

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia
Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia**

ADAÍSA ADAIL ALVES

**BAURU
FEVEREIRO/2019**

A474j

Alves, Adaisa Adail

Juventudes assentadas em escola urbana:
contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o
ensino de Sociologia / Adaisa Adail Alves. -- Bauru, 2019

169 p. : il., tabs., fotos, mapas + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

1. Juventude Rural. 2. Sociologia Educacional. 3.
Pedagogia Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Faculdade de Ciências,
Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ADAÍSA ADAIL ALVES

**Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia
Histórico-Crítica para o ensino de Sociologia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Vitor Machado.

**BAURU
FEVEREIRO/2019**

CÓPIA DA ATA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ADAÍSA ADAIL ALVES DINALLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ADAÍSA ADAIL ALVES DINALLI, intitulada "**JOVENS ALUNOS ASSENTADOS: DILEMAS ACERCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE PROMISSÃO**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**EDUCAMPO: EDUCANDO PARA A PERMANÊNCIA DA CULTURA DO CAMPO**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. VITOR MACHADO

Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

PS: Alteração de título: Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da Pedagogia Histórico - Crítica para o Ensino de Sociologia

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou
pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:
Quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos na noite em que o mar a
tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?

César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.
Tantas questões.

Bertolt Brecht (1898)

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação de Mestrado às minhas jovens alunas e aos meus jovens alunos atuais e egressos com quem tanto aprendi enquanto ensinei. Dedico também ao meu filho Rodrigo, que me encoraja enquanto mãe, mulher e professora a lutar por dias melhores. Ao Rodrigo, primeiro amor de minha vida, meu companheiro por quase vinte anos, por todos os momentos que vivemos desde o início da graduação até a Qualificação do Mestrado. Ao meu pai, pela dedicação incondicional à nossa infância nos duros anos 80 sendo pobre e solteiro deixando-me um legado incomensurável de exemplo de que a maternidade é também uma construção social. À minha mãe cuja ausência é mais que perdoada ao fazer de mim a pessoa que sou. Às minhas tias Delma e Elza por toda expressão de amor e cuidado maternal que experimentei na minha infância e que foi crucial para a minha juventude. À minha irmã Adalice e aos os meus irmãos Anderson (*in memoriam*), Aduino e Anselmo pelo companheirismo e exemplo de superação de cada um de modo particular. Dedico, especialmente, ao Professor Me. João da Mata dos Santos Filho, a pessoa responsável para que eu desse um novo sentido à minha trajetória como mulher. Dedico, por fim, a todas as pessoas que acreditam e lutam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade às nossas jovens alunas e jovens alunos contribuindo, assim, para sua emancipação enquanto sujeitos de suas próprias realidades.

AGRADECIMENTOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa

Este trabalho não poderia ter acontecido se na minha travessia enquanto professora não tivessem pessoas especiais com as quais aprendo mais do que ensino.

Agradeço às minhas jovens alunas e aos meus jovens alunos, especialmente às assentadas e aos assentados, cujas histórias de resistência e superação inspiraram esse trabalho. Ao meu pai e irmãos que não mediram esforços em costurar muitos tecidos para que eu pudesse alinhar algumas palavras desde a educação básica até o Ensino Superior. Ao Rodrigo, meu companheiro de uma jornada de quase vinte anos, gratidão eterna por ter me acompanhado nessa travessia e contribuído para tornar possível a concretização desse trabalho. Ao meu amado filho Rodrigo pela compreensão de minha ausência em razão da dedicação exigida para esse trabalho. À minha grande amiga há mais de trinta anos, Angelita, honrosa professora, companheira de muitas jornadas e grande incentivadora dessa empreitada desde o Projeto de Mestrado. Às amigas e amigos da turma do programa de Mestrado Profissional Docência para Educação Básica pelo companheirismo e troca de formação e informação preciosos para esse trabalho. Agradecimento especial às queridas e admiradas amigas-irmãs de Mestrado Lysley Ferreira dos Santos e Bárbara Alves de Lima, mulheres, professoras, feministas, guerreiras e exemplos de resistência para mim. À Bárbara pela cama cuidadosamente feita nos dias frios de inverno bauruenses quando das Disciplinas Condensadas e à Lysley pelos cafés da manhã delicadamente preparados antes das aulas matinais. Ao admirado companheiro de Mestrado Mateus Turini pelo apoio técnico e emocional em razão da minha Qualificação. Ao querido Professor Me. João da Mata dos Santos Filho cujas contribuições incomensuráveis em fins desse Mestrado, serão eternizadas em meu coração.

Agradeço, também, ao Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Rural e Urbana e ao Grupo de Pesquisas Fundamentos da Educação e Ensino das Ciências Sociais na

Escola do Campo e da Cidade por todo aprendizado proporcionado que foram fundamentais para esse trabalho. Aos Coletivos ELE NÃO, SOMOS, ELLAS e Em Construção pelas formas de resistência em dias duros e pela compreensão da ausência em dias de luta. Às minhas queridas irmãs do grupo do Sagrado Feminino Mulheres em Roda pelo acolhimento e contribuição incomensuráveis para minha jornada como mãe e mulher.

Agradeço, também, aos Professores Dr. Fabio Fernandes Villela e Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça pela aceitação do convite para comporem a Banca de Qualificação cujas contribuições e críticas são incomensuráveis para a finalização desse trabalho. Ao Professor Fábio, ainda, pelo acolhimento no “Curso de Extensão Território Caipira: uma civilização do milho” onde aprendi muito e de onde trago grandes contribuições para a realização deste trabalho. Agradeço, também, pela disciplina oferecida no Programa de Mestrado que contribuiu sobremaneira para minhas reflexões elencadas aqui. À Professora Sueli pela oportunidade de participar do Núcleo de Ensino ainda na Graduação, onde nasceram as primeiras reflexões críticas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica quando essa disciplina ainda nem era obrigatória e que as trago enquanto resistência.

Por fim, agradeço especialmente ao meu orientador Professor Dr. Vitor Machado pelo acolhimento desde a disciplina como aluna especial de Mestrado e pela orientação cuidadosamente firme e doce durante toda a realização desse trabalho.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado teve como finalidade desenvolver um método de ensino pautado no materialismo histórico-dialético que proporcionou o desenvolvimento de uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica na disciplina de Sociologia, da terceira série do Ensino Médio, a partir do tema relacionado aos movimentos sociais pela terra. Ele se faz necessário ante à invisibilidade (não existência) das juventudes assentadas na escola urbana, bem como diante do urbanocêntrico currículo oficial da disciplina de Sociologia das escolas públicas estaduais paulistas para o Ensino Médio. Embora a aplicabilidade do método tenha se mostrado muito eficaz na busca pela valorização da escola enquanto espaço privilegiado, mas não único, de produção e socialização dos conhecimentos sistematizados e construídos socialmente, o resultado da pesquisa nos mostra que ainda há muito a ser superado na educação pública paulista cujo efeito do desmonte educacional é claramente visível nessa etapa final da educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Juventudes Assentadas, Pedagogia Histórico-Crítica

ABSTRACT

This dissertation developed a teaching method based upon Historic Dialectic Materialism, which used Critical Pedagogy and enabled the development of a didactic sequence to help final-year-high-school teachers of Sociology to work themes related to social movements for land reform. The need for this work came about because of the invisibility of the young people who live in rural settlements, when they attend urban schools. It also was necessary because the high school syllabus in Sociology is predominantly citycentric in public schools of the state of São Paulo. Even though the applicability of the method has proven efficient in the search for a school as a privileged (but not the only) space of socialization and sharing of knowledge, the result of the research shows us that much is yet to be overcome in public education whose dismantlement in the state of São Paulo is clearly visible in this final stage of basic education.

Keywords: Teaching Sociology, Seated Youth, Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As categorias de análise: definição.....	106
Quadro 2: Situações de Aprendizagem do currículo de Sociologia para o Ensino Médio.....	106
Quadro 3: As categorias de análise: ocorrências.....	108
Quadro 4: Quantidade de alunos inscritos no Enem – 2011 a 2018.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrada principal da Escola “EE Comendador Antonio Figueiredo Navas”.....	41
Figura 2: Visão geral: pátio interno.....	42
Figura 3: Mapa Escola “EE Comendador Antonio Figueiredo Navas”	42
Figura 4: Bandeira e brasão da cidade de Promissão/SP.....	45
Figura 5: Mapa com a localização da cidade de Promissão/SP.....	47
Figura 6: Mapa visão aérea da cidade de Promissão/SP.....	113
Figura 7: Mapa Assentamentos rurais em Promissão/SP.....	114
Figura 8: Usina Hidrelétrica de Promissão/SP.....	117
Figura 9: Situação de Aprendizagem sobre a Temática da Questão Rural – caderno do Aluno.....	123
Figura 10: Situação de Aprendizagem 6, página 70, Caderno do Aluno.....	146
Figura 11: Situação de Aprendizagem 6, página 72, Caderno do Aluno.....	146
Figura 12: Situação de Aprendizagem 6, página 73, Caderno do Aluno.....	147
Figura 13: Situação de Aprendizagem 6, página 52, Caderno do Professor..	147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	21
2 METODOLOGIA	25
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1.1 <i>A abordagem metodológica da pesquisa</i>	25
2.1.2 <i>Os dados selecionados para a pesquisa</i>	29
2.1.3 <i>O Objeto Digita de Aprendizagem(ODA)</i>	32
3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE JUVENTUDE	34
3.1 JUVENTUDE OU JUVENTUDES? BREVE ANÁLISE	34
3.2 LUGAR DE FALA, LUGAR DE PERTENCIMENTO	38
3.2.1 <i>Contexto da escola pesquisada: um prédio com muitas vozes</i>	39
3.2.2 <i>A realidade espacial dos jovens alunos da escola</i>	42
3.2.3 <i>Dos Assentamentos de Promissão: uma história socialmente construída</i>	44
3.3 AS VOZES DOS JOVENS ALUNOS ASSENTADOS ECOANDO NO AMBIENTE ESCOLAR URBANO	52
3.4 JUVENTUDE RURAL NA ESCOLA URBANA: EXISTE PRECONCEITO?	60
4 A ESCOLA E SEU PAPEL SOCIAL: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?	71
4.1 ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL: DO DOMÍNIO DA CULTURA DOMINANTE AO SENTIDO DA IDEOLOGIA	71
4.2 A ESCOLA ENQUANTO TRANSFORMADORA DO SUJEITO E DE SUA REALIDADE	81
5 A (DES) CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE REFORMAS E ESCOMBROS EDUCACIONAIS	90
5.1 DAS REFORMAS EDUCACIONAIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA	90
5.2 AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DA SOCIOLOGIA	97
5.3 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO	101
5.4 A OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PAULISTA	105
5.4.1 <i>A questão agrária: um importante tema ausente do currículo</i>	105
5.4.2 <i>A Situação de Aprendizagem 6 e sua relação com a questão agrária</i>	113
5.4.3 <i>A Situação de Aprendizagem 6 e a Matriz de Avaliação Processual</i>	123
6 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA	127
6.1 A DESCRIÇÃO DO MÉTODO	130
6.2 A APLICABILIDADE DO MÉTODO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	134
6.3 A DESCRIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	161

APRESENTAÇÃO

Falar de minha trajetória docente não faz sentido se eu não retomar minha própria condição de jovem aluna – tão marcante para mim. Assim, minha vida escolar está, indissociavelmente, relacionada com minha própria história de vida. Eu, minha irmã e meus três irmãos nascemos e vivenciamos nossos primeiros anos às margens do rio Tietê, onde meu pai e minha mãe moravam e comercializavam o peixe que ali mesmo pescavam. Após as inundações constantes em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica de Promissão, mudamos do campo para a cidade de Promissão, Estado de São Paulo, aos meus cinco anos. Assim, minhas memórias de infância mesclam-se entre o rural e o urbano – dois territórios que frequentei nesse período.

Na cidade, moramos numa casa na periferia cujo quintal tomava o quarteirão todo (nos anos 1980, terra não tinha grande valor monetário), onde permaneci até minha saída definitiva para meus estudos no Ensino Superior. Antes de eu e meus irmãos entrarmos na escola, meu pai comprava cadernetas e lápis para nós para que nosso irmão mais velho "passasse a lição", uma vez que ele já estava estudando. Isso nos enchia de expectativas para irmos para a escola também.

Por morarmos naquela época em um terreno bastante privilegiado, criávamos porcos, cabras e bicho da seda. Plantávamos também, horta, café, batata doce, enfim, tudo de acordo com as estações do ano e com as necessidades financeiras do meu pai. Aos poucos, fomos nos adequando às exigências da vigilância sanitária por se tratar de uma propriedade urbana. Assim, meu pai foi vendendo partes da propriedade conforme aumentava a sua necessidade financeira e fomos deixando de trabalhar a partir da terra. Novamente minhas memórias juvenis mesclam-se entre o rural e o urbano – dois territórios dentro de um mesmo território.

Dos sete aos quatorze anos, estudei na escola EEPG "Coronel João Francisco Coelho", na mesma cidade de Promissão, Estado de São Paulo, onde meus estudos iniciais foram conciliados com o trabalho que eu, meu pai e meus irmãos realizávamos em casa, para suprir nossas necessidades. Tal trabalho era encarado por nós como uma atividade inerente ao nosso desenvolvimento segundo as nossas necessidades. Mais tarde, meu pai aprendeu com um amigo a reformar sofás e foi aperfeiçoando o trabalho até que se tornou reconhecido pelo seu talento.

Assim, desde muito cedo, todos nós aprendemos a costurar, desmontar, grampear e forrar sofás. Todas essas atividades sempre foram conciliadas com nossos estudos.

Dos quinze aos dezessete anos estudei na escola em que leciono hoje, denominada EE “Comendador Antônio Figueiredo Navas”, na cidade de Promissão, no Estado de São Paulo e na qual realizei a pesquisa que será aqui descrita. No Ensino Médio, fui apresentada às aulas que eu considerava mais difíceis e às disciplinas novas. Para mim, essas últimas pareciam não fazer o menor sentido e isso fez de mim uma aluna crítica que buscava soluções para as deficiências das nossas aulas. As críticas também se estendiam a outras demandas como a exigência de água gelada e falta de livros na biblioteca. Eu gostava das aulas de Português, especialmente literatura, e sabia que queria escrever. Passei então a procurar por cursos de nível superior voltados ao desenvolvimento da escrita e jornalismo me parecia a melhor opção. No entanto, eu sabia de minha realidade. Disputar uma vaga, em uma Universidade Pública, com quatorze pessoas, estava fora de cogitação. Li o manual do aluno da Unesp e fiquei entusiasmada com o Curso de Ciências Sociais. Embora nunca tivesse tido aula de Sociologia, decidi que faria esse curso.

Nessa época, meu pai envolveu-se com a luta pela reforma agrária da qual participamos efetivamente junto com ele. Assim, no dia 22 de novembro de 1997, com mais outras centenas de famílias, ocupamos a Fazenda Floresta I, localizada às margens da Rodovia Transbrasiliana BR 153, nas proximidades do município de Promissão. Ali iniciamos a construção dos barracos de lona. Eu e meus irmãos fazíamos um rodízio para não deixarmos o barraco vazio. A equipe do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) era muito organizada. Havia muita disciplina e controle no acampamento: vistoria nos carros na entrada e saída do acampamento para que não houvesse o consumo de álcool e drogas no local, controle dos horários de chegada e saída dos acampados e outros detalhes de que não me recordo. Afinal, tendo outros 3 irmãos, meu pai me “poupava” no revesamento do barraco, para que eu pudesse cuidar dos afazeres da casa na cidade e me dedicar aos estudos. Após a “imissão de posse”¹ em mãos, entramos

¹ É quando a Justiça concede, logo no início do processo de acampamento, a posse do mesmo. Quando há a imissão de posse, significa que a justiça concede o início das ações de Reforma Agrária.

para Fazenda Floresta I, em 1998, e reerguemos nosso barraco. Nele permanecemos alguns meses até a reintegração de posse da Fazenda, cuja desocupação ocorreu de forma pacífica. Nesse momento, meu pai teve divergências com as lideranças do MST e resolveu sair da luta pela terra, antes mesmo do assentamento definitivo das famílias, que ocorreu após quase oito anos de luta, por conta da persistência de poucas famílias, que bravamente resistiram. Ou seja, nesse processo do qual eu também fiz parte, estavam participando, de alguma forma, meus atuais alunos. Hoje, eles fazem parte da pesquisa realizada por mim, já que muitos deles eram crianças e, juntamente com seus pais, fizeram parte da mesma luta que eu lutei.

Mas, voltando à época em que eu cursava o Ensino Médio, concomitante a todo esse processo de ocupação de terras, minha professora de história, estava ensinando aos alunos o conteúdo sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sem contemplar o assunto da luta pela terra, a Reforma Agrária, ocorrida na nossa cidade, que resultou, anos mais tarde, em 2005, na formação do Assentamento Rural do Estado de São Paulo. Dessa luta eu estava fazendo parte naquele momento. Por conta disso, sentia-me, de certa forma, perante os outros alunos, “errada” por estar “invadindo”, na visão deles e da professora, um espaço que não era meu. Eu não conseguia relacionar os conteúdos das aulas com a minha própria realidade.

