador.

A cartilha



Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos

As cartilhas confeccionadas pelo Coleto Nacional de Educação do MST orientam os professores sobre como instruir os alunos. Intitulada *Escola Itinerante: Uma Prática Pedagógica em Acampamentos*, eforça que a escola deve andar junto com o acampamento, com as pessoas, im movimento.

As preocupações

Em frente à ocupação, as nossas preocupações como educadores são: Entre tantas, que nenhuma criança fique sem participar de tudo, para facilitar o processo de ensino-aprendizado dos educandos, os os materiais de escola, que ficam para trás, sejam transportados, assim, como e quando vamos fazer a reconstrução da escola/barraco, pois, não há adaptação à nova realidade da região. Também nos preocupamos com a conjuntura atual de cada país, como, por exemplo: política? Onde estão os fazendeiros? Qual será a repercussão da luta na imprensa? Seremos despejados? Quando vamos voltar à terra e outras preocupações fazem parte do ambiente educativo, de entender melhor a realidade dos educandos vivendo. Além disso, ocupação de construir e preparar um espaço para a recreação dos

A cartilha comenta em que situações os educadores devem ensinar os alunos a prevenir. Confira:
- Tem policiais? Onde estão os fazendeiros? Qual será a repercussão da ocupação na imprensa? Seremos despejados? Essas e outras preocupações fazem parte do ambiente educativo - descreve a obra, assinada pelo Setor de Educação do MST.

A rotina nas salas feitas de taquara

FERNANDO HALAL • LEANDRO BELLES

A rotina nas escolas itinerantes tem a pretensão de se assemelhar ao dia-a-dia de um colégio convencional. De acordo com o professor Cristiano Dias, 21 anos, que atua no acampamento localizado às margens da rodovia Carazinho-Sarandi (BR-386), em Sarandi, no norte do Estado, os alunos têm horário para entrar e para sair e cumprem todas as tarefas de uma instituição de ensino comum.

Com turnos pela manhã e a tarde, eles estudam o programa básico repassado pelo Estado, têm horários de intervalo e períodos dedicados à recreação. Em salas de aula erguidas com taquaras, classes e um velho quadro-negro são os poucos recursos ao alcance de educador e alunos. Além disso, as crianças estudam com o auxílio de material didático limitado, que se resume a livros distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação.

Professor não passou em concurso público

Em alguns acampamentos, dependendo da série, um professor responde pelo ensino de todas as disciplinas. Cristiano Dias, por exemplo, trabalha quase todo o conteúdo com seus 40 alunos de pré-escola a 5ª série.

- A gente trabalha para que os alunos possam aprender de uma

forma ampla. Queremos que eles tenham alternativas de aprendizado - afirma o jovem professor, filho de pequenos agricultores.

Para ele, na escola do acampamento, os estudantes "aprendem a questionar e a ter um olhar crítico sobre o mundo". Com formação em magistério, o jovem não passou em concurso público. Mesmo assim, diz estar qualificado para o trabalho.

Ele resalta que os alunos que passam pelas escolas itinerantes são bem preparados e cita exemplos de crianças que foram para a cidade e tiveram desempenho positivo em escolas convencionais. Questionado sobre o conteúdo ideológico encontrado em cartilhas do MST, defende-se:

- A gente ensina o que é reforma agrária, o que é movimento social. Não chegamos a extremos assim... - comenta, referindo-se ao conteúdo repassado aos alunos.

Apesar da determinação de fechamento, as aulas continuavam sendo ministradas no acampamento de Sarandi nesta última semana.

- Boa parte desta polêmica não passa de uma certa perseguição política sofrida pelo movimento social no Estado - diz.

fernando.halal@zerohora.com.br
leandro.belles@zerohora.com.br

SEGUIE

Avaliação do aluno

Na avaliação do desempenho dos alunos, o professor deve considerar não apenas o conteúdo teórico, mas também a capacidade de aplicação prática. Na prática, foi indicado, em todas as escolas com responsabilidade, cumprir as tarefas encomendadas pelos educandos, sua facilidade de entendimento quanto os conteúdos teóricos e práticos, sua facilidade de interpretação e organização dos textos lidos, participação das oficinas que o curso oferece, quanto as reflexões e quanto o processo educativo estando sob a supervisão.

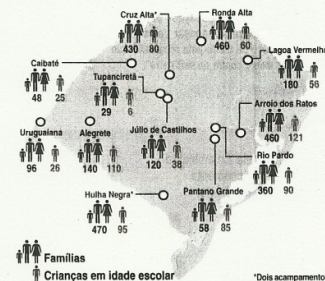
Na avaliação coletiva, completa as tarefas designadas ao seu nível, participação nos debates públicos, opiniões, respostas e opiniões espontâneas, bem se controlando como um cidadão, não se deixando levar por emoções, participa com a coordenação da escola na resolução do processo.

Participação das lutas sociais que acontecem nesse período, e sugestões ao movimento, que incentive esse jovem para contribuir na organização, no trabalho do processo produtivo e na luta por melhores condições de vida.

"Temos um caminho difícil a percorrer. A nossa força reside na unidade dos operários e camponeses, na luta por classes necessitadas, que devem marchar unidas ao futuro".
Ernesto Che Guevara.

O parecer descritivo da performance do educando L.S.M. que estudou entre março e junho de 2007 na Escola Técnica do MST em Pontão, ressalta que ele "participou das lutas sociais" e sugere que o movimento incentive esse jovem a contribuir na organização, "pois o que mais forma é a luta". A avaliação é entremeadada com frases de Che Guevara.

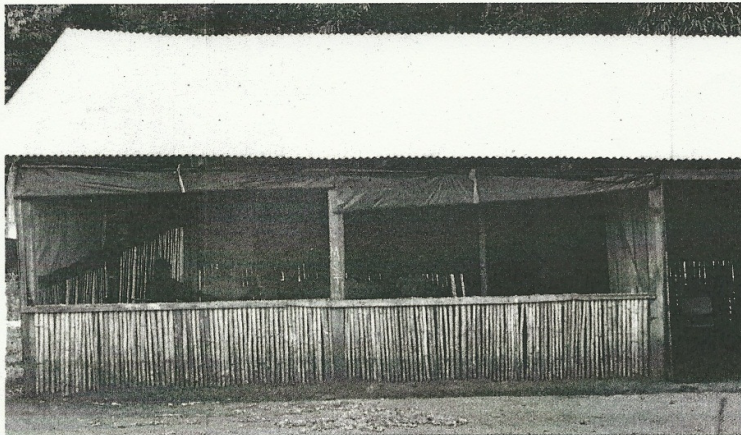
Confira o número de famílias em cada acampamento e as crianças em idade escolar:



Famílias
Crianças em idade escolar

Dois acampamentos
Editoria de Arte

Reforma agrária integra conteúdo ensinado em escola de acampamento de Sarandi



RODRIGUES TELLEZ/INRA

Doutrina sem consenso

A preparação da invasão

A preparação das crianças

Essa preparação se dá no dia-a-dia, por meio de discussões internas do acampamento, e no como fazemos, trabalhamos em sala de aula quando isso é tratado para as crianças. Colocamos em um momento, nos dedicando como educadores a fazer o trabalho na escola.