Concluído o Ensino Médio, prestei o vestibular na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Não obtendo êxito na Unesp, comecei a frequentar o curso de Administração de Empresas, das Faculdades Salesianas de Lins. Meus irmãos e meu pai trabalhavam na Tapeçaria, em casa, para que eu pudesse estudar e eu cuidava da casa e dos meus irmãos e ajudava meu pai com as vendas da Tapeçaria junto ao Assentamento para poder custear meus estudos. Assim mesmo, havia muita dificuldade financeira e eu desisti do curso, ao término do primeiro semestre. Recordo-me que, na Faculdade de Administração de Empresas, eu era bastante crítica e me recusava a pensar em qualquer “produto”, sem levar em conta o produtor. Sempre problematizava as aulas do Curso pensando no produtor, no assentamento, na Reforma Agrária e no atravessador. Esse último é figura bastante comum nos assentamentos, uma vez que ele surge como o intermediário

entre os proutores rurais e os comerciantes locais. O atravessador leva o produto do agricultor e grande parte do seu lucro.

No segundo semestre de 1998 decidi, então, prestar vestibular novamente na Unesp, para o Curso de Ciências Sociais, no Campus de Marília. Estudei e me dediquei durante um semestre. Após minha aprovação, eu fui a primeira pessoa de minha família a cursar uma Universidade (e, ainda pública!) e isso foi muito significativo para mim.

Os cinco anos na Unesp foram cruciais para meu desenvolvimento. Acredito que tinha uma imaturidade teórica para absorver tudo o que o Curso de Ciências Sociais estava me proporcionando. Talvez, isso deveu-se à precária educação básica que tive. Para compensar essa defasagem, eu frequentava todas as aulas com assiduidade, embora com bastante dificuldade em compreender as leituras que, num primeiro momento, eram difíceis para mim, visto que estudei todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública com bastantes defasagens de leitura. No segundo ano, ganhei uma Bolsa de Estudos da PROGRAD para o Núcleo de Ensino que me fez decidir morar em Marília. Estudava de manhã e desenvolvia minhas atividades como bolsista do Núcleo de Ensino, numa escola a tarde, a qual levávamos apoio pedagógico aos professores, para implementação da disciplina de Sociologia. As tardes estavam reservadas aos estudos, que ocorriam na sala do núcleo de Ensino, sob a orientação Professoras Dra. Sueli Guadalupe de Lima Menconça, da Dra. Maria Valéria Barbosa Veríssimo e do Professor Dr. Vandéi Pinto da Silva. Sou muito grata a eles pelo incentivo à docência. No Núcleo de Ensino, estudávamos, na teoria, os possíveis impactos das reformas educacionais implantadas a partir de 1990 e suas implicações no Ensino Médio, a partir do financiamento das agências internacionais para o tipo de educação esperada nos países periféricos. Hoje, atuando como professora de Sociologia, na Rede Pública Estadual de Ensino, sentimos os impactos dessa educação regulada pelos mecanismos estrangeiros e atuamos resistindo às demandas decorrentes dos investimentos que eles realizam, em favor da privatização do ensino.

Ainda cursando o último ano do Curso de Ciências Sociais, já de volta para a minha cidade natal, trabalhei como vendedora em uma loja de venda de cama, mesa, banho e tecidos. Meu patrão me permitia lecionar aulas como professora

eventual. Isso me possibilitou cumprir o estágio obrigatório, que era exigido como condição parcial para a conquista do diploma.

Assim que me formei, no ano de 2004, como não era obrigatória a disciplina de Sociologia no currículo oficial do Estado de São Paulo, na rede pública e privada, eu lecionava história e geografia no ensino fundamental, inicialmente. Nas inscrições realizadas na Diretoria de Ensino, anualmente, para poder ministrar aulas, eu enfrentava algumas dificuldades. Havia problemas na identificação de qual habilitação o Curso de Ciências Sociais demandava. Como era um curso pouco conhecido na região de Lins, cheguei muitas vezes a ir para a atribuição de aulas, classificada na área de Ciências.

Ainda sem a perspectiva da Sociologia ser instituída como disciplina obrigatória, fiz inscrição para o concurso de Secretária de Escola do Estado de São Paulo, na cidade de Promissão, no Estado de São Paulo. Esse cargo me proporcionou um conhecimento amplo sobre os bastidores burocráticos da educação, como a legislação e os serviços voltados à vida funcional dos docentes, alunos e funcionários. No entanto, meu olhar sociológico não permitiu que eu continuasse realizando atividades meramente burocráticas, quando, na verdade, eu queria mesmo, é estar na sala de aula, cumprindo o meu papel como professora de Sociologia.

Em 2010 prestei meu primeiro concurso público de Sociologia no Estado de São Paulo. Em 01/02/2012 assumi meu cargo e, junto com ele, as 32 aulas de Sociologia, todas para serem ministradas na Escola Estadual "Com. Antônio Figueiredo Navas". Nessa escola, eu havia estudado durante todo meu Ensino Médio. Hoje, tenho nessa escola, 670 alunas (os), divididas (os) em 17 salas de aula. É um prazer enorme lecionar Sociologia, resistindo, junto às minhas jovens alunas e alunos, contra a privatização da educação e a favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Em minhas aulas procuro imbuí-las (los) de conhecimento para que este seja o mais significativo possível e possa orientá-las (los) a lutar por seus direitos, além de contribuir para que formem uma sociedade melhor e sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Concomitantemente ao ingresso no magistério, tive a honra e o privilégio de ser mãe. O processo da maternidade despertou em mim uma intensa proximidade

com a terra. Eu tinha uma necessidade de também aproximar meu pequeno Rodrigo do berço natural da existência, mostrando-lhe, ainda no quintal de casa, pequenos traços de vida rural: minhocas, besouros e plantinhas. Como essas formas de vida eram escassas, passei a dedicar-me aos cuidados com a terra, para que outras pudessem existir. Assim, passei a cultivar alimentos orgânicos para nossa subsistência como alface, couve, rúcula, tomate, morango, jiló, berinjela, pimentão, temperos e ervas medicinais além de frutas como jabuticaba, acerola e também limão taiti. Ao cultivar esses alimentos passei a interessar-me pelos estudos relacionados à terra e seu valor social, bem como ao agronegócio e sua nociva forma de exploração da terra, passando a valorizar ainda mais os assentamentos de Reforma Agrária.

O processo de maternidade também fez nascer em mim uma mãe que procurou conciliar essa nova e maravilhosa, mas também dolorosa e real experiência. Afinal, conciliar a docência e as exigências da mulher do século XXI que trabalha, estuda, materna e resiste na busca por dias melhores, não é uma tarefa fácil.

Há alguns meses passei pelo processo seletivo para ocupar a função de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) na Diretoria de Ensino de Lins, onde atendo as disciplinas de Sociologia e Filosofia desde meu ingresso. Atualmente meu trabalho nessa nova função, é o de formar e orientar as ações pedagógicas dos professores que atuam nessas disciplinas, na rede pública estadual de ensino, e que são minhas companheiras e companheiros de trabalho. Essas ações, embora bem intencionadas e com certo grau de criticidade, esbarram-se na burocracia que o Estado tecnocrata exige de nós, docentes. No entanto, tenho conseguido alguns progressos fazendo formações in loco para não me distanciar dessa realidade que é a sala de aula. Em minhas atribuições, tenho conseguido proporcionar aos Professores uma leitura mais crítica da realidade, sensibilizando-os para a busca constante do conhecimento como fortalecimento para suas práticas pedagógicas. Meu próximo passo é apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica nas minhas orientações técnicas, uma vez que possuímos a autonomia no preparo de nossas formações. Dessa maneira acredito poder contribuir para a escola pública, gratuita, laica e de qualidade a todos, professoras, professores, alunas e alunos.

Ao lecionar, tendo como base somente o currículo e a preocupação com o seu cumprimento de acordo com as Situações de Aprendizagens a serem desenvolvidas conforme as competências e habilidades, seguindo as exigências da Secretaria da Educação paulista, vi-me com a necessidade de retornar à academia em busca de uma formação mais crítica. Busquei o Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru por vários motivos: realização pessoal em voltar a estudar, facilidade de acesso por estrada de pista dupla e a possibilidade de contribuir para uma educação de qualidade, principalmente assentadas (os). Como professora, percebia muitos deles cabisbaixos ao iniciarem seus estudos na escola da cidade. Chamava-me a atenção a formação das turmas que segregava os “alunos” considerados “nossos” e os “não nossos”. Os alunos considerados “nossos” eram aqueles já egressos do Ensino Fundamental da mesma escola. Os “não nossos” eram aqueles recém chegados, e grande parte deles assentados. A seleção dos alunos para a constituição das classes, é realizada nas férias escolares, pelos funcionários da secretaria, sem nenhuma orientação pedagógica. Isso contribui para a estigmatização das (os) alunas (os) assentadas (os). Foi a partir daí que surgiu o meu interesse por essa pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho de dissertação de Mestrado é resultado de algumas reflexões oriundas de uma pesquisa realizada numa Escola Estadual do Município de Promissão, localizado no interior de São Paulo. A finalidade de nossa pesquisa foi a produção de um método de ensino pautado no materialismo histórico-dialético que proporcionou o desenvolvimento de uma sequência didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica na disciplina de Sociologia, da terceira série do Ensino Médio, a partir do tema relacionado aos Movimentos Sociais, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

A fim de problematizar a função social da terra e suas implicações na escola pública, uma vez que a escola pesquisada atende um em cada 5,71 jovens alunos do Ensino Médio oriundos do assentamento rural local, tornou-se necessário problematizar a realidade na qual esses jovens estão inseridos. Se quisermos avançar no processo educativo, é fundamental, portanto, provocar reflexões e desnaturalizar as relações que envolvem a problemática dos movimentos sociais, principalmente, no contexto atual em que se confundem, propositadamente, as questões sociais. Para tanto, faz-se necessário um método de ensino eficaz que seja capaz de responder às necessidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Esse método é o materialismo histórico-dialético de Marx (2010), que busca, a partir da realidade, compreendê-la, problematizá-la, para assim, poder transformá-la, superando-a.

Assim, a pesquisa de Mestrado que será descrita aqui, surgiu a partir da necessidade pedagógica de intervenção nas aulas de Sociologia, durante o estudo da temática dos Movimentos Sociais. Sendo objeto de estudo da Situação de Aprendizagem 6, do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014a), do currículo criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “Os movimentos operário, Sindical e pela terra”, fez-se necessária uma sequência didática condizente com a realidade dos alunos. Como professora, notamos que, em anos anteriores, a metodologia utilizada não estava sendo suficiente para que os alunos se apropriassem do assunto abordado com o acúmulo teórico necessário. Quando tais alunos, ao serem orientados por nós, a buscarem informações em forma de

pesquisas, muitos deles, ao apresentarem o resultado de seus trabalhos, de forma oral, o faziam com falas carregadas de preconceitos e juízos de valor próprios das fontes em que buscavam informações: as redes sociais.

Ademais, o município de Promissão-SP, localidade em que a escola se encontra, abriga o maior assentamento de trabalhadores rurais do Estado, numa dinâmica social própria, que é desconhecida pela maioria dos jovens alunos, conforme a pesquisa nos mostrou. Nosso objetivo em desenvolver uma sequência didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, foi despertá-los para a importância social do assentamento para a cidade. Isso contribuiu, também, para a visibilidade daqueles que moram no campo, especificamente no assentamento, e estudam na cidade sendo, muitas vezes, até estigmatizados, conforme constatado nas entrevistas que coletamos.

Para o desenvolvimento da nossa sequência didática, utilizamos o método da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2013). Ele visa superar as metodologias que atribuem muito mais importância ao método (forma) do que ao conteúdo (conhecimento). Propõe a construção do conhecimento que respeite o processo de “síntese-análise-síntese” (SAVIANI, 2013) de desenvolvimento do pensamento. Dessa maneira, esse método visa o resgate da escola enquanto espaço privilegiado de “apropriação do conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2013) a que faz jus o filho da classe trabalhadora.

A abordagem de nossa pesquisa é de natureza qualitativa Yin (2005), pois mostra-se a mais adequada dada a complexidade apresentada pelo fenômeno social analisado e que melhor corresponde à realidade dos sujeitos sociais participantes.

Como método e técnica de pesquisa, utilizamos a história oral, possibilitando não apenas a mera coleta de dados ou o simples registro de opiniões pessoais. Ela nos deu a oportunidade direta de observação dos fenômenos pesquisados em sua realidade intrínseca, tornando a interpretação dos dados mais fidedigna. Para a transcrição das falas dos jovens alunos assentados, seguimos a orientação teórica de Whitaker et al. (2002) com a finalidade de evitar estereótipos na tentativa de respeitar a fala do outro.

A fim de compreendermos as juventudes assentadas que estudam na escola urbana, iniciamos nossa primeira seção discutindo o conceito de juventude segundo

as correntes geracionais. Em seguida, discutimos a condição juvenil e seus lugares de fala, para, finalmente, refletirmos acerca do conceito de juventude rural assentada.

Na segunda seção tratamos de desenvolver uma reflexão sobre o papel da escola e seu caráter reprodutor ou transformador. Nela discutimos sobre o significado da cultura dominante, o sentido da ideologia e as perspectivas educacionais da Sociologia.

A terceira seção fizemos um estudo sobre a construção social do ensino de Sociologia ante as reformas educacionais, até chegar às políticas públicas e à sua situação atual no cenário brasileiro e suas perspectivas para, com isso, analisarmos o currículo de Sociologia para o Estado de São Paulo bem como sua operacionalização.

A quarta seção apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta para o ensino de Sociologia. Fizemos a descrição dos passos dessa pedagogia, segundo Gasparin (2012), demonstrando como ela foi alicada em sala de aula, para o desenvolvimetro da temática da reforma agrária.

Após o estudo do currículo de Sociologia proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, realizado por meio da análise de conteúdos (Bardin, 1977), chegamos às conclusões finais. Identificamos, nesse caso específico, que o currículo não menciona os assuntos relacionados à função social da terra ou aos movimentos sociais pela terra em nenhuma das séries do Ensino Médio. Há uma exceção apenas da categoria “movimentos dos trabalhadores sem-terra”, em que há uma menção na terceira série do ensino médio, na última Situação de Aprendizagem do primeiro semestre imiscuído entre outros movimentos sociais. Tal fato, tratado com muita superficialidade, resume o horizonte cultural dos jovens aos aspectos procedimentais do conhecimento numa clara demonstração de desejo de formar estudantes adaptáveis aos novos padrões de organização e obediência para execução de tarefas, conforme nos adverte Apple (2001). Esse fato fica claro quando, mesmo após a aplicação do eficaz método da Pedagogia Histórico-Crítica, os alunos ainda possuem dificuldade de produzir textos consistentes e estarem preparados para os vestibulares e continuidade de estudos no ensino superior, que é um desejo de grande parte deles. Nossa pesquisa demonstrou que ainda há

muitos avanços a serem realizados para que, de fato, nossos alunos possam estar aptos a dar prosseguimento aos estudos e, além disso, fazer uma leitura crítica de sua própria realidade.

Por fim, propomos um objeto digital de aprendizagem denominado “EDUCAMPO: estratégias de ensino para a valorização da cultura do campo”, para ser trabalhado com os alunos. Ao professor, desenvolvemos uma sequência didática em formato digital para que possa promover um ensino crítico, ao desenvolver em sala de aula, o conteúdo relacionado à reforma agrária.

2 METODOLOGIA

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 A abordagem metodológica da pesquisa

Em nossa abordagem metodológica, partimos do pressuposto de que não existe conhecimento desinteressado e que o pesquisador “escolhe” o caminho a ser percorrido pela sua pesquisa. No entanto, ainda que não haja neutralidade, não significa que a pesquisa não tenha objetividade. Pelo contrário, há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade (SAVIANI, 2012b).

Desse modo, o caminho que o pesquisador percorre envolve: investigação, compreensão e intervenção. A investigação, na perspectiva do pensamento histórico-dialético, pressupõe localizar o fenômeno empiricamente em todas as suas contradições. A compreensão permite ao pesquisador discernir metodologicamente o melhor caminho a ser percorrido. Por fim, a Intervenção é a concretização da ação após o todo caótico ou o mundo empírico fragmentado e desorganizado (SAVIANI, 2012b).

O processo de investigação de nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa que, segundo Yin (2005), não possui uma definição singular. Para este autor, a pesquisa qualitativa possui cinco características principais: 1) estudar o significado da vida das pessoas em suas condições reais de existência; 2) representar as opiniões e perspectivas das pessoas que estão em estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e 5) esforçar-se por usar múltiplas formas de evidência (YIN, 2001). Tendo como objetivo uma melhor e maior compreensão das implicações da educação pública paulista advindas do currículo oficial, aos jovens oriundos do campo, especificamente das áreas objeto de reforma agrária, adotamos este método que melhor colabora para nossa análise. Tal escolha empírica torna-se adequada dada a complexidade apresentada pelo fenômeno social cuja contextualização se mostrou atual e intimamente ligada à realidade de vida cotidiana dos agentes sociais nela implicados.

A “entrevista” foi a fonte utilizada para a obtenção das informações fundamentais, possibilitando não apenas mera coleta de dados ou opiniões

peçoais, mas oportunidades diretas de observação dos fenômenos pesquisados em sua realidade intrínseca. As questões foram organizadas visando obter dados que melhor revelassem a relação da realidade vivenciada pelo aluno proveniente da área rural com o aprendizado que lhe era proporcionado em sala de aula. Deste modo, as questões foram elaboradas com os termos “como” e “por que”, por exemplo.

As entrevistas foram conduzidas pelos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral. Segundo Alberti (2013), como método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma e sim um meio de ampliação do conhecimento. O seu emprego só se justifica no contexto da investigação científica sendo necessária sua articulação com a realidade do fenômeno a ser analisado. Segundo Alberti (2013)

Dependendo do projeto e dos objetivos do trabalho, pode ser conveniente a realização de entrevistas que acompanhem a trajetória de vida dos informantes, ou, ao contrário, concentrar as atenções em apenas um período específico de suas vidas. Dependendo do entrevistado, do andamento da entrevista e também dos objetivos da pesquisa, pode-se dar mais ênfase a questões de interesse factual ou informativo, ou questões de cunho interpretativo, que exijam do depoente um trabalho de reflexão crítica sobre o passado. É possível ainda optar por formas de apresentação de depoimento, desde a gravação, passando pela transcrição fiel com alterações exigidas pela forma escrita, até a edição da entrevista com vistas a sua publicação (ALBERTI, 2013, p. 29).

Nessa perspectiva, realizamos entrevistas semi-diretivas com jovens alunos assentados que frequentam a escola urbana com a intenção de compreender, a partir da investigação, as perspectivas relacionadas à educação escolar básica e suas implicações no cotidiano rural desses alunos. Ainda, as entrevistas tiveram outros objetivos como: - compreender a história da luta e dos processos históricos que levaram os alunos a serem assentados; - ouvir as narrativas das histórias de família dos estudantes considerando que fazem parte da terceira geração de assentados; - perceber as relações cotidianas no ambiente escolar advindas da “chegada” dos alunos à escola urbana; - investigar os anseios, as “aspirações subjetivas” dos alunos ante à continuidade dos estudos finda a educação básica; - observar como os alunos enxergam o currículo paulista, especialmente o de Sociologia, e a temática da terra como seu espaço de pertencimento; - constatar as percepções dos alunos quanto às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar relacionados às práticas de preconceito e discriminação com os assentados; - evidenciar o desenvolvimento da noção de pertencimento e de valorização da

própria história como assentados; - evidenciar como a práxis dos educadores podem contribuir para ressignificação dos processos de formação identitária e valorização do local de pertencimento na dinâmica das relações intraescolares.

Portanto, nosso trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de campo de natureza qualitativa Yin (2001), sendo uma das etapas da metodologia científica da pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação dos fenômenos num determinado contexto social. Considerada uma etapa muito importante da pesquisa, pudemos extrair informações diretamente da realidade dos sujeitos sociais estudados.

Para a análise dos dados pesquisados, especialmente em relação ao conteúdo do Currículo de Sociologia (SÃO PAULO, 2008) adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, utilizamos a técnica de “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977). Segundo essa autora, a análise de conteúdo possui algumas funções básicas que precisam ser consideradas em um estudo. A primeira é a função heurística, destinada ao enriquecimento da pesquisa exploratória, possibilitando ampliar as descobertas e proporcionando surgimento de hipóteses ao examinar conteúdos pouco explorados. A segunda função é de administração da prova, que visa demonstrar a verificação das hipóteses levantadas.

[...] a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os fatores que determinam suas características (variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem) (Minayo, 2000). Para Bardin (1977), não se trata de atravessar os significantes para atingir os significados, como se faz na leitura normal, mas de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), buscar-se diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros. (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2011, p. 6)

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 38), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para a autora, o interesse do método “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 1977, p. 38). Dessa forma, optamos por utilizar as etapas da técnica de pesquisa que, segundo a autora, está organizada em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados com a finalidade de conhecer o texto que será analisado; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 1977).

A exploração do material constitui a segunda fase do método de análise de conteúdo. Ela consiste em explorar o material com a definição de categorias, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos que podem possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1977).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) orienta que a análise de conteúdo constitui uma técnica de pesquisa flexível que possibilita articular várias possibilidades de análise como as teorias, as hipóteses, as técnicas e suas interpretações. Desse modo, esse procedimento necessita de regras básicas para não incorrer em superficialidades.

Assim, para uma melhor compreensão dos significados explícitos ou implícitos, faz-se necessária a utilização da análise de conteúdo na modalidade categorial (ou temática). Para Bardin (1977), essa modalidade categorial (ou temática) consiste em desmembrar o conteúdo a ser analisado em unidades de análises denominadas categorias de análise. Isso ocorre em função dos agrupamentos como possibilidade de descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação de acordo com a frequência desses núcleos de sentidos, sob a forma de dados que devem ser segmentados e comparados.

Desse modo, elencamos, em nosso trabalho, a análise de conteúdo cujo núcleo central é a Reforma Agrária e, como subcategorias, ou unidades temáticas, temos: Os Movimentos Sociais pela terra, as juventudes assentadas e a função social da terra. Essas unidades foram condensadas, analisadas e interpretadas de acordo com o referencial teórico adotado por nós, qual seja, os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

2.1.2 Os dados selecionados para a pesquisa

A partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO Paulo, 2008), a Secretaria da Educação de São Paulo (SEE) elaborou, em 2008, as Referências Curriculares (SÃO PAULO, 2008) para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Nesse documento, são explicitados os princípios, a concepção de ensino de acordo com as áreas de conhecimento, além dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas por bimestre, ano e série.

Assim, foram produzidos os Cadernos do Aluno (SÃO PAULO, 2014a) e do Professor (SÃO PAULO, 2014b). Neles, as Sequências Didáticas (Anos Iniciais) e as Situações de Aprendizagem (Anos Finais e Ensino Médio) é que norteiam o trabalho dos professores, no desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada componente curricular.

O foco da nossa análise incide sobre os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014b) e do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014a), criados pelo Programa São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2008), voltados para a disciplina de Sociologia que é desenvolvida na 3ª série do Ensino Médio, os quais fazem parte do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Os cadernos estão divididos em dois volumes, cujos conteúdos devem ser trabalhados da seguinte forma: no Primeiro semestre são 09 Situações de Aprendizagem previstas e no Segundo Semestre são 08 Situações de Aprendizagem previstas. Ambas devem ser trabalhadas de acordo com os “conteúdos, competências e habilidades” (SÃO PAULO, 2008).

Nessa pesquisa, optamos também por realizar uma coleta de dados, por meio de um questionário, a partir de um roteiro com perguntas semi-diretivas, aplicado aos jovens alunos entrevistados. Para coletar seus depoimentos orais, utilizamos

como recurso o gravador do próprio celular. Em nosso levantamento, constatamos que a escola possui 1.484 jovens alunos, dos quais 178 são assentados, ou seja, de cada 5,71 alunos, existe um assentado. Eles estão distribuídos da seguinte forma: 79 nas primeiras séries, 61 nas segundas séries e 37 nas terceiras séries do Ensino Médio nos turnos da manhã e noite.

Dessa forma, foram entrevistados cinco alunos, sendo quatro meninas e um menino. Eles estudam em três salas diferentes, sendo elas o 3ªA (período da manhã), 3ªC (período da manhã) e 3ªE (período noturno). Todos os entrevistados são moradores dos assentamentos analisados e estudantes da terceira série do Ensino Médio. Na pesquisa, os jovens alunos estão denominados como “T, E, R, L e P” que, por se tratarem de alunos menores de idade, optou-se por preservar suas identidades. Nota-se que não entrevistamos alunos da 3ª B por não haverem discentes assentados estudando nessa sala, destinada apenas aos alunos da cidade, conforme veremos mais adiante.

Para essas entrevistas destacamos a história oral, como importante fonte de aproximação da realidade dos sujeitos pesquisados para posterior análise. Conforme declara Queiroz (1987, p. 280) apud Machado (2008, p. 24), a história oral

[...] registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Nesse último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. [...] Na verdade, tudo quando se narra oralmente é história, seja história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica.

Destarte, por tratar-se de entrevistas e depoimentos orais, enquanto pesquisadores, precisamos levar em conta dois aspectos: a transcrição do discurso dos entrevistados e as teorias que orientam a análise e interpretação dos materiais coletados. Assim, para Whitaker *et al* (2002, p. 66), esse processo requer profundo respeito ao entrevistado:

Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os “erros” de sintaxe, isso é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar este respeito.

Para a transcrição das falas, seguimos também a orientação teórica de Whitaker *et al*. (2002), que demonstrou que transcrevendo literalmente a fala, corremos o risco de promover estereótipos na tentativa de respeitar a fala do outro.

Assim, as tarefas de entrevistar e de transcrever não podem ficar a cargo de pesquisadores despreparados pois

[...] o transcritor, contaminado pela ideologia, corrige o discurso dos seus pares e o seu próprio, pois não o fazer, isto sim, seria “desrespeitar” a condição do falante, ou seja, um claro processo ideológico determina esse ato: corrige-se a fala do pesquisador (que também erra, mas nunca aparece) e “respeita-se a do entrevistado, caricaturizando sua maneira de falar (WHITAKER et al., 2002, p. 67, 68).

Para a análise das transcrições também utilizamos a abordagem de Whitaker *et al.* (2002) que nos orientou que elas só adquirem caráter acadêmico se analisadas à luz dos conceitos previamente pensados e elaborados por autores clássicos da área. A interpretação é, portanto, de fundamental importância para a confirmação ou refutação das hipóteses pretendidas:

A transcrição de uma história de vida (ou de outras entrevistas compreensivas), na medida do possível, não deveria ser feita por pessoas alheias à pesquisa. Deve ser feita pela pessoa que a colheu ou por um pesquisador do mesmo grupo e que, portanto, compartilha das mesmas preocupações, ainda que a partir de diferentes enfoques. Esta medida evita que os dados sejam desvirtuados de sua proposta inicial e é necessária para que não se incorra em erros de ordem interpretativa. Afinal, o rigor com dados científicos não deve ser esquecido e os dados de uma entrevista são os dados de um pesquisador. Eles podem ser postos à disposição de outros pesquisadores interessados na mesma temática. Daí a importância do rigor na produção do dado. (WHITAKER et al., 2002, p. 69).

Diante do fenômeno investigado e compreendido, propomos uma intervenção metodológica pautada no materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma sequência didática, inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012b), que tem por finalidade problematizar e instrumentalizar os alunos, objetivando uma aprendizagem com sentido e significado para que possam transformar, com isso, suas próprias realidades.

Ao analisarmos o método da Pedagogia Histórico-Crítica proposto por Saviani (2013), ele nos aponta cinco etapas para se construir o conhecimento historicamente sistematizado², que considere a realidade dos alunos: a) **prática social** (empírica): tendo o discente como ponto de partida; b) **problematização**: onde o docente detecta as questões a serem resolvidas; c) **instrumentalização**: onde o aluno se apropria dos instrumentos que equacionem os problemas detectados; d) a **catarse**

² Segundo o autor, a escola é o espaço de transmissão e assimilação do saber sistematizado cuja função foi sendo perdida historicamente. As teorias pedagógicas e as ideias educacionais pulverizaram a escola com técnicas e performances que contribuíram para o distanciamento do verdadeiro sentido da escola: a produção do saber elaborado (ciência).

quando o aluno atinge a reflexão entre a teoria e a prática; e) **prática social** (concreta) em que o aluno demonstra ter apreendido os conceitos de maneira diferenciada e reconfigurada. Gasparin (2012, p.2), enfatiza que “este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social”. A partir desse método, o professor tem condições de vincular o conteúdo elaborado ao saber prático do aluno, sua realidade e, a partir de aí colaborar para que eles promovam mudanças sociais no seu meio, nesse caso específico, tanto o campo (por se tratarem de alunos oriundos de assentamentos rurais) quanto a cidade.

A sequência didática desenvolvida nessa pesquisa foi aplicada em três salas de aula, da terceira série do Ensino Médio, sendo duas no período da manhã e uma no período noturno da Escola Estadual “Comendador Antônio Figueiredo Navas”, no município de Promissão, no interior paulista. Foram envolvidos na Sequência Didática ao todo cento e dez jovens alunos oriundos de três salas: 3º A, 3ª C e 3ª E, esta última, no período noturno.

2.1.3 O Objeto Digita de Aprendizagem(ODA)

Ainda, dentro da proposta do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, pretende-se o desenvolvimento de um “produto educacional”, com a finalidade de unir os saberes produzidos na Universidade, às práticas pedagógicas inseridas na Educação Básica.

Desenvolvemos, então, em parceria com o LADEPPE³, um “Objeto de Aprendizagem” denominado de “EDUCAMPO: estratégias de ensino para a valorização da cultura do campo”. Esse objeto foi construído em formato de um Quiz Digital, direcionado para os alunos do Ensino Médio como uma possibilidade de alternativa ante o Currículo de Sociologia vazio de conteúdos, textos e atividades reflexivas. Também, desenvolvemos uma Sequência Didática, inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica para os Professores, possibilitando, assim, seu uso para a construção crítica dos conteúdos relacionados aos movimentos sociais pela terra.

³ Trata-se do Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais criado em 2018 pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, pelo Programa de Pós Graduação em Docência da educação Básica voltado aos estudantes de graduação e pós graduação com a finalidade de desenvolver Mídias Didáticas, com associação de graduandos do curso de Design, Bacharelado em Ciência da Computação e outros correlatos.

Essas ferramentas criadas com o auxílio do LADEPPE, viabilizam a apropriação do saber acadêmico produzido com a finalidade de ressignificar práticas no contexto educacional.

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE JUVENTUDE

3.1 Juventude ou juventudes? Breve análise

O município de Promissão, palco de nossa pesquisa, está situado no “território Noroeste paulista” e não podemos negar, portanto, suas peculiaridades, sua história, seu caráter social e os saberes tradicionais existentes a partir da construção social que nele se estabeleceu e tem se estabelecido, não descartando, porém, suas contradições.

Segundo Villela (2016), a noção de território não é estática, mas é fruto de uma construção histórica resultante de diversas relações sociais com características funcionais e simbólicas. Desse modo, o território adquire uma característica que é objetiva a partir de condições concretas de existência enquanto recurso, mas, também, subjetiva relacionada aos significados que produz a partir da identidade cultural dos sujeitos pertencentes a ele.

Ainda, de acordo com Villela (2016), existe uma “consciência territorial” que se forma a partir de “saberes tradicionais” resultantes de processos culturais peculiares e de dinâmicas sociais próprias necessárias à reprodução social e cultural do território. Sendo assim, o conceito de “território caipira” nos parece bastante apropriado para referirmo-nos à constituição do território analisado em nossa pesquisa: o Assentamento da Fazenda Reunidas localizado na cidade de Promissão, no Estado de São Paulo. A escola pesquisada encontra-se localizada nesse “território caipira” que recebe seus jovens alunos assentados e não assentados e constitui, portanto, o espaço de pertencimento da juventude.

No entanto, acreditamos haver a necessidade de ampliar essa reflexão, uma vez que a constituição desse “território caipira”, de onde parte nossa análise, implica muitas variações. Ao estudarmos as peculiaridades juvenis advindas desse ambiente, não estamos propondo uma dicotomia entre o jovem rural e o jovem urbano, como destacou Whitaker (2007). As diferenças existentes entre eles estão muito mais relacionadas às suas respectivas condições sociais de existência e vão além do território rural ou urbano, ou da juventude rural ou urbana. Nesse “território caipira”, objeto de nossa análise, ainda temos muitas variantes a considerar: o jovem rural filho do fazendeiro, do pequeno agricultor, do meeiro, do posseiro, do arrendatário ou do assentado. E, ainda assim, dentro de cada uma dessas categorias aqui elencadas, há similaridades e características que lhes são próprias.

Portanto, a partir do estudo do jovem aluno assentado, é que desenvolveremos o conceito de “territórios caipiras”, por considerarmos este, mais apropriado para retratar as múltiplas realidades existentes em nossa pesquisa.

Sendo as juventudes assentadas oriundas desses “territórios caipiras”, nosso ponto de partida para reflexão teórica dessa seção, passa pela necessidade de que precisamos compreender de quais juventudes assentadas estamos falando. Não há uma juventude assentada, mas várias juventudes assentadas, uma vez que as especificidades dos jovens que vivem em assentamento de reforma agrária, são muitas: existem os que permanecem nos lotes ligados à “piedade filial” (WHITAKER; SOUZA, 2006); aqueles que fazem a migração pendular diariamente, tendo que sair cedo dos lotes e voltar no fim do dia; os que saem dos lotes temporariamente para estudos ou trabalho; os que saem definitivamente buscando outras possibilidades em cidades urbanizadas.