Não há atividades entre nós de que a escola deve andar junto com o acampamento, com as pessoas, em movimento. É para isso que nasceu itinerante. Não é uma escola parada, fixa, é uma escola em movimento. Dias antes de uma nova ocupação, é feito um trabalho com os acampados. Esse trabalho é feito igualmente com as crianças na escola. Eles participam desse trabalho, discutindo, colocando o seu ponto de vista. Fazem essas críticas, perguntas, dão sugestões. Também esse processo, vão imaginando e perguntando: Quando vai ser a ocupação? Qual nosso papel na ocupação? Fica perto ou longe? Fica distante ou perto? Como vai estar o clima? Qual é o tamanho da área? Quais os riscos que vamos correr? Que cuidados devemos ter no momento da ocupação?

Com todos esses questionamentos, que os educadores vão trazendo...

– Dias antes de uma ocupação, é feito um trabalho com os acampados... e com as crianças na escola. Elas dão sugestões, vão imaginando e perguntando: quando vai ser a ocupação? Qual nosso papel na ocupação? Qual será a fazenda? Fica distante ou perto? Como vai estar o clima? Qual o tamanho da área? Quais os riscos que vamos correr? Que cuidados devemos ter? – relata a cartilha.

A cartilha diz que os educadores devem esclarecer e motivar as crianças a participar das ocupações para obter novas conquistas, apesar de sentirem "um pouco de medo pela repressão que ainda existe contra o sem-terra".

Crianças têm aula em ambiente precário em acampamento localizado em São Gabriel



Divergência é pouco para definir os extremos de opiniões entre especialistas em educação e MST consultados por Zero Hora a respeito das cartilhas de ensino. Para uns, os ensinamentos das escolas itinerantes deseducam. Para outros, são instrumentos legítimos de aprendizado da realidade que cerca os acampados. Para um terceiro grupo, parte do que está nas cartilhas – como “valorizar a ocupação” e “temer a polícia” – é tolerável, desde que os alunos não aprendam apenas isso.

Um dos maiores críticos é o sociólogo Zander Navarro, do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Colaborador do MST até o início dos anos 90, considera que as escolas itinerantes foram uma ideia generosa, evitando a exclusão educacional. Com o tempo, teriam se desvirtuado:

– Isso permitiu uma tendência cada vez mais visível e nefasta, a de transformar essas escolas em menos instrumentos de doutrinação. Aos poucos, educação deixou de ser a prioridade. O que o MST faz nem remotamente é educação, mas meramente treinamento de militantes. Não forma cidadãos, forma soldadinhos alienados.

Zander desafia o MST a abrir suas escolas para a população e considera tolice cogitar que se trata de uma pedagogia centrada no educador Paulo Freire. Se vivo fosse, diz o sociólogo, Freire desautorizaria completamente o que o MST tem feito.

Opinião oposta tem a professora Marlene Ribeiro, da pós-graduação em Educação da UFRGS, que invoca o mesmo

autor para defender o método. Aos que criticam a ideologia explicitada nas cartilhas, responde que é preciso desconstruir o mito de que a educação é neutra.

– Toda ação e palavra trazem uma visão de mundo. O que a educação itinerante faz é inserir o educando na realidade dele, como preconizava Paulo Freire. A terra tem uma função social, por isso a luta por ela faz parte do cotidiano dos alunos que ainda não a possuem – diz.

Especialistas apontam erros e acertos do ensino

A adaptação dos conteúdos ao dia-dia dos alunos também é defendida pelo professor Nilton Bueno Fischer, da Faculdade de Educação da UFRGS. Ele não se escandaliza com o uso das palavras “ocupar” e o “temor às autoridades”, por entender que isso faz parte da realidade das crianças. Acredita, porém, que o ensino precisa contemplar outros temas.

– O que pode e deve ocorrer é a aprendizagem efetiva, não só pelo lado da reivindicação.

Outro a listar erros e acertos é o coordenador do mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), José Pedro Bouleuer. Embora entenda que o ensino não pode ser aséptico em relação à vida dos alunos, pondera que toda escola está inserida em um contexto maior, da sociedade republicana.

– Devemos ensinar saberes que contribuam para a qualificação do coletivo, numa perspectiva plural e jamais de cerceamento de percepções.

A resistência



Material ilustrativo mostra a reação diante de uma invasão. O texto diz:

“Depois de algumas discussões, fizemos outra ocupação! E desta vez nós resistimos e ficamos. Nesta terra vamos plantar e produzir nossos sonhos. Aqui é nosso chão! E a escola veio junto!”

Justiça de olho nos sem-terra

Durante muitos anos a corrente do Direito Alternativo – em voga no Judiciário a partir da década de 80 – corroborou ações do MST. Juizes deram despachos defendendo a manutenção dos sem-terra em propriedades alheias, justificando com a necessidade deles habitarem “um pedaço de chão seu”. Outros repudiavam a criminalização dos invasores de fazendas, na medida em que eram pequenos agricultores questionando a existência de grandes áreas.

Decisões como essas são cada vez mais raras. No ano passado, um juiz autorizou a desmontagem de dois acampamentos dos sem-terra em Coqueiros do Sul, dos quais partiram mais de 10 ondas de invasões à maior fazenda da região, a Coqueiros. A sugestão de acabar com aqueles acampamentos partiu do promotor Gilberto Thums, o mesmo que, mês passado, determinou o fechamento das escolas itinerantes do MST. Thums encabeça um grupo, no Ministério Público, que considera o MST o “embrião de uma guerrilha” no Brasil.

No Judiciário, as colocações contundentes de Thums não encontram paralelo, mas o presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Gilmar Mendes, também tem enquadrado os sem-terra. Ele chamou repórteres para uma entrevista na qual deu um recado ao governo Lula: é ilegal o repasse de recursos públicos para movimentos sociais que invadam terras. Mais do que uma simples frase, Mendes balizou a ruptura de um longo período de tolerância do Judiciário e do Ministério Público com o MST.

ProUni: maior prazo a bolsas

■ O MEC prorrogou, até 27/4, o prazo para os aprovados no ProUni se inscreverem a bolsas do Fies na instituição de Ensino Superior em que estejam matriculados. No 1º semestre, foram 60.722 bolsas parciais no Brasil. O bolsista parcial (50%) pode financiar metade mensalmente não coberta pela bolsa.

Ensino

ensino@correiodopovo.com.br
Editora: Maria José Vasconcelos

Aulas de sociologia e filosofia em foco

O presidente do Sindicato dos Sociólogos do RS (Sinsociólogos), Gilmar Norberto Basso, protocolou no Conselho Estadual de Educação (CEEEd), ofício solicitando providências para o cumprimento da lei 11.684/08, que modificou a LDB ao incluir as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias no currículo do Ensino Médio em todas as escolas públicas e privadas do país. Essas normas complementares, aprovadas pelo Congresso Nacional e sancionadas pelo presidente da República, foram também fixadas pelo CEEEd, por meio de resoluções e pareceres, em 2007 e 2008.

O dirigente da categoria dos sociólogos justifica que a intenção é que o CEEEd verifique a real situação junto às secretarias de Educação, diante de denúncias de que essas normas não estão sendo cumpridas

e que há no RS professores de outras disciplinas ministrando aulas de Filosofia e Sociologia. Gilmar explica que já havia solicitado providências à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, conforme ofício nº 06/08, pelo qual aguarda resposta para a necessária avaliação do caso em escolas gaúchas.

Entre os problemas apontados pela categoria estão o descumprimento da carga horária escolar: "no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares - Sociologia e Filosofia - em um dos anos do Ensino Médio para alunos que iniciam o 1º ano deste curso a partir de 2008". Já a questão que é considerada mais grave envolve a habilitação dos professores, e não abertura de concurso público para estas áreas, segundo destaca o presidente do Sinsociólogos.

TENDÊNCIAS/DEBATES**A ciência da sociedade está à deriva****ZANDER NAVARRO**

*É urgente a recuperação da
capacidade analítica da sociologia.
Se assim não for, ela poderá se
tornar descartável*

REINACÃO DO autoengano, da ingenuidade subcapitalista e do irracionalismo religioso, o pensamento mágico prospera em todos os poros de nossa sociedade. Os governantes e nossas elites incentivam como podem a ampliação dessa sociabilidade ilusória. Afinal, é o ocultamento da realidade que permite a fixação da ordem existente, consagrando o Brasil como modelo da desigualdade e das injustiças sociais. Deveria ser o melhor dos mundos para animar o robusto desenvolvimento do que Weber chamou de "ciências do espírito", a tríade formada por sociologia, antropologia e ciência política.

No entanto, focada apenas a ciência da sociedade, a sociologia, é uma chocante ironia que tenhamos observado a obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos do ensino médio exatamente quando é ciência que experimenta a sua maior crise, não apenas como um sistema de conhecimento, mas também como uma instituição social e uma profissão.

Onde estão os cientistas sociais que demarcaram os debates públicos em anos passados? Por que se refugiaram no comodismo das universidades públicas e se conformaram à domesticação de seu papel crítico? Por que se confinam, cada vez mais, aos estudos hiperespecializados, ao hermetismo narcísico ou à produção estéril que se repete em guetos de autoexaltação?

É um fenômeno apenas brasileiro? Estaria perdendo a sociologia a sua relevância, a ponto de poder ser em breve dispensada? Como entender que essa ameaça ocorra exatamente quando se multiplicam os seus praticantes e os cursos existentes, e cresce o número de sociólogos doutores?

Os impasses atuais da sociologia são muito distintos dos do século 19, quando surgiu no firmamento científico, estimulada pela luta teórica entre positivistas e neokantianos, estes defendendo a bifurcação entre ciências naturais e ciências humanas.

Essa disputa constituiu o pensamento clássico que foi sendo abandonado recentemente, sobretudo a partir dos anos 80, dando lugar à anarquia do relativismo cultural e às subteorias de um conhecimento fragmentado. A tradição clássica foi assim decomposta

e superada por um pensamento ideológico centrado em diversos códigos obscuros e distantes de problemáticas sociais.

No caso brasileiro, esse refluxo foi mais acentuado em função da partidarização e do militantismo que tem sido corriqueiros entre nós, sobretudo nos anos pós-democratização.

Assim, parece equivocado o diagnóstico do influente sociólogo Anthony Giddens, sugerindo que, pelo contrário, a sociologia seria mais forte atualmente, porque as ciências sociais já fariam parte do imaginário público, que as toma como dadas e parte do senso comum.

A sociologia surgiu como a leitura crítica da modernidade, mas a sua revisão contemporânea e a traição de sua história depositam-na em um vácuo ontológico. O declínio correspondente da modernidade pode ser atribuído a diversos fatores, entre os quais a perda de soberania do Estado-nação, o impacto das revoluções democráticas, sobretudo as operadas no antigo bloco soviético, a emergência de novas concepções sobre as relações entre sociedade e natureza e, também, a crescente importância do conhecimento na estruturação social.

Se examinado apenas um desses aspectos, as revoluções sempre foram decisivas para a produção de novos sistemas de conhecimento, inclusive a sociologia. Mas aqueles modelos gerados no contexto da Guerra Fria não mais repercutem na vida social, nem o liberalismo ocidental, nem a social-democracia, nem o marxismo, nenhum deles bem-sucedido em oferecer fundamentos para um conhecimento sociológico consistente.

Assim nasceu a profunda crise atual dessa ciência, a qual tem sua origem na relação de estranhamento da sociologia com a explicação de seu objeto, a sociedade.

Na tradição de "A Imaginação Sociológica", de Wright Mills, é urgente a recuperação da capacidade analítica da sociologia, confrontando todas as formas de poder, de dominação e de produção das hierarquias com as suas manifestações na ordem social. Se assim não for, ela poderá se tornar descartável, pois impotente para interpretar os temas sociais.

No Brasil, a despartidarização da sociologia, sem significar a sua despolitização e, menos ainda, a sua neutralidade, é outra urgência para ela reerguer-se como ciência. É preciso localizar a possibilidade de torná-la relativamente autônoma, mas igualmente capaz de responder à sociedade e suas necessidades de análise dos processos sociais, assim retornando ao seu papel de consciência crítica dos arranjos societários.

ZANDER NAVARRO, 58, sociólogo, é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador visitante do Instituto de Estudos sobre o Desenvolvimento da Universidade de Sussex (Inglaterra).

Uma sociologia para a juventude

CARLOS ALBERTO BARCELLOS*

Uma novidade está no ar nas bases curriculares das escolas do Brasil. A sociologia, assim como a filosofia, chega para ser um componente importante na formação da cidadania dos estudantes. Construir um ser pensante, capaz de ler a realidade, é o desafio dessa disciplina chamada sociologia.