Embora tardia, enquanto categoria social detentora de políticas públicas efetivas, a categoria “juventude”, desde o fim do século XX, vem ganhando impulso e consideráveis estudos, principalmente, na área da sociologia da juventude.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a faixa etária para crianças é aquela que compreende entre 0 e 12 anos incompletos e adolescente aqueles entre 12 e 18 anos, seguindo protocolos internacionais. Na faixa de 15 a 29 anos temos, ainda, os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos) e jovens-jovens (entre 18 a 24 anos) e adultos jovens (entre 25 e 29 anos). Essa classificação se faz necessária para fins de políticas públicas nacionais⁴ e organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS).

No entanto, a classificação por meio de dados biológicos é uma questão a ser superada pela sociologia da juventude. O conceito de adolescência refere-se mais às teorias psicológicas, que consideram o indivíduo como ser psíquico a partir da sua realidade subjetiva. Já, para a Sociologia, o conceito de juventude vincula-se aos processos históricos e sociais mais gerais e encontra-se vinculado ao conjunto das relações sociais (SILVA; LOPES, 2010). Dessa forma, os fatores biológicos

⁴ As principais políticas públicas para adolescentes e jovens são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Em 2010 também foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5, conhecida como PEC da Juventude que passou a inserir o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal assegurando direitos constitucionais aos adolescentes/jovens (DAYRELL, 2007, p. 105, 106).

relacionados à idade e às fases da vida são reinterpretados pela sociologia ao considerar que os fatores culturais e econômicos ressignificam essa dinâmica.

Na literatura sociológica podemos destacar duas correntes que estudam a categoria juventude: a corrente geracional e a corrente classista (PAIS, 1993). A corrente geracional aborda os aspectos biológicos da juventude na perspectiva do fator biológico, como determinante do comportamento do jovem. Já a corrente classista, questiona o caráter único dessa fase da vida. Para ela o jovem deve ser percebido por sua heterogeneidade de ações individuais, bem como, por sua estratificação social. Enquanto a corrente geracional trata do conceito de juventude de acordo com o fator etário, na corrente classista “os fatores biológicos são sociologicamente reinterpretados, considerando-se que cada uma dessas etapas possui características próprias, constituindo-se assim, em alvo de avaliações específicas que são culturais e econômicas” (MACHADO, 2011).

A corrente classista compreende a reprodução dos valores culturais juvenis, pela perspectiva da reprodução das relações de classes sociais, fundamentada em Bourdieu (1983). Para ele existem duas classes juvenis: os filhos da burguesia e os filhos da classe trabalhadora. Ambas podem até ser consideradas na perspectiva do mesmo *locus* geracional, porém, não compartilham do mesmo *habitus*, porque possuem capital cultural diferenciado. Se não analisarmos dessa forma, incorremos no erro de contribuir para a perpetuação de uma ideologia dominante, de reprodução de privilégios sociais.

As grandes contribuições das teorias críticas da juventude, tanto da corrente geracional, quanto da corrente classista, corroboraram para valorizar o potencial contestador da juventude, que passa a ser visto como positivo, contribuindo para o avanço da civilização, rompendo com os adjetivos “desvio” ou “anormalidade” defendidos pelas teorias tradicionais (GROPPO, 2015, p. 26).

Dessa maneira, consideramos como questão central da sociologia da juventude, não as similaridades entre os jovens e seus grupos sociais, mas, principalmente, as diferenças sociais existentes entre eles. Assim, não nos referimos, em nossa pesquisa, à terceira geração dos filhos dos assentados como uma geração uníssona, ou provida de uma “cultura juvenil unitária”. Antes, trata-se de uma categoria social em construção, permeada por interesses, perspectivas e aspirações, enquanto um “processo” e não condicionados por uma “fase da vida”.

Outra importante contribuição da teoria crítica das gerações, é a possibilidade de reconhecimento da diversidade de vivências da juventude de acordo com a classe social, o gênero, a etnia, a nacionalidade do jovem em particular (GROPPO, 2015, p. 27).

Ao analisarmos a cultura juvenil (CORSARO, 2011) a partir de suas práticas cotidianas de socialização, não dissociadas dos aspectos macrosociológicos (ordenamentos sociais), mas na perspectiva microsociológica de reprodução e modificação das normas, cabem aqui algumas reflexões: 1) a categoria “juventudes” não compartilha dos mesmos significados, embora pertençam ao mesmo território, os jovens carregam uma bagagem cultural própria que os diferencia e os iguala ao mesmo tempo; 2) a categoria “juventudes rurais” não age de forma semelhante ao não compartilhar os mesmos significados possuindo ainda peculiaridades que lhes são próprias; 3) as razões para o não compartilhamento dos mesmos significados estão relacionadas aos múltiplos fatores geralmente relacionados às condições de vida e, portanto, às relações de produção necessárias para a sobrevivência.

Assim, a fim de compreendermos melhor o conceito de juventude sem incorrer em definições limitadas e limitadoras de análise enquanto categoria, precisamos considerar as juventudes em sua pluralidade de sentidos. As juventudes, por constituírem uma diversidade de relações sociais, precisam ser compreendidas, considerando-se essa contextualização relacional em suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, não se fala numa cultura juvenil, mas “culturas juvenis” (PAIS, 1990, p. 139-165) que precisam ser consideradas enquanto categoria socialmente construída, oriunda de um contexto de particularidades, circunstâncias econômicas, sociais ou políticas e que está sujeita a transformações ao longo do tempo.

As reflexões acima elencadas podem ser melhor compreendidas, conforme nos aponta Dayrell (2007), se problematizarmos a condição juvenil, a partir dos fenômenos da cultura, suas demandas e suas necessidades enquanto sujeitos sociais. As múltiplas dimensões da condição juvenil são as próprias culturas juvenis, a sociabilidade, o tempo e o espaço que constituem múltiplas dimensões existenciais. Portanto, utilizaremos a ideia de “condição juvenil” desenvolvida por Dayrell (2007), por considerá-la mais apropriada aos objetivos do nosso trabalho. Para este autor,

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional,

mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Nesse sentido, acreditamos que ouvindo os jovens alunos assentados, descaracterizando-os enquanto unidade geracional, teremos uma diversidade de situações reveladoras, tanto de suas universalidades, quanto de suas particularidades que, necessariamente, devem ser tomadas em consideração pelo intérprete que procura compreendê-la e explicá-la sociologicamente.

3.2 Lugar de fala, lugar de pertencimento

Preliminarmente, precisamos conhecer o lugar de fala dos nossos jovens alunos assentados, para que possamos compreender a realidade na qual estão inseridos se, de fato, quisermos, contribuir para uma educação verdadeiramente humanizadora. Antes, porém, vamos esclarecer o conceito de “jovem aluno”, desenvolvido por Dayrell (1996), o qual utilizamos em todo nosso trabalho. Segundo o autor, nos espaços escolares tende-se a enxergar o aluno no seu adjetivo em detrimento do jovem que é o substantivo. Ao fazer isso, a escola homogeneiza o aluno como se todos possuíssem as mesmas características, ou, a mesma condição juvenil. Importa lembrar que há várias condições juvenis e que a condição de aluno é apenas uma delas.

Segundo Dayrell (2007), é necessário buscar conhecer os jovens que frequentam as escolas, por meio de dados específicos capazes de ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade.

Para que possamos conhecer os jovens, faz-se necessário conhecer a realidade dos jovens alunos assentados a partir de três “lugares de fala”: a escola onde estudam; a cidade onde vivem; e o assentamento onde habitam.

Nossa pretensão com essa análise não é uma supervalorização da instituição, em detrimento dos sujeitos sociais, mas, antes, uma contextualização do espaço de pertencimento desses jovens, na perspectiva do estudo e da habitação. Acreditamos que esses espaços não determinam, mas influenciam as possibilidades de construção da condição juvenil.

3.2.1 Contexto da escola pesquisada: um prédio com muitas vozes

A arquitetura e a ocupação do espaço físico da escola não são neutros e expressam uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996). Isso posto, não nos cabe aqui uma descrição meramente formal da criação legal da escola pesquisada. Em nossa leitura de cunho materialista histórico e dialético, consideramos que a escola, tal como foi concebida e ainda o é, corresponde a uma necessidade real de uma sociedade em determinado tempo e espaço, e atende a um interesse específico dessa sociedade.

Sendo assim, a escola pesquisada, criada em 1950, sob a gestão do então Governador Adhemar de Barros, adquiriu, inicialmente, o nome de “Cursos Práticos de Ensino Profissional”. Entretanto, seu funcionamento somente tornou-se possível no ano de 1954, então, denominando-se “Escola Artesanal”, pertencendo à rede do Ensino Técnico, subordinada à 6ª Inspeção de Ensino Profissional, sediada no município de Lins.

Em 1955, a gestão municipal fez a concessão de um imóvel de 3.196 m², prédio este onde, anteriormente, tinha funcionamento uma beneficiadora de arroz, café e fiação de seda. Posteriormente, em 1965, com a Ditadura Militar em “pleno vapor”, a escola recebeu as denominações de “Escola Industrial” e “Ginásio Industrial Estadual de Promissão”, respectivamente, e contava, então, com 36 alunos, onde 21 deles cursavam Ajustagem Mecânica e os outros 15, Serviço Doméstico, segundo dados constantes nos registros escolares a que tivemos acesso.

.Nesse contexto, fica evidente que as escolas, sob a égide da Reforma Capanema⁵, foram organizadas de modo a suprir a necessidade de mão-de-obra para a consolidação da indústria. Segundo Saviani (2013), havia uma educação dualista que separava o ensino secundário destinado às elites condutoras e o ensino profissional, que era destinado ao povo, para o ensino de profissões requeridas pela organização social.

Entre o final da década de 80 e início da década de 90, momento em que o ensino profissionalizante tornava-se optativo e os Estados passavam a ter a

⁵ A Reforma Capanema, criada em 1942, no Governo de Getúlio Vargas, teve uma política educacional voltada para a garantia da escolaridade e da obrigatoriedade do ensino profissional, valorizando o trabalho manual e vocacional dos alunos, o que contribuiu para o banimento da Sociologia do currículo.

liberdade para configurar os currículos de suas redes de ensino, novos cursos foram acolhidos. Os Cursos Técnico de Mecânica, Enfermagem, Desenho Mecânico, Técnico em Química, Técnico em Contabilidade e Habilitação para o Magistério passaram a fazer parte da escola pesquisada, no período noturno, tornando-se o lugar mais frequentado da região. Alguns alunos estudavam no Ensino Médio Regular no período diurno e voltavam no contraturno, para terem formação técnica e profissionalizante. Entretanto, em 2005, ante a migração dos cursos técnicos do Estado da Secretaria da Educação de São Paulo, para a pasta da Ciência e Tecnologia, os cursos técnicos foram encerrados em todo o Estado.

Com a mudança de endereço, em 1970, a escola pesquisada adquiriu nova arquitetura que é preservada até os dias atuais, sofrendo pequenas alterações, devidos às manutenções e reparos quando necessários. Assim, conforme a arquitetura característica da época em que havia o controle e a vigilância das aulas e dos professores pelos militares, a escola possui dois andares, cujas quatorze salas de aulas ficam localizadas no andar de cima e as salas administrativas e banheiros, no andar de baixo. Ao centro, forma-se um enorme pátio donde se podem estender o olhar para todas as portas das salas de aulas e nenhuma porta das salas do andar de baixo, exceto dos banheiros para os jovens alunos e para os professores. As demais salas administrativas restritas à gestão da escola, ficam com as portas voltadas para o acesso externo do pátio e corredores laterais dificultando o atendimento aos alunos e professores.

O acesso ao andar de cima, portanto, às salas de aulas, só podem ser feitos por escadas o que fez com que, numa das reformas recentes, fossem criadas mais sete salas de aulas no térreo, para atendimento aos portadores de deficiências, em atendimento às legislações específicas. Assim, não é incomum o rodízio de salas localizadas no andar de cima com as salas do andar de baixo, para atendimento ora às jovens alunas gestantes, ora aos jovens alunos com alguma dificuldade de deslocamento. Essa situação ocorre frequentemente com o Ensino Médio e causa muitos transtornos pedagógicos para a escola, uma vez que das sete salas de aulas do andar de baixo, apenas três são do Ensino Médio e quatro dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao todo, a escola possui 21 salas de aula, além de uma Sala de Leitura, duas salas de vídeo, sala de informática com 20 computadores, uma sala de multimídia com lousa digital, um salão nobre com capacidade para 150 pessoas, cozinha,

banheiros, laboratório de química, cantina, uma sala de educação física e três quadras esportivas, sendo apenas uma coberta. Considerada a maior escola da Diretoria de Ensino da região de Lins, a escola funciona com 41 salas de aulas, distribuídas nos segmentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendendo em três períodos, as salas de aulas estão distribuídas da seguinte forma: manhã, com 21 salas (17 de Ensino Médio e 04 de Ensino Fundamental Anos Finais) , tarde, com 08 salas de Ensino Fundamental Anos Finais e noite com 12 salas de aula (05 de Ensino médio Regular, 02 de Educação de Jovens e Adultos – Sala Multisseriada de Ensino Fundamental e 04 de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio).

O quadro de gestão da escola pesquisada é composto por direção, vice-direção e dois coordenadores pedagógicos e conta com 63 professores (efetivos, estáveis e contratados) e 11 funcionários. Ao todo são atendidos 1.484 jovens alunos distribuídos em: 466 jovens alunos no Ensino Fundamental e 1.018 jovens alunos no Ensino Médio. Desse total, 178 jovens alunos do Ensino Médio são oriundos dos assentamentos rurais, perfazendo 17,50 %, ou seja, a cada 5,71 jovens alunos do ensino Médio, 1 jovem aluno é assentado. Os jovens alunos são matriculados de acordo com o georreferenciamento acordado entre a Diretoria de Ensino de Lins e a Prefeitura Municipal em razão do transporte a que fazem jus.

Abaixo, imagem do ambiente interno da escola, o pátio central onde ocorrem os intervalos, festividades e atividades artísticas e culturais, uma extensão da sala de aula por ser também, um espaço pedagógico.

Figura 1: Ambiente interno da escola – pátio principal



Fonte: Imagem disponibilizada na internet

3.2.2 A realidade espacial dos jovens alunos da escola

Ao considerarmos os aspectos sociodemográficos para melhor compreensão da categoria juventude, precisamos definir qual juventude estamos tratando. Nossa pesquisa, então, concentrou sua análise na compreensão da juventude rural assentada, tendo o município de Promissão/SP como referencial.

A cidade foi construída em função da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), cuja estação de trem foi financiada pelo banqueiro francês e investidor em construção de ferrovias Hector Legru que nunca esteve no Brasil e que denominaria o ainda distrito de Penápolis/SP. Bento da Cruz, o então prefeito da cidade de Penápolis/SP, decide mudar o nome da cidade para Promissão devido à fertilidade do seu solo e por isso considerava-a uma terra promissora. Há, ainda, uma outra versão para o nome da cidade. Ela tem a ver com a promessa de terras, devido à superprodução do café, aos colonos que vinham para a cidade em busca de melhores condições de vida. Como tal promessa nunca fora concretizada, chamou-se a terra prometida de Promissão.

Essas duas versões constam nos documentos históricos da cidade e, apesar de não se saber de fato, o real motivo do nome oficial, a única ocorrência em comum entre as duas versões é o fato de a terra dessa região ser motivo de muita disputa.

Figura 2: Bandeira e brasão da cidade de Promissão/SP



Fonte: Prefeitura municipal de Promissão/SP

Vemos, a partir da ilustração da figura 2, que a terra, o ponto de partida e o ponto de chegada de nosso trabalho, está representada na imagem que compõe a bandeira e o brasão da cidade, com todas as suas contradições: as colheitas de café e algodão representando o solo fértil; a estrada de ferro que desbrava e encurta caminhos; o indígena, nativo e expropriado da terra e o europeu representante da Marcha Pioneira pela exploração da terra a partir do cultivo do café.

Figura 3: Mapa com a localização da cidade de Promissão/SP



Fonte: IBGE, 2010

Conforme ilustrado no mapa da figura 3, o município de Promissão/SP⁶ está localizado na macrorregião de Bauru, e na microrregião de Lins, e foi fundada em, 29 de novembro, de 1923. Situado a Noroeste do Estado de São Paulo, a região permaneceu inabitada por alguns séculos, devido ao insucesso do sistema sesmario.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para o ano de 2018 (BRASIL, 2018), o município tem a população residente estimada em 40.027 habitantes⁷. No entanto, vamos nos ater aos dados do Censo 2010/IBGE (Brasil, 2010) para esta pesquisa, que quantificou um total de 35.674 habitantes, sendo 30.070 pessoas residindo em malha urbana e 5.850 consideradas como população rural ou, em termos percentuais, somam 84,29% de população urbana e 15,71% de população rural.

Segundo os dados identificados, há uma proporção percentual maior de crianças de 0 a 4 anos residindo no campo do que na cidade, sendo ela 7,49% contra 6,42%, respectivamente. Também o percentual de pré-adolescentes entre 10 e 14 anos residindo no campo é maior que o percentual para esta mesma faixa etária, residente na cidade. São 8,51% contra 7,86%, respectivamente. A faixa etária que apresenta maior percentual em comparação com a população urbana, de acordo com Censo 2010/IBGE (BRASIL, 2010), é o público com idade entre 15 e 29 anos. Conforme os dados são 1.187 pessoas jovens de ambos os sexos, que representam um percentual de 21,18% da população rural, aproximadamente, um quinto de toda população residente no campo. É, portanto, sobre esta última faixa etária que vamos nos ater ao realizarmos nossa pesquisa.