Quando falo numa disciplina construída sob a lente fotográfica da juventude, imagino associar a seriedade dos conteúdos a serem trabalhados com as competências e habilidades necessárias para que cada jovem possa compreender o mundo que o cerca. Ninguém compreende um contexto amplo se não for capaz de

A escola, como espaço de provocação, deve estar preparada para abraçar a vida que a circula

dispor de elementos fortes que despertem para o autoconhecimento. Não consigo imaginar uma matéria vista apenas do ponto de vista tradicional. Temos um grande desafio de gerar encanto na arte de problematizar a realidade. Trazer o mundo para dentro de um grupo de jovens fugindo do surrado discurso panfletário exige aprender todo o tempo. Fazer os alunos enxergarem o nascimento de uma ciência social permitirá atualizá-la nos tempos modernos. Como nasceu a sociologia é importante para a percepção de sua atualização. Imaginemos um espaço didático aprofundando o fenômeno da violência em suas mais diversas manifestações. A leitura do que seja vida banalizada e cultura da barbárie torna-se importante para que eles possam sair do chamado senso comum. Fazê-los entender a repercussão em suas vidas juvenis dessa realidade individualista é poder despertar uma sensibilidade his-

tórica, capaz de torná-los protagonistas de um mundo que está sedento por respostas ativas, diferentes do caldo de indiferença social que vivemos. Temos em mãos uma ferramenta preciosa de formação para o juízo crítico.

Outra riqueza dessa novidade chamada sociologia é a possibilidade de fazê-los mergulhar na formação das chamadas tribos urbanas. Um desafio pedagógico para nós, professores, é poder contribuir para um mergulho na própria construção da história da juventude. Ela cruza com a própria história da humanidade. Que relação existe entre a guerra do Vietnã e o movimento da contracultura pode ser uma chave de leitura para as respostas que os jovens deram em seus respectivos contextos históricos. Uma pesquisa sobre a militância estudantil dos anos 60 ajudará no entendimento de conceitos-chaves como cidadania, poder, democracia, direitos civis. Nessa mesma balada, podemos e devemos incluir as diversas formas de expressão cultural dessa mesma juventude. A música, o teatro, a dança são metodologias criativas para tornar essa aula um permanente fórum de discussão existencial. É preciso tornar cada um de nossos alunos um sociólogo em potencial. Formar pessoas com autonomia capazes de discernir os fatos sociais, trazendo-os para sua vida concreta. Somos aqui mediadores importantes.

Imagino uma sala de aula como se estivesse construindo um grande filme. Eles, os jovens, são os atores dessa produção. Essa inquietação vital tornará essa novidade um momento forte de educação.

Temos um longo caminho para resgatar a sociologia, dando-lhe o lugar necessário para a formação de uma nova humanidade. A escola, como espaço de provocação, deve estar preparada para abraçar a vida que a circula. Aqui reside um dos grandes encantos na relação entre ensinar e aprender.

*Professor

PRESENÇA AUSENTE

Aluno vai à aula, mas não se interessa

Desmotivação de estudantes do Ensino Médio figura entre os principais motivos de notas baixas

O Ensino Médio, etapa escolar com a maior taxa de evasão no país, sofre também com um tipo informal de abandono: o desinteresse.

Essa pode ser uma das causas do crescimento de apenas 0,1 na nota de 3,6 do nível no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009, divulgado na quinta-feira pelo Ministério da Educação (MEC).

Um levantamento que mapeou formas alternativas de não participação na vida escolar mostra que “não querer comparecer” às aulas foi o segundo principal motivo de ausências entre os estudantes do Ensino Médio. Entre os alunos que disseram ter faltado algum dia nos últimos dois meses, 21,5% alegaram que simplesmente não quiseram ir. O desinteresse só perdeu para problemas de saúde, apontado por 41% como a razão das ausências.

A pesquisa Mapeando as Formas Alternativas de Não Participação cruzou dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) que pudessem refletir o desinteresse, como as faltas e o fato de fazer ou não a lição de casa. Os resultados, porém, apontam somente alguns indícios da falta de interesse.

– Identificar todas as formas alternativas de não participação exige dados muito específicos. O ideal seria estudos em sala de aula, que são muito caros – afirma Elaine Toldo Pazello, pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (Inep) e umas das responsáveis pelo levantamento.

A pesquisa revelou que menos da metade dos estudantes do Ensino Médio (41,5%) faz sempre a lição de casa. O número é 17% menor em comparação aos alunos do Ensino Fundamental.

– Um fator surpreendente foi ver que o trabalho ou problemas de dinheiro e transporte não têm impacto significativo, ao contrário do que se esperava – diz Elaine.

Conteúdo das disciplinas também afasta adolescentes

O estudante do 2º ano do Ensino Médio Luís Henrique Leal, 18 anos, diz que atualmente se empenha nos estudos, apesar de trabalhar como barman.

– Repeti duas vezes e parei um ano. Antes, eu ia para a escola, mas não queria estudar. Agora estou com a cabeça melhor, tento evitar bagunça – conta.

Segundo Leal, há vários colegas que não se importam:

– Tem muito aluno que só pega a lição dos outros, falta demais, só vai para fazer bagunça e sair com as meninas.

Segundo pesquisadores da área de educação, o que mais repele os alunos é o conteúdo oferecido no Ensino Médio, que, na visão dos jovens, não tem relação com as necessidades e os interesses da faixa etária.

As disciplinas ensinadas são generalistas e, para os estudantes, parecem não ter impacto prático algum em suas vidas.

In: www.zerohora.clicrbs.com.br

O X da Educação | 18/08/2010 | 04h38min

Acúmulo de conteúdos no Ensino Básico preocupa educadores.

Perda de espaço de matérias tradicionais para disciplinas alternativas é motivo de preocupação.

Além de português, matemática, história, geografia e ciências, nos últimos três anos os alunos do Ensino Básico de todo o país se viram obrigados a estudar filosofia, sociologia, artes, música e até conteúdos como cultura afro-brasileira e indígena e direitos das crianças e adolescentes. Também incham o currículo escolar, tirando espaço das disciplinas tradicionais, temas como educação para o trânsito, direitos do idoso e meio ambiente.

De 2007 até o mês passado, emendas parlamentares incluíram seis novos conteúdos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação. Outras dezenas de projetos com novas inclusões tramitam no Congresso. Esses acréscimos representam um desafio a todos os gestores, mas em especial aos da rede pública, na qual a maioria dos alunos não consegue aprender satisfatoriamente português e matemática.

Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, a Secretaria da Educação teve de cortar aulas de história no Ensino Médio em 2008 para cumprir a lei e aumentar as de filosofia e incluir sociologia na grade.

Para a presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Yvelise Arco-Verde, os legisladores podem ter boas intenções, mas muitos desconhecem a realidade da sala de aula.

A escola tem de dar os fundamentos para que o aluno faça sua leitura de mundo. Não é o fato de ter uma disciplina sobre drogas que vai garantir que o jovem se afaste do vício – diz Yvelise, que é Secretária da Educação do Paraná:

Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), César Callegari concorda que o currículo escolar não pode ser definido por processos legislativos individuais.

O currículo não é matéria legislativa. A criação de muitas disciplinas gera uma desorganização e pode piorar a educação brasileira – diz ele.

O especialista, porém, afirma que algumas das leis, como a que instituiu a filosofia, são importantes:

Não há nenhum mal em expandir o currículo, mas tem de ser de forma organizada e sustentável, respeitando a autonomia das escolas e das redes.

Novos temas

Em 2008, reportagem de ZH abordou o acúmulo de conteúdos nas escolas do Ensino Básico. Lei sancionada pelo presidente Lula em agosto daquele ano tornou obrigatória a inclusão de temas como ambiente, sexualidade e música no currículo escolar.

Especialistas ouvidos por ZH questionaram a capacidade de colégios darem conta de um número crescente de conteúdos.

ANEXO B – Folders

Festival da Canção

Música Gaúcha e Sertaneja



17. OUTUBRO. 2010

ASSENTAMENTO 25 DE MAIO - ABELARDO LUZ - SC



É ESTAÇÃO DA PRIMAVERA E DA CULTURA POPULAR

"Os Poderosos podem matar uma, duas, até três Rosas, mas jamais impedirão a Chegada da primavera." Che Guevara.

Almoço à base de Peixe
 Festival da Canção Livre e Estudantil.
 "Promovendo Cultura e Revelando Talentos".



<p>Apresentação de Modas de Viola</p> <p>Edson e Edison Riacho e Riosinho Barra Grande e Marondi Os Filhos de Quinzinho</p>	<p>I Mateada Terra Livre.</p>	<p>II Encontro de Violeiros e Gaiteiros.</p>	<p>Formaturas</p>	<p>Curso de violão</p>	<p>Curso de dança</p>
--	-------------------------------	--	-------------------	------------------------	-----------------------

Animação > Banda Luz do Sol



JORNADA

PELA **VIDA**
DA
**JUVEN-
TUDE**

Trabalhamos juntos/as na obra de Deus.
(1Cor 3, 9)

ANEXO C – Carta de apresentação



CARTA DE APRESENTAÇÃO

A pesquisa **PRÁXIS PEDAGÓGICAS NA INTERFACE ENTRE MODO DE VIDA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO RURAL SOBRE OS JOVENS RURAIS E OS JOVENS RURAIS ASSENTADOS EM ABELARDO LUZ – SC**, tem como objetivo estudar o modo de vida dos jovens rurais e dos jovens rurais assentados de Abelardo Luz – SC, bem como conhecer a região e as escolas às quais estes jovens estão sujeitos. O estudo é um dos requisitos para elaboração da Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no período de 2009-2012.

As informações obtidas nesta pesquisa terão tratamento conforme as questões éticas de pesquisa.

Declaro ter lido as informações acima e estou ciente dos procedimentos para a realização da pesquisa, estando de acordo.

Jaqueline Russczyk

Coordenador PGDR

Fábio Kessler Dal Sóglio
Coordenador PGDR/UFRGS

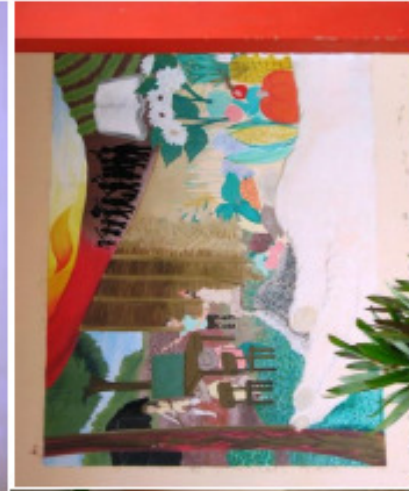
Qualquer dúvida entrar em contato:

Jaqueline Russczyk
E-mail: jaquerussczyk@gmail.com
Fone: (49) 33160259
Doutoranda em Desenvolvimento Rural
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
<http://www.ufrgs.br/pgdr>

ANEXO D – Retratos da pesquisa de campo



FESTIVAL "O CANTO DA TERRA" – ASSENTAMENTO - FOTO DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2010



RÁDIO: TERRA LIVRE; ESCOLAS ASSENTAMENTO – FOTO DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2010



ABELARDO LÚZ – FOTO DE JAQUELINE RUSSCZYK – 2010



JORNADA PELA VIDA DA JUVENTUDE – XANXERÊ - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2010



JORNADA PELA VIDA DA JUVENTUDE – XANXERÊ - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2010



E. E. PROF. ANACLETO DAMIANI – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



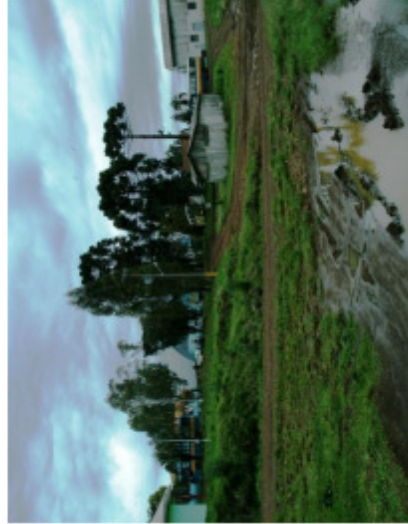
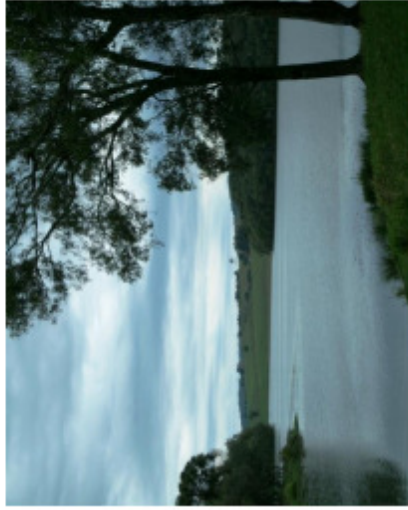
E. E. PROF. ANACLETO DAMIANI – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



E. E. PAULO FREIRE – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



E. E. PAULO FREIRE – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



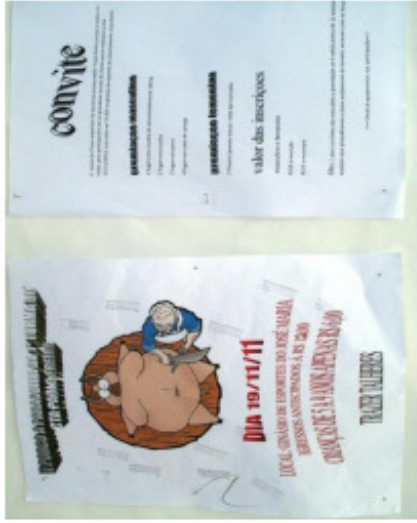
E. E. PAULO FREIRE – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



E. E. PAULO FREIRE – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



E. E. SEMENTE DA CONQUISTA – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011



E. E. SEMENTE DA CONQUISTA – DIA DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - FOTOS DE JAQUELINE RUSSCZYK - 2011

ANEXO E – Questionário



QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS

1. Nome: _____.

Contato: _____.

Data: _____.

2. Idade: _____.

3. Sexo:

- 1. () Feminino.
- 2. () Masculino.

4. Qual é a sua origem étnica: _____.

5. Você tem religião?

- 1. () Sim, qual? _____.
- 2. () Não.