3.2.3 Dos Assentamentos de Promissão: uma história socialmente construída

Em sua análise sobre os projetos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo, Machado (2011) nos indicou que a presença do Estado implica o reconhecimento de um campo de luta que revelam as contradições e as correlações de forças existentes na sociedade. O autor ainda revela que essa luta, realizada

⁶ Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município está localizado a uma latitude 21°32'12" sul e a uma longitude 49°51'29", estando a uma altitude de 426 metros e distando 451 km da capital.

⁷ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354160> . Vide referências Bibliográficas

pelos atores sociais distintos, perpassa as décadas de 1960, 1970, sendo evidenciada em 1980, quando o Estado resolve aliviar as tensões em torno das reivindicações por terra.

Os Projetos realizados pelo Estado surgem como uma forma de conter os conflitos ocorridos, pela tentativa de ocupação de terras e pela formação de acampamentos ao longo das rodovias, pela população expropriada da terra ao longo dos anos. Dentre esses projetos realizados pelo Estado estão a “Reforma Agrária Paulista”, na década de 1960 e o “Projeto lagoa São Paulo”, na década de 1970 (MACHADO, 2011, p. 34).

Foi a partir de 1982, no Governo de Franco Montoro, que se desenvolveu uma política de assentamentos no Estado de São Paulo, por meio do Programa de Valorização de Terras Públicas e do Programa de Valorização Fundiária. Paralelamente a esses programas, houve uma tensão social muito grande, decorrente das más condições de trabalho, sejam no campo ou na cidade, com vistas à expropriação do trabalhador e acumulação de capital, por parte do grande latifundiário, ou do dono das fábricas automobilísticas concentradas, principalmente, no ABC paulista.

Dessa maneira, segundo Machado (2011, p. 35),

Os assentamentos (de Reforma Agrária) passam, então, a ser defendidos por lideranças sindicais significativas, como possibilidade ou condição de existência dos trabalhadores rurais. A terra parece ter o significado de recomposição de necessidades mal supridas, ou seja, ela passa a compor o campo das possibilidades concretas de reprodução desses trabalhadores, numa complexa construção de diferentes modos de vida.

Foi nesse contexto que surgiu o Assentamento de Promissão/SP, objeto de análise de nossa pesquisa, pois nele estão os jovens alunos pesquisados, que estudam na escola urbana analisada.

Figura 4: Mapa Assentamentos Rurais em Promissão/SP



Fonte: Prefeitura Municipal de Promissão/SP

De acordo com a figura 4, o município abriga o maior Projeto de Reforma Agrária do Estado, possuindo um total de 5.850 famílias distribuídas em dois Assentamentos e várias agrovilas, conforme descritos mais adiante.

A cidade de Promissão possui, então, o maior assentamento rural do Estado de São Paulo, em razão dos processos de reforma agrária iniciados na década de 1980. “A ‘Fazenda Reunidas’ era um grande latifúndio de 17.208 hectares, em grande parte grilados e que foram tomados à força de colonos, a maioria japoneses, na década de 40” (REYES, 2008).

Suas áreas se formaram

[...] da soma de inúmeras propriedades, adquiridas a partir da metade da década de trinta. Há um depoimento, colhido já no assentamento, que diz o seguinte: a gente sabia como as terras dos Ribas foram conseguidas... E relata que eram obrigadas a vendê-las por preços irrisórios”. (BORGES, 1997, p.15).

O município tem uma longa trajetória de luta pela terra e pela manutenção dos direitos de posse e da garantia da função social da mesma, superando as histórias de coronelismo e latifundiarismo.

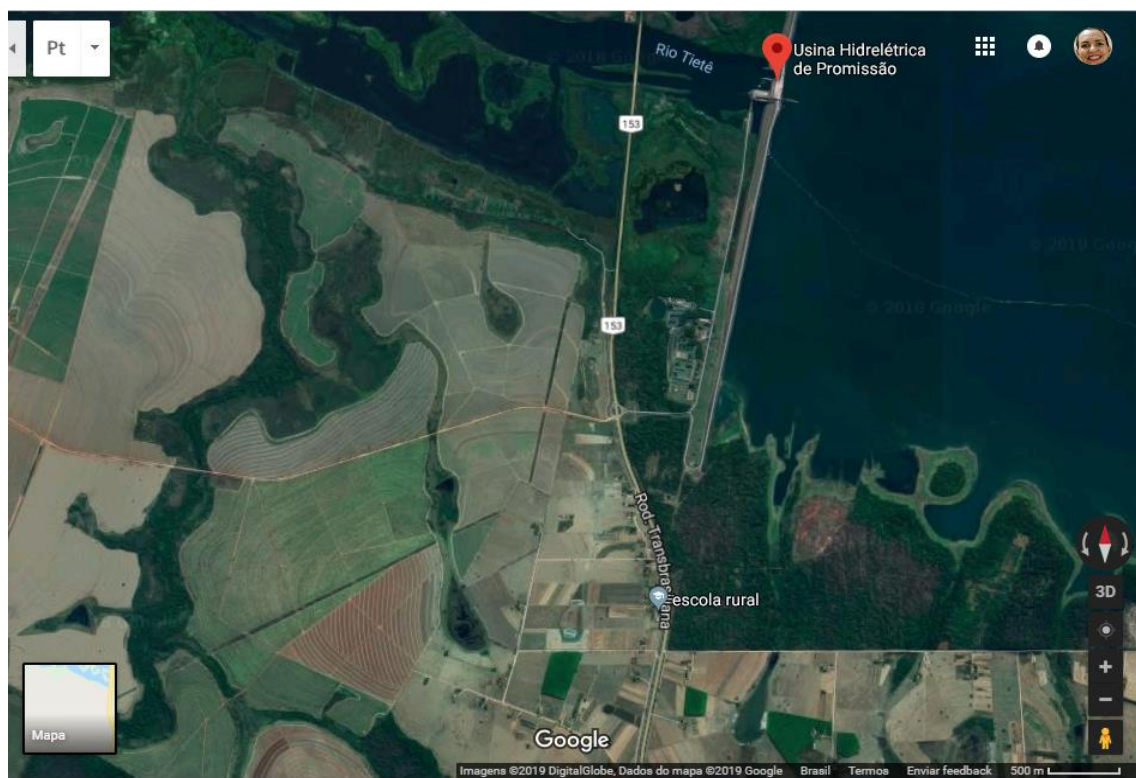
Em 1985 foi instalado o primeiro Assentamento denominado Promissãozinha, às margens da Usina Hidroelétrica, um assentamento estadual com oito famílias cadastradas que receberam lotes que variaram entre 13 e 16 hectares. O

Assentamento foi organizado em um parcelamento de solo agrário promovido pelo Governo do Estado de São Paulo, realizado em uma área contínua à Fazenda Reunidas, de propriedade da antiga Companhia Energética de São Paulo – CESP, hoje AES Tietê.

Nessa área encontra-se a Escola Estadual Comunidade Nossa Senhora Aparecida, que atende os estudantes das Agrovilas adjacentes como: José Bonifácio, Central, Birigui, Lins, Promissãozinha, Doroty Stang, além dos próprios alunos da Agrovila Comunidade Nossa Senhora Aparecida. A escola possui três segmentos e é a única existente no Assentamento que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ao todo, no corrente ano, a escola possui duzentos e trinta e cinco jovens alunos assentados cujos deslocamentos para a escola da cidade ou do campo dependem do georreferenciamento realizado pela Prefeitura e pela Diretoria de Ensino da Região conjuntamente. Destacamos ser importante observar que a escola atende os jovens alunos do Ensino Médio no período vespertino, respeitando, com isso, a cultura local onde os jovens alunos participam dos trabalhos relacionados ao cuidado com a terra junto aos lotes da família.

Apesar de estar inserida no contexto dos territórios caipiras e possuir a característica de atender aos jovens alunos assentados, respeitando, assim, suas realidades e contextos de agricultores familiares em relação ao período das aulas, a referida escola não é classificada como sendo “escola de assentamento” no sistema da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa ausência de política pública efetiva de Educação do Campo faz com que o ensino e a aprendizagem ocorram por meio do uso do mesmo currículo escolar que a escola urbana utiliza, não considerando suas especificidades, que ficam à critério de cada professor, de modo individual.

Figura 5: Usina Hidrelétrica de Promissão/SP



Fonte: site <http://www.google.com.br>

Conforme ilustra a figura 5, o Assentamento Reunidas está situado em torno da Usina Hidrelétrica de Promissão, bem como a Escola Estadual Comunidade Nossa Senhora Aparecida que atende aos alunos assentados das agrovilas próximas.

A origem do Assentamento Reunidas, deu-se no mês de novembro de 1986, quando 44 famílias se instalaram às margens da Rodovia BR 153 (Transbrasiliana) e, sob as mais adversas condições de moradia (improvisadas com armações de madeiras cobertas por lona preta), neste local permaneceram por um ano. Justamente nesse período que foi, regularmente, concedida a imissão de posse da referida área, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Conforme aponta Reyes (2008, p. 01-504), a luta pela terra não foi uma luta fácil:

No dia 02/11/1987, em ônibus, carros velhos, caminhões, 350 famílias derrubaram a cerca e ocuparam um pedaço da fazenda, onde construíram uma cidade de lona preta. [...] Antes de 1989, na tentativa de afastar os invasores, o latifundiário abria as cercas e desembarcava o gado que destruía as plantações e derrubava as barracas de lona.

Assim, várias famílias oriundas de diversas regiões do Estado de São Paulo (Campinas, Sumaré, Santa Bárbara d'Oeste, Limeira, Rio Claro, Leme, Monte Mor,

Indaiatuba, dentre outras) somaram-se às outras 350 famílias já existentes, ocupando parcialmente a Fazenda, no entanto, ainda de modo precário. Recebendo apoio e auxílio, de entidades como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs⁸, ligadas à Igreja Católica como alimentos, remédios e artigos de vestuários, estas famílias permaneceram no local até 1989, quando se iniciou a definitiva demarcação dos lotes. O perfil das famílias, já existentes e de outras mais, que gradativamente chegavam, mostrava-se bastante heterogêneo: arrendatários de culturas como o café, retireiros de pequenas glebas, mensalistas de propriedades maiores e, até mesmo, funcionários dos setores comerciais e industriais, atingidos pelo desemprego, com passado ligado ao meio rural.

A ausência de energia elétrica e saneamento básico, além das intempéries naturais como chuvas, frio e calor (intensificados pela cobertura de lonas plásticas) e a inicial inexistência de crédito para a construção de benfeitorias básicas, desestimularam muitas famílias, levando-as à desistência antes mesmo da demarcação definitiva.

Por fim, aos que foram capazes de superar as incontáveis dificuldades, em um suave planalto de 190 quilômetros quadrados, margeados pelo Rio Tietê, divididos em 07 Agrovilas (São Pedro, Penápolis, Birigui, José Bonifácio, Campinas, Central e dos 44) em lotes subdivididos em, aproximadamente, 8 alqueires cada, instalaram-se 629 famílias.

Os aspectos culturais vivenciados nesse período inicial, diante da falta de energia elétrica e, portanto, da impossibilidade de utilizarem aparelhos televisivos, restringiam-se ao único veículo de comunicação possível: o rádio. Criaram, a partir daí a Rádio Campesina, estação comunitária responsável por levar informações e cultura a todos os moradores do Assentamento. Diariamente, após os árduos dias de labor no campo, as famílias se reuniam nos centros comunitários das Agrovilas, a fim de compartilhar conhecimento, ouvir histórias vivenciadas por seus ancestrais (inclusive as relacionadas às ocupações), preservar tradições populares, com a apresentação de músicas e poesias compostas por seus próprios membros e para a comemoração de datas festivas.

⁸ As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação, se espalharam nos anos 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina. Os objetivos das CEBs são os estudos litúrgicos associados com a realidade local procurando realizar movimentos para melhoria das condições da comunidade.

A produção, que em seu momento inicial restringiu-se à garantia da subsistência dos núcleos familiares, aos poucos produziu excedentes que puderam ser comercializados. Objetivando maior eficiência na produtividade e redução dos custos empregados, as famílias passaram a trabalhar coletivamente, através de sistemas de cooperativas, onde a produção, comercialização, utilização de equipamentos e investimentos eram todos compartilhados. Assim, foi possível o alcance do aumento das receitas, gerando dividendos que foram reinvestidos nas propriedades.

Deste modo, as culturas tornaram-se cada vez mais produtivas e variadas, sendo as principais o cultivo de algodão, eucalipto, café, arroz, feijão, amendoim, cana-de-açúcar, frutas (abacaxi, limão, banana, coco, pinha, abacate, manga, poncã, maracujá e uva), milho, hortaliças e leguminosas em estufas (pepino, pimentão, berinjela, jiló, pimenta, maxixe, vagem e chuchu), pecuária leiteira, suinocultura, apicultura e sericicultura. Entretanto, muitas foram as dificuldades encontradas pelos assentados na busca de recursos financeiros para os investimentos nos lotes. Desde 1992, quando se mostrou necessária, inclusive, a interdição das agências bancárias do Banco do Brasil e do BANESPA (hoje Santander)⁹, as demandas foram apresentadas nos mais diversos órgãos governamentais, como o INCRA e o Ministério da Agricultura. Convém considerar a relação existente entre as famílias do assentamento e as famílias da área urbana. Como destaca a historiadora Reyes (2008, p. 506),

Se no início a população não sabia como conviver com os assentados, fechando suas portas, como fizera na primeira marcha sobre a cidade, com o tempo, continuaram a fechá-las, só que agora, em apoio às suas reivindicações.

Ante o sucesso constatado na reforma agrária, realizada na Fazenda Reunidas e cientes da existência de outras áreas improdutivas na região, em 1997, cerca de 800 famílias, organizadas por lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST¹⁰ e voluntários, originários dos movimentos já existentes no próprio município de Promissão, ocuparam a denominada Fazenda Floresta, área

⁹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) fez muitas ações de protesto nos Bancos que praticavam a retenção de créditos agrícolas do Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF) e do Fundo de Expansão de Agropecuária e da Pesca (Feap), além de protestarem contra a privatização, chegando a ocasionar interdição nas agências.

¹⁰ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST) surgiu em 1984 em Cascavel/PR a partir a organização dos trabalhadores rurais do Primeiro Encontro Nacional cujos objetivos a partir da criação do movimento são: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.

com aproximadamente 2.800 hectares de terras que, após extensos litígios judiciais foi, enfim, considerada improdutivo, em abril de 2002. O decreto de desapropriação dessa Fazenda foi expedido em 2003, a imissão de posse concedida em 2004, sendo, pois, os lotes demarcados em 2005. Com o nome de Assentamento Dandara (homenagem feita à guerreira negra do período Colonial do Brasil, esposa de Zumbi dos Palmares, que se suicidou jogando-se de uma pedreira para não retornar à condição de escrava), as terras da Fazenda Floresta foram divididas em 03 Agrovilas (Irmã Doroty, Floresta e Dourado), subdivididos em lotes de 6 alqueires de terra, onde se instalaram 203 famílias. Absorvendo as experiências bem-sucedidas dos Assentamentos anteriores e, através de políticas governamentais que se mostraram mais favoráveis nesse período, os recém assentados puderam gozar de melhorias nas estruturas físicas dos seus lotes, conferindo aos seus ocupantes, maior acesso a bens e serviços.

É nesse contexto em que se originam os sujeitos de nossa pesquisa, os jovens alunos assentados rurais que estudam na escola urbana. Eles surgem de um contexto social, político e econômico muito diferente do de seus pais e avós e esse é um fator que determinará, sobremaneira, a forma como vêm o processo de luta pela terra por que passaram, como veremos a seguir.

Passados 32 anos da primeira ocupação, atualmente, Promissão abriga o maior assentamento do Estado de São Paulo que é constituído pelo Assentamento Promissãozinha, Assentamento Reunidas e Assentamento Dandara. Tais assentamentos constituem uma área contínua de 21.000 hectares (cerca de 8.400 alqueires), correspondendo, deste modo, a um terço da área total do município. São 841 lotes, distribuídos para, aproximadamente, 1.100 famílias, estimando-se um número superior a 5.000 pessoas, diretamente ligadas à agricultura familiar.

Através de convênios como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), subsidiados pelo Governo Federal, os produtos são destinados às escolas (contribuindo para uma alimentação rica em nutrientes e balanceada) e entidades como hospitais, dentre outras. O processamento e beneficiamento de alguns produtos, junto com a facilidade de escoamento da produção pelas Rodovias Transbrasiliana (BR153) e Marechal Rondon, permitem a comercialização em mais de 50 municípios, destacando-se São José do Rio Preto, Bauru, São Bernardo do Campo, São Paulo, entre outros. Essa comercialização contribui direta e decisivamente para o fomento da economia do

município de Promissão, gerando renda ao produtor que a utiliza para novos investimentos no comércio local.