6. Estado civil:

- 1. () Solteiro.
- 2. () Casado.
- 3. () Divorciado.
- 4. () Viúvo.
- 5. () Outro _____.

7. Você tem filhos?

- 1. () Sim, quantos? _____.
- 2. () Não.

8. Você é assentado do MST?

- 1. () Sim.
- 2. () Não.

9. Mora no perímetro:

- 1. () Rural.
- 2. () Urbano.

10. Como você se define? (Marcar apenas uma opção).

- 1. () Jovem.
- 2. () Jovem Agricultor.
- 3. () Jovem Agricultor Familiar.
- 4. () Jovem Assalariado.
- 5. () Jovem Camponês.
- 6. () Jovem Colono.
- 7. () Jovem Trabalhador Rural.
- 8. () Jovem Operário.
- 9. () Jovem Empresário Rural.
- 10. () Outro _____.



CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA E RENDA

11. Incluindo você quantas pessoas têm em sua família? _____.

12. Qual é a renda mensal da família (aproximadamente)? _____.

13. De onde vem o dinheiro para o sustento da família? (Faça um escala de 1 a 6. Se só tem um item, enumere apenas 1).

1. () Trabalho na agricultura.
2. () Trabalho fora da propriedade agrícola. Onde? _____.
3. () Aposentadoria ou pensão.
4. () Bolsa família. () Bolsa escola. () Vale gás.
5. () Igreja.
6. () Outra. Qual? _____.

14. O dinheiro que a família recebe é usado para quê? (Faça um escala de 1 a 7 no que a família mais gasta. Se só gasta em um item, enumere apenas 1).

1. () Comida
2. () Moradia
3. () Saúde
4. () Vestuário
5. () Educação
6. () Lazer
7. () Outro, o quê? _____.

15. Sua família é proprietária da terra onde mora e trabalha?

1. () Sim.
2. () Não.

16. Qual é o tamanho da propriedade? _____ ha.

17. Qual é o principal produto que vocês produzem/cultivam?

_____.

18. Qual é o destino da produção da propriedade/estabelecimento? (Marcar apenas uma opção).

1. () Consumo/Subsistência.
2. () Venda/comercialização.
3. () Consumo e Venda.
4. () Nenhuma das alternativas.
5. () Outro. _____.

19. Qual é a principal forma de comercialização dos produtos? (Marcar apenas uma opção).

1. () Através da Associação de produtores.
2. () Através de intermediário.
3. () Direta ao consumidor.
4. () Integrada a Agroindústria Familiar.
5. () Integrada a Cooperativa.



6. () Integrada a Grande Indústria.
 7. () Outra, qual? _____
 8. () Não comercializa.

20. Existe algum membro da família que trabalha fora da propriedade/estabelecimento?

1. () Sim.
 2. () Não.

21. Como é feita a divisão da renda oriunda das atividades agrícolas e não-agrícolas? (Marcar apenas uma opção).

1. () O Pai centraliza os rendimentos.
 2. () A Mãe centraliza os rendimentos.
 3. () O Pai e a Mãe centralizam os rendimentos.
 4. () Os filhos centralizam os rendimentos.
 5. () A renda é dividida entre todos os que trabalham.
 6. () Cada um fica com o que ganha.
 7. () Outra forma, qual? _____

22. Você exerce alguma atividade remunerada?

1. () Sim, qual? _____
 2. () Não.

23. Com que idade você começou a trabalhar na agricultura? _____ anos.

24. Normalmente quantas horas por dia você trabalha na agricultura?

1. _____ horas.
 2. () Não trabalha.

25. Como você avalia a sua participação no trabalho da família? (Marcar apenas uma opção).

1. () Muito importante.
 2. () Importante.
 3. () Pouco importante.
 4. () Nada importante.

26. No que você mais gasta o dinheiro recebido? (Marcar apenas uma opção).

1. () Bens de uso pessoal (roupa, calçados, revistas, etc.).
 2. () Bens de consumo durável (carro, moto, computador, celular, etc.).
 3. () Estudo e formação.
 4. () Investindo. Em quê? _____
 5. () Outro, o quê? _____

27. Se você tivesse dinheiro investiria principalmente em quê? (Marcar apenas uma opção).

1. () Bens de uso pessoal (roupa, calçados, revistas, etc.).
 2. () Bens de consumo durável (carro, moto, computador, celular, etc.).
 3. () Terras e equipamentos agrícolas.
 4. () Viagem.
 5. () Cultura.
 6. () Estudos e formação para o mercado de trabalho.
 7. () Compra de uma casa.
 8. () Comércio ou prestação de serviços.
 9. () Saúde.



10. () Outro, o quê? _____
 11. () Não investiria.

28. Como você avalia o jeito de viver dos seus pais? (Marcar apenas uma opção).

1. () Ótimo.
 2. () Bom.
 3. () Regular.
 4. () Ruim.
 5. () Péssimo.

SAÚDE E SERVIÇOS

29. Quantas refeições você faz por dia? (Marcar apenas uma opção).

1. () Uma.
 2. () Duas.
 3. () Três.
 4. () Mais de três. Quantas? _____

30. Existe algum tipo de comida que você gostaria de consumir, mas sua família não pode comprar?

1. () Sim, qual? _____
 2. () Não.

31. Sua família deixou de comprar remédios nas últimas vezes em que alguém ficou doente na sua casa?

1. () Sim.
 2. () Não.

32. Você consegue atendimento médico quando procura?

1. () Sim.
 2. () Não.

33. Você tem acesso ao dentista?

1. () Sim.
 2. () Não.

34. Você já deixou de usar o ônibus quando precisou?

1. () Sim, Por quê? _____
 2. () Não.

CARACTERIZAÇÃO DO MODO DE VIDA

35. Quando você ouve a palavra rural quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).



36. Quando você ouve a palavra **urbano** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

37. Quando você ouve a palavra **juventude** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

38. Quando você ouve a palavra **MST** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

39. Você gosta de viver onde você vive?

1. () Sim.
2. () Não.

Por quê?

40. Qual é a principal motivação para o jovem querer morar no meio rural?

41. Qual é a principal motivação para o jovem não querer morar no meio rural?

42. Você pretende permanecer no meio rural?

1. () Sim.
2. () Não.

Por quê?

43. Como você avalia suas chances de se estabelecer profissionalmente na agricultura? (Marcar apenas uma opção).

1. () Ótimas.
2. () Boas.
3. () Regulares.
4. () Ruins.
5. () Péssimas.



44. Como você avalia suas chances de se estabelecer em uma profissão não agrícola? (Marcar apenas uma opção).

1. Ótimas.
2. Boas.
3. Regulares.
4. Ruins.
5. Péssimas.