Em consonância com Huberman (1986), de que armaduras não crescem em árvores e que os alimentos que realmente crescem em árvores têm que ser plantados e cuidados, precisamos compreender quem são os sujeitos que contribuem para fazer esses “territórios caipiras” e que contribuem para a dinâmica desses assentamentos.

Sabendo que os sujeitos de que falamos são os jovens alunos assentados que residem nesses “territórios caipiras” e que estudam na escola urbana de Promissão, cabem algumas problematizações a seu respeito. Onde nasceram? Quando nasceram? Quais suas rotinas nos assentamentos a que pertencem? Onde estudam? Que horas saem de casa para estudar? Que horas chegam? Em quais condições estudam? Como percebem a escola? Como são percebidos na escola? Como percebem o currículo? Como o currículo lhes percebem? Quais são suas aspirações? Como eles percebem as experiências vividas nos espaços escolares? De que maneira a escola contribui para a superação das suas condições reais de existência? De que resistem diante das dificuldades encontradas para dar prosseguimentos aos estudos no ensino superior? Essas questões serão respondidas ao longo da seção mediante a entrevista realizada junto aos alunos.

Os relatos a seguir vão demonstrar que a escola urbana, com seu currículo urbanocêntrico, desconhece em grande medida os sujeitos sociais que pertencem ao meio rural, ou seja, os seus próprios jovens alunos assentados.

3.3 As vozes dos jovens alunos assentados ecoando no ambiente escolar urbano

A escola é um espaço privilegiado que permite ampliar a análise educacional buscando apreender os processos reais e cotidianos que ocorrem no seu interior a partir do resgate do papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar Dayrell (1996). Para que se possa compreender a polissemia que ecoa nos espaços escolares, é preciso antes ouvir as vozes dos sujeitos que falam, bem como o local de suas falas a partir dos seus olhares próprios.

Assim, iniciamos nossa entrevista com os jovens alunos assentados, a fim de compreendermos a dimensão da história da luta pela terra vivenciada pelos seus pais, a partir de suas perspectivas.

Aluna L.: *Eu nasci em Lins (...). Minha mãe morreu quando tinha cinco anos. Quando eu nasci morava com minha mãe em Guarantã, num Acampamento e quando ela morreu viemos para o Acampamento daqui (de Promissão) com minha avó. Quando eu nasci, minha mãe deixou meu pai porque ele bebia muito (...). Morava no Acampamento Dandara, na beira da pista com meus avós.*

Aluna T. *Eu nasci em Promissão mesmo... Meus pais moravam no Paraguai... Meu pai era de Minas Gerais e minha mãe do Paraguai. Eles se conheceram lá no Paraguai e se casaram. Moravam num sítio do patrão deles lá. Vieram do Paraguai em 2008 e minha mãe estava grávida de mim. Morei até quatro anos no barraco na beira da pista.*

Aluno R. *Eu nasci em Promissão mesmo.... Meu pai era daqui do Assentamento e morava com meus avós no lote. Minha mãe veio de Dracena para morar com meu pai no sítio. Sei pouco sobre a luta pela terra. Às vezes meus avós contavam.*

Aluna E. *Eu nasci em Lins...Meus pais moravam em Lins também... Meus avós moravam no Assentamento já. Aí meus pais vieram morar com meus avós no sítio... Já tinham nascidos meus dois irmãos... Meu avô morava antes no Gurupá...ele tocava roça lá, mas não era dele. Aí ele conseguiu a terra e meus pais vieram morar com eles... No começo não tinha casa para todo mundo, a gente se espremia... Minha tia também estava esperando a terra, mas não podia morar três famílias no mesmo lote.*

Como podemos verificar a fala de **L** revela que ela morava com a mãe em Guarantã e que quando a mãe se separou do pai, ambas mudaram-se para a companhia da avó em Dandara, no momento em que as famílias lá estavam acampadas. Segundo **L** o pai não participou de sua criação. **T** mostra que é filha de pai brasileiro e mãe paraguaia. Diz que a mãe estava grávida dela quando seus pais ingressaram na luta pela terra. Conta que até os quatro anos viveu no acampamento de Promissão, na companhia de seus pais. **R** diz que nasceu no próprio assentamento e que pouco sabe sobre a luta pela terra. Já, **E** conta que, quando

nasceu veio morar no assentamento com os avós e seus pais, todos na mesma casa, enquanto a tia não podia ficar junto deles.

Como podemos ver **L** e **T** possuem uma trajetória parecida, pois vivenciaram com seus pais todo o processo de luta e conquista da terra. Diferentemente, **R** e **E** já nasceram no assentamento e, portanto, não vivenciaram a luta dos seus familiares.

De início, percebemos a diferença que existe entre os relatos orais, pertencentes a cinco jovens que habitam o mesmo Assentamento, alguns deles estudam na mesma sala de aula, numa mesma escola urbana, cursando a terceira série do Ensino Médio. Essas características podem ser compreendidas como sendo suficientes para designarem esses jovens como pertencentes à mesma geração, ou seja, vivem “uma situação comum no processo histórico e social” (MANNHEIM, 1982, p. 72).

No entanto, se interpretadas à luz da sociologia crítica das juventudes (PAIS, 1993), percebemos que, por mais que utilizem o mesmo transporte, estudem na mesma escola, pertençam à mesma “geração”, os jovens alunos assentados possuem histórias bem distintas, referentes ao processo de ocupação da terra, ou seja, é preciso relativizar o aspecto geracional da juventude.

Nessas primeiras falas já podemos identificar que há particularidades nas práticas cotidianas dos jovens assentados, não cabendo falarmos em “cultura juvenil unitária” e, portanto, deve-se respeitar essa categoria enquanto construção social e “sujeitos de direitos” (CALDART, 2002). Assim, é necessária a compreensão do conceito de geração e suas implicações sociais, especialmente, no cotidiano de um assentamento rural marcado por três gerações que produzem e reproduzem seus espaços cotidianamente.

Mesmo pertencendo ao mesmo “*locus* geracional”, percebe-se a diversidade de modos de ser, nessa fase da vida, o que demonstra as nuances da condição juvenil na contemporaneidade. Portanto, sendo a juventude um fenômeno heterogêneo e multifacetado, convém considerarmos juventudes rurais, como a categoria social pertencente aos espaços rurais também multifacetados e heterogêneos aos quais essas juventudes estão relacionadas.

De acordo com Machado (2011), referindo-se a Mannheim (1982), a geração é uma categoria de análise que, não sendo classe nem grupo, caracteriza-se pelo fato de apresentar uma localização social comum, uma dimensão histórica do

processo social. Ou seja, trata-se de um “fenômeno da locação social” onde a “unidade das gerações” está diretamente relacionada à “similaridade de locação” e esta à “similaridade social” abrangendo grupos de idades próximas e suas relações de pertencimento.

A formação de um estilo característico de cada geração deve-se ao compartilhamento das mesmas experiências e situações de vida em comum que, ao apresentarem-se de forma ordenada e estratificada, são responsáveis pela afinidade de locação social, formando um estilo característico de cada geração o que garante sua continuidade e suas diferenças (MACHADO, 2011).

Para Foracchi (1972), é necessária a continuidade das gerações, pois ela é fundamental para assegurar a criação cultural e a transmissão da cultura. Assim, vemos que essa continuidade não se dá sem certa complexidade e sem rupturas e crise. Essa crise ocorre porque a teoria geracional compreende a formação da juventude com base nas aspirações, como uma categoria distinta da vida adulta. Essa corrente compreende a juventude como uma fase da vida, enfatizando o aspecto unitário que a juventude assume nas mais diversas sociedades. Portanto, “as relações entre as gerações, o conflito ou a continuidade que entre elas se estabelecem, são analisadas com base na crise da juventude ou, mais precisamente, na crise de uma geração” (FORACCHI, 1972, p. 24).

Em que pese nossa análise da categoria “juventudes rurais” na perspectiva cultural, há que se considerar também que a juventude rural é uma categoria social em construção, a partir da própria cultura que possui. Sendo assim, ela possui uma identidade que vai sendo produzida através do processo social de convivência dentro do assentamento, que é um espaço de constante transformação, conforme nos indicou Machado (2015).

Assim, para se compreender “culturas juvenis” (PAIS, 1993), precisamos conhecer como os jovens alunos vivem seu cotidiano e reinventam sua condição juvenil a partir das suas condições materiais de existência. Nessa perspectiva, analisando a rotina dos jovens pertencentes aos Assentamentos analisados, temos os seguintes depoimentos:

Aluna E. *Eu acordo lá pelas seis horas da manhã, venho para a escola de ônibus... Chego em casa 15h, almoço, durmo um pouquinho... Depois eu levanto e faço alguma coisa em casa e às 18h pego o ônibus para ir para o curso em Lins... Eu faço Técnico Jurídico na ETEC... Chego às 23h em casa e vou dormir... No outro dia é a mesma coisa...*

Aluno R. *Eu acordo bem cedo, às seis horas da manhã, venho para a escola e a tarde ajudo meu pai na estufa...Eu ajudo porque tenho que ajudar... Meu pai toca roça e estufa também... Às vezes eu também ajudo a tirar leite... A tarde eu também estudo pelo site Descomplica...*

Aluna L. *Durante a semana eu acordo 5h para vir para a escola...Chego em casa 13h, almoço e ajudo minha avó a lavar roupas, limpar o quintal, durmo, fico na internet...*

Aluna T. *Eu acordo bem cedo...Ajudo minha irmã com a nenê dela...Vou para a escola e volto 13h. Aí ajudo minha mãe com o serviço da casa...Meu pai chega do serviço da cidade e ajudo ele um pouco na horta...À noite eu estudo pela internet...*

Aluna P. *Eu acordo bem cedo, às 5h...Pego o ônibus e vou para a escola... Chego de tarde e ajudo minha mãe...Terça-feira venho à noite na cidade para fazer o Cursinho pré-vestibular da escola...*

De acordo com as falas, verificamos que **E** estuda no período da manhã e no período noturno em outra cidade, fazendo curso Técnico Jurídico em Lins. A fala de **R** também demonstra que ele estuda de manhã, ajuda o pai no trato da roça e não vê empecilho nisso e, ainda, mantém os estudos pelo site para prestar os vestibulares do final do ano. A aluna **L** também relatou que estuda de manhã e à tarde ajuda a avó nos afazeres domésticos. O depoimento de **T** nos revelou que ela possui uma sobrinha a qual ajuda nos cuidados e que a tarde também ajuda o pai na horta, além de estudar de manhã. Já, a aluna **P** disse que além de estudar de

manhã, volta no período noturno para a escola a fim de aperfeiçoar seus estudos no cursinho pré-vestibular.

Essas falas demonstram as peculiaridades que existem no cotidiano dos jovens assentados que, mesmo residindo na mesma agrovila possuem rotinas diferentes decorrentes de suas relações sociais próprias. A diferença principal constatada refere-se aos estudos: alguns jovens estudam em outros cursos além do Ensino Médio e outros estudam sozinhos. Isso demonstra a importância que os alunos dão aos estudos mesmo após o término do período escolar obrigatório. Interessante observar que as escolhas dos jovens alunos entrevistados foi aleatória à título de convite e a sua adesão ocorreu de forma espontânea.

Outro fato importante a ser observado é que não se perguntou sobre o prolongamento dos alunos no contra turno, o que evidencia uma contradição com as falas comumente reproduzidas no ambiente escolar de que “hoje em dia os jovens não querem nada com nada”. Essa fala demonstra que a escola e os professores percebem os alunos de forma homogênea, da mesma forma como percebem a escola como sendo uma instituição homogênea e universal (DAYRELL,1996). Verificamos, ainda, que as atividades relacionadas ao trabalho no campo comumente desprezadas pela maioria adulta da escola, são realizadas pelos alunos como sendo inerentes à sua rotina, como ficou evidenciado em uma das falas acima transcrita. A fala é a seguinte: “eu ajudo porque tenho que ajudar”. Essa concepção de trabalho é muito próxima à concepção marxista de “trabalho ontológico”, não estando relacionada diretamente às expectativas de que o aluno tem que “estudar para ser alguém”, ou seja, trabalho na concepção capitalista.

Ademais, a experiência de sete anos com essas turmas, nos leva a perceber que muitos deles possuem, além do trabalho, também emprego. Estudam no período da manhã e já possuem uma renda, muitas vezes advinda da própria casa/sítio ou nos sítios circunvizinhos. Em geral, fazem cerca, tiram leite, fazem feiras e distribuem a produção familiar. Essas atividades cotidianas aos alunos, nem sempre são consideradas na dinâmica escolar da qual esses alunos fazem parte.

Conforme nos aponta Sposito (2005), “o trabalho também faz a juventude”. Assim, os jovens alunos das escolas públicas, filhos das camadas populares brasileiras, têm o trabalho e a escola como fatores que influenciam sobremaneira a

sua condição juvenil. Machado (2000) em dissertação de Mestrado denominada “Jovens em assentamento rural: um estudo de aspirações por educação” já havia demonstrado as aspirações por educação e trabalho dos jovens do Assentamento da Fazenda Monte Alegre. Segundo ele,

[...] os jovens assentados apresentam um universo cultural relativamente diferenciado do jovem do meio urbano. Enquanto alguns estudos acerca da juventude urbana retratam-na como uma juventude transgressora, os estudos por nós elaborados procuram retratar a juventude rural, naquilo que ela apresenta de solidariedade. No meio rural a juventude é interpretada a partir do seu universo simbólico e das experiências por ela vivenciadas. Tais experiências são produzidas em um meio que não provoca a violência, mas que a sofre profundamente, por meio do preconceito e da injustiça social imposta pela sociedade excludente. (MACHADO 2000 apud MACHADO 2008, p. 6)

Em relação à importância da escola, às expectativas do futuro e ao Currículo, os alunos responderam:

Aluno R. *Eu quero fazer Medicina na Unesp... Eu sei que não é fácil... Mas se não der certo, eu vou fazer Enfermagem no Salesiano... Eu acho que a escola não ajuda muito...acho que a escola não é muito forte para quem tem que fazer Faculdade... Tem aqueles alunos que fazem e aqueles que não fazem e ainda atrapalham...*

Aluna E. *A escola ajuda muito, mas poderia ajudar muito mais. Não só em conteúdo, mas em disciplina também...*

Aluna P. *Eu quero fazer Psicologia, acho legal entender a mente das pessoas. Mas não sei se vou conseguir passar e, também conseguir bolsa para morar fora... Acho melhor ficar por aqui mesmo e estudar em Lins.*

Aluna L. *Eu quero fazer Veterinária. Gosto de porte pequeno. Eu ainda não sei onde fazer... Meu pai me orienta bastante. .. Acho que vou fazer por aqui, pela região mesmo...*

Aluna T. *Eu estou pensando em duas Faculdades.. ou Administração ou Veterinária... Estou pensando em fazer no Paraná porque minha tia está me incentivando a fazer lá.*

As falas acima revelaram que para **R**, o conteúdo da escola básica que frequenta não é suficiente para prepará-lo para o vestibular de Medicina. Ele tem a consciência de que, ao não conseguir ingressar na Universidade pública, a opção que lhe resta é um outro curso numa faculdade privada. A aluna **E** também compartilha da opinião de R. Ela acredita que a escola poderia contribuir muito mais para sua formação. A entrevistada considera ainda que a questão da indisciplina na escola é um fator prejudicial ao aprendizado dos alunos. A aluna **P** gostaria de fazer Psicologia. Ela também reconhece a deficiência da escola no processo de sua formação quando diz que: *“Mas não sei se vou conseguir passar”*. Ela também reconhece que seria difícil ter que morar fora, longe de sua família, para poder estudar, o que faz com que pense em cursar o Ensino Superior privado, mais perto de casa, em uma cidade vizinha. A aluna **L** revela que gostaria de fazer Medicina Veterinária por gostar de animais de pequeno porte e reconhece a necessidade do apoio do pai para que esse sonho se concretize. A fala de L revelou que ela também pensa na dificuldade de morar fora de casa para poder estudar. Já, a aluna **T** está indecisa entre duas faculdades: Administração de Empresas ou Medicina Veterinária, que pretende cursar numa cidade maior. Ela conta com o apoio da família mais distante, sua tia.

Ao analisarmos essas falas, nos deparamos com a concepção de Bourdieu (1983) de que as “aspirações subjetivas” se esbarram nas “realidades objetivas”. As falas dos jovens assentados provenientes da área rural demonstram a consciência da dificuldade de acesso e permanência no ensino superior, como nos relatos do aluno **R** “[...] mas se não der certo...” e da aluna **P** “[...] acho melhor ficar por aqui mesmo” numa alusão à possibilidade de não dar certo a escolha profissional pretendida e na impossibilidade de conseguir uma bolsa de estudos.

Essa reflexão seria possível em decorrência da luta concreta, da qual esses jovens alunos participam, no seu cotidiano, a partir da materialização do trabalho que eles e seus pais realizam na terra vendo transformar-se em dinheiro e, conseqüentemente, em satisfação de novas necessidades? Não estariam os jovens alunos da cidade, filho de pais trabalhadores e, conseqüentemente alienados de sua produção, distantes dessa reflexão e mais propensos a acreditar na “meritocracia” como objetivo de fácil realização justamente por serem incapazes de avaliar, em sua

extensão e profundidade, todas as etapas (e as dificuldades nelas inseridas) necessárias ao alcance dos objetivos pretendidos?