45. Como você ocupa seu tempo durante a semana? (manhã, tarde e noite).

1. Estudo Manhã Tarde Noite
2. Trabalho Manhã Tarde Noite
3. Lazer Manhã Tarde Noite
4. Cultura Manhã Tarde Noite
5. Igreja Manhã Tarde Noite
6. Atuação política/comunitária Manhã Tarde Noite
7. Esporte Manhã Tarde Noite
8. Outro, qual? _____ Manhã Tarde Noite

46. Entre as alternativas abaixo qual você mais gosta de fazer? (Marcar apenas uma opção).

1. Estudo.
2. Trabalho.
3. Lazer.
4. Esporte.
5. Cultura.
6. Igreja.
7. Atuação política/comunitária.
8. Outro, qual? _____.

Por quê?

_____.

47. O que você faz no seu tempo de lazer/descanso? (Pode marcar mais de uma opção).

1. Festa/ Show.
2. Atividades culturais.
3. Igreja.
4. Lanchonetes/restaurante.
5. Rio/Praia.
6. Atividades educativas (formação, livros etc).
7. Esporte.
8. Viagem/Passeio.
9. Lojas/compras.
10. Atuação política/comunitária.
11. Outro, o quê? _____.

48. Quais dessas organizações você mais participa? (Marcar apenas uma opção).

1. Sindicato.
2. Grêmio estudantil.
3. Movimento social.
4. Associação comunitária.
5. Grupo de jovens da Igreja.



6. () Partido político.
 7. () Cooperativa.
 8. () Não participo de nada.
 9. () Outra, qual? _____.

49. Participar da organização listada na questão 48 é muito (1), mais ou menos (2), pouco (3) ou nada (4) importante para:

1. () Conseguir um emprego fora da agricultura.
 2. () Ser agricultor.
 3. () Entender a realidade.
 4. () Fazer amigos.
 5. () Conseguir namorado(a).
 6. () Ser valorizado(a).
 7. () Outro, o quê? _____.

50. Em quais ambientes você tem feito amizades? (Pode marcar mais de uma opção).

1. () Trabalho.
 2. () Escola.
 3. () Comunidade.
 4. () Igreja.
 5. () Organizações política/comunitária.
 6. () Movimento social.
 7. () Família.
 8. () Outro lugar. Qual? _____.

51. Das opções abaixo, em quem você mais confia? (Marcar apenas uma opção).

1. () No padre ou pastor.
 2. () Nos líderes comunitários.
 3. () Na sua família e/ou parentes.
 4. () Nos políticos.
 5. () Nos professores.
 6. () No MST.
 7. () Outro, quem? _____.
 8. () Em ninguém.

52. Você consegue fazer as coisas que tem vontade?

1. () Sim.
 2. () Não

Por quê? _____.

53. Dê uma nota de zero a dez para a satisfação que você tem com a sua vida:

_____.

54. Você tem planos para o futuro? (Pode marcar mais de uma opção).

1. () Continuar estudando.
 2. () Permanecer morando com a família.
 3. () Buscar trabalho.
 4. () Constituir família.



5. () Atuar na política/movimento social/comunidade.
 6. () Outro, qual? _____
 7. () Não tenho planos para o futuro.

INFORMAÇÕES SOBRE ESCOLA/EDUCAÇÃO

55. Em qual Escola você estuda?

1. () Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani.
 2. () Escola de Ensino Médio Paulo Freire.
 3. () Escola de Ensino Médio Semente da Conquista.

56. Em que série você estuda?

1. () 1º ano.
 2. () 2º ano.
 3. () 3º ano.

57. Você já foi reprovado na escola?

1. () Sim. Quantas vezes? _____
 2. () Não.

58. Você já parou de estudar?

1. () Sim.
 2. () Não.

59. Se sim, qual foi o principal motivo para não continuar estudando? (Marcar apenas uma opção).

1. () Precisou trabalhar.
 2. () Não tinha escola perto de sua casa.
 3. () A escola não contribui para a minha vida.
 4. () Falta de incentivo/apoio.
 5. () Formou família.
 6. () Falta de motivação.
 7. () Outro _____

60. Na sua opinião, o conhecimento que você adquire na escola contribui principalmente para: (Marcar apenas uma opção).

1. () Conseguir um emprego fora da agricultura.
 2. () Ser agricultor.
 3. () Entender a realidade.
 4. () Fazer amigos.
 5. () Conseguir namorado(a).
 6. () Ser valorizado.
 7. () Outro, o quê? _____
 8. () Não contribui.

61. As práticas educativas da Escola são Ótimas (1), Boas (2), Regulares (3), Ruins (4), Péssimas (5) quanto à/ao:

1. () Conteúdo/Teoria.
 2. () Prática/Método.
 3. () Relação com o dia- a -dia/cotidiano.



4. () Estrutura/local/espço.
5. () Respeito/É agradável.
6. () Integração entre as disciplinas.
7. () Material Didático: Livros/Revistas/etc.

62. Até que nível você pretende continuar estudando? (Marcar apenas uma opção).

1. () Concluir o ensino médio.
2. () Concluir curso técnico, em quê? _____.
3. () Concluir curso superior, em que área? _____.
4. () Outro curso, qual? _____.
5. () Não pretendo continuar estudando.

63. Você já fez algum curso de qualificação?

1. () Sim. Qual(is)? _____.
2. () Não.

64. Assinale qual ou quais os meios de informação que você acessa: (Pode marcar mais de uma opção).

1. () Lê jornal.
2. () Lê livro.
3. () Estuda.
4. () Rádio.
5. () TV.
6. () Conversa com alguém.
7. () Participa de formações, palestras, oficinas. Quais e onde? _____.
8. () Outro _____.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

65. Quando você ouve a palavra **educação** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

_____.

66. Quando você ouve a palavra **escola** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

_____.

67. Quando você ouve a palavra **sociologia** quais as palavras vêm à mente? (No máximo três palavras).

_____.

68. O conhecimento adquirido na disciplina de sociologia contribui principalmente para os jovens: (Marcar apenas uma opção).

1. () Conseguir um emprego fora da agricultura.
2. () Ser agricultor.
3. () Entender a realidade.
4. () Fazer amigos.
5. () Conseguir namorado(a).
6. () Ser valorizado.



7. () Outro, o quê? _____
 8. () Não contribui.

69. As práticas educativas da disciplina de sociologia são Ótimas (1), Boas (2), Regulares (3), Ruins (4), Péssimas (5) quanto ao:

1. () Conteúdo/Teoria.
2. () Prática/Método.
3. () Relação com o dia- a -dia/cotidiano.
4. () Estrutura/local/espço.
5. () Respeito/É agradável.
6. () Integração das disciplinas.
7. () Material Didático: Livros/Revistas/etc.

70. Com que frequência você participar das atividades organizadas pelo MST? (Marcar apenas uma opção).

1. () Sempre.
2. () Na maioria das vezes.
3. () Poucas vezes.
4. () Nunca.

71. Que tipo de atividade organizada pelo MST você participa? (Pode marcar mais de uma opção).

1. () Formação política.
2. () Festas.
3. () Atividades esportivas.
4. () Atos/Protestos/Mobilizações.
5. () Atividades culturais.
6. () Outra, qual? _____
7. () Não participa.