Nossa análise aponta que sim, os jovens alunos assentados possuem uma maior clareza em relação às dificuldades enfrentadas, principalmente, para dar prosseguimento aos estudos no ensino superior. Como veremos mais adiante, os jovens alunos assentados possuem esse objetivo e conseguem apontar o que consideram ser relevante para que consigam alcançá-lo, reconhecendo as dificuldades, os limites e a negligência dos currículos escolares indispensáveis para sua formação.

3.4 Juventude rural na escola urbana: existe preconceito?

Uma das indagações do nosso trabalho foi compreender se os jovens assentados que estudam na escola urbana, sofrem ou sentem preconceito por serem assentados e de que forma ele acontece. Assim, nosso objetivo agora é compreender as representações sociais do preconceito de lugar e de origem geográfica a partir do entendimento do que vem a ser as “comunidades tradicionais” das quais se originam os jovens pesquisados.

O preconceito de lugar e de origem geográfica foi analisado por Napoli (2015) que estudou sobre o estigma e a exclusão que sofrem os alunos nordestinos nos espaços escolares. Para esse autor, o preconceito está indissociavelmente relacionado aos “elementos históricos da construção socioeconômica, que deixam de ser problematizados e que interferem diretamente na dinâmica das relações” (NAPOLI, 2015, p. 53).

Outro trabalho que nos inspira nesse estudo sobre o estigma e o preconceito foi desenvolvido por Villela (2014). Denominado “A educação dos jovens caipiras: um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo”, cuja contribuição é muito significativa para o desenvolvimento dessa seção. O texto de Villela (2014) apresenta os resultados parciais de um estudo sobre a investigação do preconceito contra a origem geográfica e de lugar, sofrido pelos alunos do Ensino Médio, de escolas de meio rural. A partir da análise das “comunidades tradicionais”, conceito desenvolvido, a

partir da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)¹¹, Villela (2014) nos convida a fazer um “passeio na roça”, através do estudo do “território caipira” e da cultura peculiar, da qual faz parte a região noroeste paulista, onde se encontra a escola pesquisada. A questão central do seu trabalho foi avaliar a importância da formação dos professores do campo, para trabalharem o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, em jovens de escolas de meio rural. Para esse autor, é crucial promover uma educação na perspectiva da humanização para a compreensão e a aceitação das diferenças.

Portanto, cabe ao professor provocar tensões nas representações do aluno, podendo gerar a superação do imediato no mediato pretendido, possibilitando, assim, a elaboração da síntese, a aprendizagem, na perspectiva de uma educação que de fato colabore para uma efetiva transformação social (VILLELA, 2014, p. 7014).

Desse modo, o trabalho educativo do professor visa superar o saber imediato do aluno que, muitas vezes, segue um padrão linear presente no senso comum, de caracterizar as relações sociais, conforme o pensamento dominante, carregado, muitas vezes, de preconceitos claros além dos velados, na maior parte deles, o que requer uma análise e problematização ainda maiores. Ao analisarmos o preconceito de lugar e de origem geográfica, no nosso caso, do jovem aluno assentado, precisamos problematizar sua origem, sua história e suas implicações sociais.

A escola tem por objetivo principal a produção e socialização do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade. Ao se distanciar do seu principal objetivo, acaba por contribuir para a reprodução das relações sociais e dos valores das classes dominantes contribuindo para a perpetuação de estereótipos negativos. Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser um espaço que também reproduz os mesmos valores e perpetua a exclusão e os valores considerados ideais. A primeira manifestação dessa perpetuação que encontramos em nossa pesquisa, logo na formação das salas de aulas. Os jovens

¹¹ A Política é uma ação do Governo Federal instituída em 2007, por meio do Decreto n 6.040, em 2007, por meio do Decreto nº 6.040 que busca promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, enfatizando o reconhecimento e fortalecimento das garantias e das suas garantias e seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais valorizando suas identidades e suas formas de organização territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização.

alunos oriundos do assentamento, ao serem matriculados na escola de Ensino Médio, objeto de nosso estudo, já são classificados como os “de fora” ficando apartados dos demais alunos que já estudavam na escola desde o Ensino Fundamental. Vejamos abaixo como os esses alunos se sentem quando chegam na escola.

Aluna E. *A escola era muito grande da escola que eu vim... Lá era menor e havia mais atenção aos alunos... Eu caí em sala diferente e tinha mais gente e pouca gente do sítio... Achei estranho... Não conseguia me entrosar, fazer trabalho no período da tarde...*

A fala da aluna **E** reflete o que sofrem os assentados quando chegam na escola urbana, deparando-se com sala onde a maioria pertence à área urbana, ainda que no contexto mesmo *locus* geracional e mesma origem geográfica, o interior paulista, ou o “território caipira”.

A falta de aceitação dos jovens alunos assentados por parte dos jovens alunos do centro urbano, pode estar relacionada à superioridade destacada por Norbert Elias (2000) no seu trabalho “Os Estabelecidos e os Outsiders”. Analisando a pequena comunidade de Winston Parva na Inglaterra, o autor percebeu as relações de poder existentes naquela comunidade, atribuídas ao sentimento de superioridade humana que os dominadores sentiam possuir. Dotados de um carisma grupal e de coesão social, os “estabelecidos” posicionavam-se como superiores frente aos “outsiders”, ou seja, os indivíduos recém-chegados naquela comunidade. Do mesmo modo acontece com os alunos do assentamento, reconhecidos pelos alunos da cidade como os que vem “de fora”, de outra escola. Por sua vez tais alunos não se sentem benquistos pelos alunos que já se encontravam “estabelecidos” na escola urbana, como demonstra a seguinte fala: “[,,] eu não conseguia me entrosar, fazer trabalho no período da tarde”.

O aluno **R** declara sentir-se uma exceção à regra, uma vez que foi o único aluno vindo “de fora” que frequentou a classe dos alunos que já eram da escola.

Aluno R. *Lá na outra escola tinha diferença...aqui é mais formal. Os professores têm outra mentalidade de ensino. Lá*

tinha mais afeto... aqui é muito grande, tem muitas salas. Eu vim para cá e fiquei só com dois amigos na sala. Me senti isolado. Acho que deveríamos ficar todos numa sala só, todos do assentamento.

Esse isolamento relatado pelo jovem aluno tem, ainda, outro sentido. Ao dizer “[...] os professores têm outra mentalidade de ensino”, ele reflete a forma como a grande maioria dos professores enxergam os jovens assentados na escola: como alunos. Para Dayrell (1996) isso ocorre porque a grande maioria dos professores acredita que os “alunos” possuem as mesmas expectativas e necessidades independentemente de sexo, idade, origem social e experiências vivenciadas. Ou seja, existe nas escolas uma visão estereotipada de “aluno” que precisa ser superada necessitando de um outro significado que leve em consideração os jovens alunos enquanto sujeitos socioculturais.

Outra aluna (**L**) relata a diferença do espaço físico da escola da cidade, em comparação à escola do Assentamento, da qual se originou. Além disso, ela conta sobre a influência do comportamento estético das jovens alunas da cidade, no seu comportamento de origem:

Aluna L. *Quando eu vim para a escola da cidade, eu achei muito estranho. Na escola do sítio não tinha muros... Na escola da cidade também tem muita gente metida... Eu queria alisar meu cabelo igual às meninas da cidade, mas meu pai não deixou. Eu tinha muita vergonha na escola do Ensino Médio...*

Em relação ao espaço físico, a aluna também lembra, com certa saudade, de que não havia muros na escola do assentamento. Ela está revelando o sentimento de pertencimento que a comunidade assentada tem em relação à escola. Normalmente, o prédio da escola do assentamento é utilizado pelos assentados para a realização de assembleias do movimento, festas da comunidade e reuniões rotineiras. A escola não é apenas uma instituição escolar, mas também um espaço cultural e político. A escola pertence à comunidade. Importante essa fala para desnaturalizarmos os espaços escolares urbanos e percebemos outras possibilidades, colocando-nos no lugar dos alunos para com eles estranharmos essa realidade.

Conforme nos indica Dayrell (1996), os muros da escola demarcam duas realidades que insistem em se separar: o mundo da rua e o mundo da escola. Porém, não há essa dicotomia se quisermos pensar numa concepção de educação que visa a emancipação dos seus educandos. Assim, a perspectiva geográfica dos alunos não é compartilhada, muitas vezes, da mesma forma por seus professores. Neste sentido, professores e alunos possuem a capacidade de ressignificar seus espaços escolares contribuindo, assim, para relações pedagógicas mais significativas.

Em relação à possível mudança do comportamento estético, sabemos que a formação da identidade ocorre mediante a diferenciação de um grupo ou indivíduo em relação a outro, ou, nas palavras de Oliveira (1976), pela “identidade contrastiva”. Isso implica uma afirmação do “eu” mediante o contraste com o “outro”. Assim, nossa identidade surge por oposição, ela não se afirma isoladamente. Portanto, é fundamental o contraste da aluna e sua percepção da diferença, em relação às outras alunas “de cabelo liso”. Acompanhando essa aluna nos três anos do Ensino Médio, percebemos que ela manteve sua identidade resistindo aos “apelos da cidade” por cabelos não encaracolados.

Agora, questionado sobre a melhor forma de resolver esse problema de divisão de salas, um aluno respondeu:

Aluno R. *Eu não falava nada...eu hoje falo mais... No primeiro ano é mais difícil fazer amizade, pessoa fica no canto dela.,, Mas vai da pessoa, se ela quiser, ela consegue se enturmar*

Essa fala demonstra a incorporação e reprodução de uma ideia de *mea culpa* atribuindo a um caráter individual a responsabilidade por não ser benquisto ou bem recebido no grupo dos já estabelecidos, ou seja, dos alunos já pertencentes à escola. **R** entende que o próprio indivíduo pode romper com o isolamento provocado pelo grupo social.

As formas encontradas para reagir aos efeitos do preconceito sofrido pelos alunos mais isolados adquirem uma capacidade de autoproteção, isolando-se dos demais e retraindo-se, conforme nos apontou Goffman (1988).

Outras falas refletem que, mesmo estando integrados na mesma sala de aula com alunos da área urbana, os alunos que moram na área rural tendem a agrupar-se a fim de fortalecerem seus vínculos sociais.

Aluna P. *Quando a gente estuda numa sala da cidade, mesmo assim.... A gente fica sentado em grupinho, só a gente do sítio...*

Aluno R. *Na escola a gente fica muito isolado... A nossa forma de se reunir é o WhatsApp...*

Enquanto a aluna **P** revela que na sala dela os alunos assentados juntam-se em grupos, o aluno **R** revela que na escola esses alunos acabam ficando isolados, reunindo-se apenas no WhatsApp como forma de integração. Percebemos, aqui, que o uso da tecnologia foi a forma encontrada para que os jovens alunos assentados pudessem prosseguir na sua sociabilidade, impedida, muitas vezes, pelo isolamento ocasionado pela divisão das salas de aulas. No entanto, suas falas revelam que essa nova forma de sociabilidade não é suficiente para superar as relações humanas. Não podemos deixar de considerar, conforme demonstra Dayrell (1996,) que existe uma dimensão educativa fortemente presente nas relações sociais que ocorrem no interior da escola por meio da sociabilidade dos jovens alunos. Assim, a tecnologia “por si só”, além de não substituírem as relações sociais, como também não garantem o aprendizado.

Ao serem questionados sobre o preconceito que sofrem na escola, os jovens alunos relatam:

Aluna E: *Sente sim... Já sofri do tipo pé vermelho. O Ensino Médio sofre mais que o Ensino Fundamental. No fundamental não tem muita noção. Eles falam que legal você mora no sítio, tem cavalo, animal... No Médio as pessoas são mais maldosas.*

Aluna L. *Eu não sinto preconceito... As pessoas nem sabem que eu moro no sítio.*

Aluna T. *Agora não tem tanta diferença. Antigamente tinha bastante... A gente era chamado de pé vermelho, eles achavam que a gente não sabia de muita coisa. Mas, agora, mudou bastante...*

Aluno R. *Eu já senti no primeiro ano, mas eu acho que vai da pessoa...*

Aluna P. *O preconceito existe em todo lugar, não é porque você mora no sítio não...*

Como vimos, a aluna **E** revela que os jovens assentados sofrem preconceito na escola e que ela mesma já passou por essa situação. A aluna **L** diz não sentir preconceito. No entanto, não revela aos alunos que mora no sítio. Essa contradição pode representar o indício de que ela sabe que ao revelar para os alunos sua origem no meio rural, será isolada por eles. Daí ela não quer que os alunos da cidade saibam que ela mora no sítio. A aluna **T** relata que já sofreu preconceito na escola sendo chamada de “pé-vermelho”. Também diz que sofria preconceito pelas pessoas acreditarem que os assentados têm menos conhecimento dos alunos que moram na cidade. Mesmo dizendo que atualmente a situação mudou bastante, não deixa claro se parou de sofrer preconceito dos outros alunos. O aluno **R** revela já ter sofrido preconceito no primeiro ano. No entanto, acredita que o preconceito não é social. Já, a aluna **P** acredita que o preconceito existe em todo lugar e que não é exclusividade de quem mora no assentamento sofrer preconceito. Ela naturaliza o preconceito existente na sociedade. As falas dos alunos, embora breves, demonstram que são poucos os que percebem a discriminação e o preconceito que sofrem. Há ainda aqueles que internalizam que o preconceito deve ser absorvido individualmente e superado. Porém, nenhum aluno afirmou não existir preconceito contra alunos assentados dentro do espaço escolar. Ao chegarem na escola pesquisada, ficam isolados em salas consideradas para os “de fora”. As salas dos primeiros anos do Ensino Médio são formadas, primeiro, por alunos egressos do ensino fundamental oriundos da mesma escola.

Ao questionarmos a possibilidade de os jovens alunos estudarem na escola do Assentamento, os alunos responderam:

Aluna E. *Eu acho que não. Seria uma inclusão forçada, a gente acaba tendo que se incluir... Se fosse no assentamento, a gente ficaria mais isolado...*

Aluno R. *Eu acho que não... A gente precisa fazer amizade, no primeiro ano é mais difícil, mas vai da pessoa...*

Aluna P. *Eu acho bom estudar na cidade. Aqui tem mais oportunidade e a gente pode fazer mais amizades.*

Vemos que as falas acima transcritas são unânimes em considerar um aspecto positivo os alunos do assentamento estudarem na cidade. Para eles o estudo na cidade evitaria o isolamento que os alunos assentados sofrem. O aluno **E** acredita que estudar na escola da cidade, obriga os alunos provenientes do assentamento a uma inclusão forçada. **R** já acredita que a inclusão depende de cada aluno, conforme os laços de amizade que ele realiza. **P** concorda com **R** e acredita que a cidade é local de oportunidades para quem mora no assentamento. Ambos têm em suas falas um discurso subliminar que revela o isolamento que vivem no assentamento, em relação a cidade.

Conforme pudemos observar, os depoimentos dos alunos revelam que já sofreram e que ainda sofrem preconceito no Ensino Médio atual. Alguns relatam que eram chamados de “pé vermelho”, numa alusão clara de degradação daquele sujeito que mora no Assentamento. É importante lembrar que na escola pesquisada, há muitos alunos moradores em área rural, de propriedade particular, mas que não sofrem tal discriminação. Nesse sentido, quando os alunos assentados sofrem preconceito pelo seu lugar de origem, o que está por trás é muito mais perverso, pois refere-se àquele que possui uma terra a qual historicamente não lhe pertencia. Portanto, o mesmo preconceito não ocorre com os estudantes que possuem sobrenome das famílias tradicionais possuidoras de grandes extensões de terra que, inclusive originou o assentamento. Isso significa que, conforme nos apontou NAPOLI (2015), há aí um fenômeno caótico ressonante que permeia as relações sociais mais amplas da sociedade e que refletem nos espaços escolares.

Concluindo essa seção, o preconceito que esses estudantes sofrem não traduz apenas um preconceito de origem geográfica ou de lugar, mas, sobretudo, de condição social, historicamente construída, e economicamente desprivilegiada. Esse preconceito tem uma conotação do trabalho, ou seja, da relação social que se estabelece com a terra. Portanto, de acordo com Martins (2005) é um preconceito herdado do trabalho rural na escravidão em que o trabalho na roça, no tempo do cativo, foi depreciado porque associava a pessoa ao cativo, tornando-se uma marca de inferioridade.

Assim, reforçamos o trabalho do educador cujo papel é fundamental para disseminação/reafirmação ou superação do preconceito de origem e de lugar e, também, de condição socioeconômica ligadas aos alunos assentados. Para tanto, faz-se necessária uma formação pedagógica na perspectiva da contra-hegemonia cultural que

não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las', por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2006, p. 95-96).

Vemos, então, a necessidade de o professor abordar as questões do preconceito de origem geográfica e de lugar como uma condição de humanização dos indivíduos. Dessa mesma maneira, é importante que o educador ressignifique seu currículo de modo a contemplar os "subalternos" que não aparecem no conteúdo institucionalizado ou que aparecem de modo subentendido ou descriminalizado. Ao realizar essa ressignificação, o professor contribui para que eles se percebam enquanto sujeitos sociais dotados de condições para sua emancipação e esta só pode ocorrer mediante a apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade.