72. Qual é a contribuição do MST para os jovens? (Pode marcar mais de uma opção).

1. () Entender a realidade.
2. () Ser agricultor.
3. () Acesso a terra.
4. () Fazer amigos.
5. () Ter disciplina.
6. () Ser valorizado.
7. () Outra, qual? _____
8. () Não contribui.

CONHECIMENTO PRÁTICO

73. As escolas de Ensino Básico no meio rural, no Brasil, ainda apresentam estrutura precária (por exemplo, falta de biblioteca, sala de aula, ginásio de esportes, merenda escolar, etc.), são de difícil acesso, são conduzidas por professores mal remunerados e pouco qualificados. As práticas pedagógicas ainda têm como referência dominante a vida urbana, não estando adequadas às necessidades de aprendizagem e às condições socioculturais dos estudantes que moram no meio



rural. Além disso, nem todas as regiões do país possuem instituições de nível superior, ou seja, Universidades, para que os jovens, depois de concluído os estudos de nível médio, possam continuar estudando.

Diante disso, o que os jovens poderiam fazer para alterar esta realidade e construir uma instituição educacional de acordo com as suas necessidades?

74. A construção da Barragem “Foz do Chapecó”, entre os municípios de Águas do Chapecó, em Santa Catarina, e Alpestre, no Rio Grande do Sul, traz uma série de questões, tais como, a atuação da Polícia Militar, que despejou cerca de 800 agricultores e lideranças do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que reivindicam que a empresa responsável pela barragem atenda aos direitos das famílias atingidas. Os policiais estavam fortemente armados de revólver e escopeta. Ao todo são mais de 3,5 mil famílias de agricultores, de 13 municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, afetadas e que afirmam que não querem dinheiro como indenização e sim suas terras para plantar e sobreviver.

Alguns dos impactos da construção dessa Barragem são: falta de infra-estrutura adequada para os barrageiros; pescadores e balseiros perdem seus empregos; a vida das pessoas, com a mudança para outro lugar, foi alterada, por exemplo, as pessoas foram realocadas em locais de difícil acesso e com infra-estrutura precária; algumas pessoas investiram mal o dinheiro que receberam da indenização e outras reclamam que não foram indenizadas como deveriam. O funcionamento do rio e a vida de algumas espécies de seres vivos foram alterados; ocorreu inundação de áreas extensas de produção de alimentos e florestas. Além disso, houve a criação de novos empregos e a energia gerada pela hidrelétrica movimenta as máquinas e indústria da região.

Qual é a sua opinião a respeito?

ANEXO F – Roteiro de questões



ROTEIRO DE QUESTÕES (aos professores e educadores)

DADOS GERAIS

Nome: _____
 Idade: _____
 Contato: _____
 Data: _____

1. Sujeito:

1. () Professor 2. () Educador

2. Escola/Movimento Social:

1. () Escola de Educação Básica Professor Anacleto Damiani
 2. () Escola de Ensino Médio Paulo Freire
 3. () Escola de Ensino Médio Semente da Conquista
 4. () MST

3. Onde você mora é perímetro: 1 () Rural 2. () Urbano

4. Estado civil:

1. () Solteiro 2. () Casado 3. () Divorciado 4. () Viúvo 5. () Outro _____

5. Incluindo você quantas pessoas têm em sua família? _____

6. Qual é a sua renda? _____

7. Você considera a sua renda suficiente?

1. () Sim 2. () Não

8. No que você gasta o dinheiro recebido?

1. () Compro bens de uso pessoal (roupa, calçados, revistas, etc.)
 2. () Compro ou pago bem de consumo durável (carro, moto, computador, celular, etc.)
 3. () Estou guardando.
 4. () Estou investindo
 6. () Gasto em lazer e diversão.
 7. () Pago estudos e/ou cursos.
 8. () Outra: _____

9. Se você tivesse dinheiro em que investiria?

1. () Compraria bens de uso pessoal (roupa, calçados, revistas, etc.)
 2. () Compraria bem de consumo durável (carro, moto, computador, celular, etc.)
 3. () Faria uma viagem de férias.
 4. () Investiria em casa no meio rural.
 5. () Investiria em casa no meio Urbano.
 7. () Investiria em comércio ou prestação de serviços
 8. () Investiria em estudos e formação para o mercado de trabalho.
 9. () Outro: _____



**ENSINO FORMAL
INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA**

1. Fale sobre a história e as características da Escola.
2. Comente sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola.
3. Comente sobre o perfil dos alunos da Escola.
4. Há diferenças que influenciam na disciplina de sociologia entre os alunos do rural e do urbano? Os assentados e os não-assentados? Quais?

INFORMAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

1. Há quanto tempo à disciplina de sociologia está presente na Escola?
2. Há quanto tempo você ministra a disciplina de sociologia na Escola?
3. Há sociologia no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio?
4. Como são as aulas de sociologia (conteúdo, metodologia, carga horária etc)?
5. Há disponibilidade de material para ensinar sociologia na Escola? (biblioteca...)
6. Quais práticas educativas são realizadas? Qual é a frequência? Onde? Como?
7. Quais são os objetivos para a realização das práticas educativas?
8. Qual sua avaliação sobre as práticas educativas?
9. Como você avalia a participação e o interesse dos alunos nas atividades?

INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

1. Por que você escolheu fazer o curso de Ciências Sociais/Sociologia?
2. Quando você se formou, onde e em que área?
3. Por que cursou tal Faculdade/Universidade?
4. Você está satisfeito com o seu trabalho?
5. Você está satisfeito com o ensino de sociologia?
6. O que você aponta como melhorias ou necessidades?
7. Quais seus projetos profissionais futuros?
8. Qual sua opinião sobre o ensino de sociologia na escola?

INFORMAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO SOCIOLÓGICO

1. Quais materiais são utilizados nas aulas de sociologia? Onde e como são usados?
2. Quem elaborou o programa da disciplina?
3. Os conteúdos presentes no programa da disciplina de sociologia estão conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais?
4. Quais materiais são utilizados nas práticas educativas? Onde e como são usados?

ENSINO NÃO-FORMAL

INFORMAÇÕES SOBRE O MST (ver quem é o representante)

1. Fale sobre a história e características de atuação do MST de Abelardo Luz.
2. Comente sobre o perfil da juventude do MST de Abelardo Luz.

INFORMAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

1. Quais práticas educativas são realizadas? Qual é a frequência? Onde? Como?
2. Quais são os objetivos para a realização das práticas educativas?



3. Quais materiais são utilizados nas práticas educativas? Onde e como são usados?
4. Quais conteúdos e temas são abordados nas práticas educativas?
5. Qual sua avaliação sobre as práticas educativas?
6. Como você avalia a participação e o interesse dos educandos nas atividades?

INFORMAÇÕES SOBRE O EDUCADOR

1. Quem é o educador responsável pelas práticas educativas? Por quê?