Portanto, quando falamos em educação, principalmente, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica¹², que será o método por nós empregado para a construção do nosso objeto de aprendizagem, quando consideramos, o jovem

¹² Nos referimos aos cinco passos do método desenvolvido por Dermeval Saviani (1999): a) prática social (empírica): tendo o discente como ponto de partida; b) problematização: onde o docente detecta as questões a serem resolvidas; c) instrumentalização: onde o professor se apropria dos instrumentos que equacionem os problemas detectados; d) a catarse quando o aluno atinge a reflexão entre a teoria e a prática e e) a prática social (concreta): em que o aluno demonstra ter apreendido os conceitos de maneira diferenciada e reconfigurada.

assentado que estuda na escola urbana, temos que compreender que ele tem com o trabalho no campo uma relação muito peculiar e diferenciada do trabalho urbano. Enquanto o trabalho no campo caracteriza-se pelo trabalho concreto, na perspectiva marxista, de autorregulação da vida, o segundo está mais relacionado com o trabalho abstrato, pautado na exploração do lucro e da acumulação (MARX, 2010).

Assim, partindo-se da análise feita por Whitaker (2002, 2008) de que o trabalho realizado no seio familiar também é pedagógico porque educa, temos que considerar que o universo escolar urbano, dissociado de práticas pedagógicas concretas, distancia-se do universo de origem desses jovens assentados, cuja distância ainda maior é a ideológica. Ou seja, a escola funciona de forma urbanocêntrica e etnocêntrica, reproduzindo a ideologia dominante e contribuindo ainda mais para o espaçamento (no sentido do distanciamento entre a escola urbana e o jovem assentado) e a invisibilidade social daqueles jovens assentados que conseguem permanecer na escola.

Portanto, é necessário compreender que a existência do preconceito contra o rural (WHITAKER, 2002), o qual é menosprezado pela maioria dos atores dentro do espaço escolar, leva a essa tal invisibilidade social do jovem assentado. Ela está relacionada com as representações cotidianas a que esses jovens estão sujeitos, expressas no menosprezo pela sua origem, por meio de expressões que geram estigmas e preconceito, tais como: “os de fora”; “pé vermelho”; “os acampados”; gerando. Essa invisibilidade social, está relacionada também à violência simbólica (BORDIEU, 1983) que permeia os espaços escolares. Como vimos, é possível encontrar exemplos dessa violência na própria formação e constituição da demanda escolar, logística de transporte escolar, constituição das turmas de classes dentro das escolas, formas de avaliação pedagógica (trabalhos de pesquisa em biblioteca e laboratório de informática no contra turno, por exemplo); além das violências encontradas nos livros didáticos quando se referem de forma pejorativa ao contexto do campo. Todos esses fatores, embora não aconteçam, exclusivamente, no espaço escolar, mas compõem a educação “para além dos muros da escola”, contribuem, sobremaneira, para acentuar ainda mais a invisibilidade social dos jovens alunos assentados nas escolas urbanas.

Sendo assim, a principal função da escola é resgatar sua importância pedagógica e a reorganização do processo educativo, para a efetivação das

políticas públicas afirmativas de visibilidade e inserção da juventude rural assentada, nos projetos de aspiração social e cultural que lhe são de direito.

Constitui, portanto, o desafio do educador, propor aos jovens alunos e, principalmente, aqueles provenientes de assentamento de reforma agrária, uma educação que os possibilite serem sujeitos e protagonistas de sua própria história. Essa educação deve ser esclarecedora, libertadora e emancipadora, responsável pela formação desses jovens assentados, para que eles possam, com ela, promover mudanças sociais no seu meio, qual seja, o próprio campo, além de romper as barreiras do estigma social rural, dentro do espaço escolar urbano e da vida em sociedade.

4 A ESCOLA E SEU PAPEL SOCIAL: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

4.1 Escola e reprodução social: do domínio da cultura dominante ao sentido da ideologia

A fim de compreendermos o significado social da escola na perspectiva da reprodução das relações sociais, precisamos entender qual o papel social da educação e como ela se constitui.

Precisamos lembrar que a sociedade, vista numa perspectiva positivista e funcionalista, funciona de forma harmoniosa, sendo seus desvios corrigidos pela educação. Nesse sentido, a função da educação é apenas a socialização dos indivíduos.

Já, na perspectiva do pensamento reprodutivista, a sociedade é um elemento fundamental para se compreender as desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação aparece sendo condicionada por essas relações sociais. Para Bordieu e Passeron (1975), a escola pensada na perspectiva da socialização dos indivíduos, sendo responsável somente pela inculcação de novos saberes, revela um discurso ingênuo e desinteressado. Publicado por Bourdieu e Passeron, o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1975), faz uma análise sobre a teoria da reprodução das desigualdades sociais, através dos sistemas de ensino. Nessa obra, eles demonstram ser o sistema escolar um legítimo reprodutor das desigualdades sociais. Esse sistema desempenha a função de conservação social, acirrando as desigualdades sociais, existentes nos espaços escolares através da seleção cultural, pautada na ideologia do dom. Segundo essa ideologia, o aluno que tem bom desempenho é visto, então, como o mais habilidoso e mais inteligente, subtraindo-se aí a análise mais importante: as desigualdades sociais, materiais e culturais que estão por trás do bom ou mau desempenho do educando.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), sofrendo grande influência do meio social em que vive, o educando que apresenta melhor desempenho escolar é aquele que também traz consigo o “capital cultural” dominante, proporcionado pela sua família. O capital cultural é resultado da produção do *hábitus*. O *hábitus* deve ser compreendido como a internalização da exterioridade e a exteriorização da internalidade. Portanto ele é tudo aquilo que é apreendido do meio familiar e

praticado no meio social. Por sua vez, o *hábitus* é constituído pelo *ethos* e pela *hexis*. O *ethos* representa toda a forma de comportamento e o gosto por aquilo que é aprendido em decorrência do convívio familiar. Já a *hexis* é a forma de linguagem e o conjunto de valores que o sujeito vai apreendendo ao longo do seu processo de formação, junto de seus pais Saviani (2012).

Sendo a escola um fator determinante no processo de reprodução das desigualdades sociais, ela possui mecanismos que legitimam essas desigualdades como: definição do currículo, métodos de ensino e formas de avaliação. Dessa forma, os conteúdos, os métodos pedagógicos e as formas de avaliação seriam organizados em benefício da perpetuação da dominação social.

Para Bourdieu e Passeron (1975), há uma imposição das instâncias superiores dos conteúdos a serem trabalhados na escola e esses não estão desvinculados de relações sociais mais complexas no campo ideológico. Essa imposição consiste numa “violência simbólica” à medida que se torna distante da realidade dos educandos sendo transmitida pela cultura dominante como universalmente válida. Também ocorre essa “violência simbólica” uma vez que, aceita pelos educandos no universo escolar, passam a concordar com a subalternização.

De acordo com os autores acima, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes, mas ao usar códigos de transmissão cultural assimilados apenas pelos alunos que já possuem contato familiar com a cultura dominante, perpetua a continuidade cultural e contribui para a exclusão daqueles que não o possuem (SILVA, 1992). Assim, o fracasso escolar não aparece como uma condição individual relacionada ao demérito, conforme anunciava o paradigma funcionalista, mas com a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Desse modo, para Nogueira (2002, p. 18):

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar.

Conforme nos diz Pereira (2012), ao tratar formalmente todos os alunos de modo igual, em direitos e deveres, a escola acaba privilegiando, dissimuladamente, aquele que por sua bagagem familiar já é privilegiado.

Não sendo uma instituição imparcial, a escola e o trabalho pedagógico, contribuem para a perpetuação da cultura dominante onde o currículo apresenta-se como cultura universalmente válida por meio do “arbitrário cultural”. Na concepção antropológica de cultura, nenhuma cultura deve sobrepor-se a outra. No entanto, os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos constituem o arbitrário cultural onde passam a ser considerados únicos possíveis e, portanto, legítimos. Assim, para Bourdieu (1989), a escola dissimuladamente perpetua a cultura consagrada e transmitida, portanto, enfatizada. O valor a ela atribuído seria arbitrário e universalmente válido, contribuindo para a perpetuação das desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Assim, segundo Bourdieu (1989, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

A cultura escolar socialmente legitimada passa a ser também a cultura socialmente imposta. Como não compartilham dos mesmos acessos e não possuem o mesmo capital cultural, nem todos os alunos dominam os mesmos códigos culturais que a escola enfatiza. A escola marginaliza, assim, os que não conseguem acompanhar o arbitrário cultural imposto (Saviani, 2012).

O “poder simbólico” que a escola possui de instrução e classificação da apropriação ou não dessa instrução, acaba por contribuir ainda mais para a exclusão do processo educativo. Segundo Bourdieu (1989, p.7) “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Para o autor, a escola também é responsável por “produções simbólicas”, que funcionam como instrumentos de dominação pois elas se relacionam com os interesses da classe dominante e privilegiada.

Sendo assim, a cultura dominante,

contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Os sistemas simbólicos, como a escola, por exemplo, cumprem, assim, sua “função social e política”, a partir das suas produções, pelo acúmulo de poder material e simbólico da classe detentora desses poderes:

É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra através da violência simbólica dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 11).

O sistema simbólico é representado pela “cultura”, sendo a cultura dominante aquela aceita socialmente, ou seja, são os valores, hábitos e costumes desejáveis da classe dominante que se distinguem da “cultura” dos não desejáveis. Mas, essa cultura desejável não pode parecer arbitrária, não aparece como sendo a cultura dominante, então, ocorre uma “[...] dupla violência do processo de dominação cultural”, onde há sua imposição e uma ocultação dessa imposição (SILVA, 2005, p. 35). Esse “domínio simbólico” possui um mecanismo muito sutil e eficiente no processo de dominação que ocorre através do processo de imposição e ocultação ao mesmo tempo. Um desses mecanismos sutis é a forma como os jovens alunos são alocados em suas classes/salas de aulas.

Tomando a escola pesquisada como exemplo, verificamos que a composição das turmas/classes de Ensino Médio é predeterminada pela gestão da escola, que privilegia “os nossos”, ou seja, àqueles alunos que já eram da própria escola e que ali estudaram desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Desse modo, as primeiras salas, da primeira série do Ensino Médio (1A, 1B e 1C), sempre são compostas pelos alunos chamados de “nossos” – aqueles que estudaram o ensino fundamental na própria escola - e as demais salas (1D, 1E, 1f, 1G, 1H, 1I) por alunos denominados de “não nossos” – os que não cursaram o ensino fundamental na escola - pois acredita-se, erroneamente, que os primeiros são melhores que os segundos. Desse modo, é muito comum, na escola pesquisada, a preferência dos professores efetivos da escola pelas salas já conhecidas. Distribuídos da forma mencionada acima, os jovens alunos considerados pela gestão da escola como “não nossos” acabam tendo professores não-efetivos, portanto, também não considerados “da casa”. Além disso, essas salas passam a ter mais rodízios de jovens alunos “transferidos” e “remanejados” diferentemente das outras salas já constituídas com os alunos da própria escola, havendo uma clara separação entre eles.

Paralelamente, os jovens alunos considerados pela gestão como “nossos” têm sempre os professores efetivos considerados “da casa”, não recebem a interferência de outros alunos na sala, pois serão sempre os “estabelecidos”, compondo um grupo coeso e fechado. Como resultado dessa estigmatização, temos uma evidente segmentação entre os jovens alunos, moradores da cidade, e os jovens alunos assentados. Conforme nossa pesquisa apontou, esse processo ocorre porque os jovens alunos assentados vêm de outras escolas, na sua maioria, localizadas na zona rural, dentro do próprio assentamento, o que faz com que haja um mecanismo sutil de valorização da cultura urbana em detrimento da cultura rural, gerando uma “violência simbólica” e contribuindo, assim, para o predomínio da cultura dominante. No entanto, essa ideologia dominante presente nos ambientes escolares, não ocorre apenas no campo da cultura, ou da “violência simbólica”, mas, antes, ela ocorre, principalmente, em função das desigualdades sociais que reverberam no contexto escolar.

Partindo da análise de que toda ideologia tem uma base real de existência, ou, “a ideologia tem uma existência material”, Althusser (1983), no seu livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, enumera o que vem a denominar “aparelhos repressores do Estado” e “aparelhos ideológicos do Estado”.

Por “aparelhos repressores do Estado” entende-se o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões responsáveis pelo controle social através do uso da violência, primeiramente. Já, os “aparelhos ideológicos do Estado” utilizam-se, primeiramente, de ideologias como forma de controle através da igreja, da escola, da família, do sistema jurídico, partidos políticos, sindicatos, meios de informação e através da cultura (ALTHUSSER, 1983 46-47).

A propósito da noção de ideologia, para Althusser (1985) trata-se de uma concepção que orienta a prática dos agentes em sociedade ou, nas palavras de Silva (1992, p. 27, 28), referindo-se ao conceito althusseriano,

a ideologia é formalmente definida como uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Isto é, convencionalmente a ideologia é pensada como uma representação falseada da realidade (das condições reais da existência). Mas o que Althusser está dizendo é que o falseamento fundamental é aquele que os homens fazem de sua relação com suas condições reais de existência. Ou seja, a relação real, não falseada, dos homens com as condições de existência é uma relação de dependência, de determinação do homem e de suas representações por aquelas condições. Mas na ideologia, os homens tendem a representar esta relação de dependência, de determinação como

uma relação de autonomia, de liberdade, e é nisto que se constitui o falseamento, não das condições de existência, mas da relação com essas condições.

Nessa perspectiva, a ideologia escolar não possui um conteúdo único onde, por meio dele, vai contribuir para a manutenção das relações sociais de produção por meio da clássica manutenção da divisão social do trabalho: de um lado o trabalho mental e, de outro, o trabalho manual. Ou seja, a escola, através da inculcação da ideologia dominante, acaba por contribuir para a reprodução das relações de dominação e de poder existentes na sociedade.

Não estamos nos referindo ao conceito de ideologia grega em que esta aparece como “estado da consciência humana” ou “estado natural”, mas uma ideologia relacionada às relações de poder existentes na sociedade, ou, um “conjunto de ideias que procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade” (LOWY, 1985. p. 12.). Esse é o conceito utilizado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

O conceito de ideologia na perspectiva marxista está intimamente relacionado ao trabalho, trabalho este não relacionado ao “ganho material”, mas, no seu sentido íntimo, enquanto “ação humana” intrínseca. O homem, enquanto ser racional é o único capaz de transformar o seu meio através do trabalho. Assim, para Marx, o trabalho “humaniza o homem” através da transformação da natureza em produtos para a satisfação das necessidades humanas. Ao produzir a sua existência, o homem desenvolve suas ideias (planejamento) e estas são, portanto, produto da relação do homem com a natureza, relação esta que não é natural e sim planejada, pensada e intencionada, diferentemente da ação animal sobre a natureza que é instintiva. O homem, então, ao realizar este trabalho, ao realizar uma ação humana sobre a natureza, o faz através de um processo social, e é o único ser capaz de produzir cultura.

No entanto, a forma como a escola percebe essa dinâmica fora do espaço escolar reflete muito na concepção de educação que o sistema escolar possui e perpetua. Assim, para Saviani (2013), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” e que para compreender a “natureza da educação” é preciso antes compreender a “natureza humana” (SAVIANI, 2013, p. 11). Enquanto os animais “adaptam-se à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente” (SAVIANI, 2013, p. 11), o homem tem a necessidade de produzir sua própria

natureza num processo contínuo de sua transformação. Em vez de adaptar-se à natureza como fazem os animais, o homem é o único ser capaz de transformá-la e o faz por meio do trabalho.

Mediante isso, ocorre no contexto escolar, em nosso entendimento, uma incongruência de sentidos atribuídos ao trabalho e à concepção de educação que nossos jovens alunos trazem de suas próprias vivências cotidianas. Especialmente os assentados, possuem uma dinâmica de trabalho que é muito própria uma vez que está intimamente relacionada à sua própria sobrevivência contrariando a perspectiva mercadológica que impera no ambiente escolar.

Retomemos, agora, algumas falas dos jovens alunos assentados quando indagados sobre suas rotinas:

Aluno R. *Eu acordo bem cedo, às seis horas da manhã, venho para a escola e a tarde ajudo meu pai na estufa...Eu ajudo porque tenho que ajudar... Meu pai toca roça e estufa também... Às vezes eu também ajudo a tirar leite... A tarde eu também estudo pelo site Descomplica...*

Aluna L. *Durante a semana eu acordo 5h para vir para a escola...Chego em casa 13h, almoço e ajudo minha avó a lavar roupas, limpar o quintal, durmo, fico na internet...*

Aluna T. *Eu acordo bem cedo...Ajudo minha irmã com a nenê dela...Vou apara a escola e volto 13h. Aí ajudo minha mãe com o serviço da casa...Meu pai chega do serviço da cidade e ajudo ele um pouco na horta...À noite eu estudo pela internet...*

Aluna P. *Eu acordo bem cedo, às 5h...Pego o ônibus e vou para a escola... Chego de tarde e ajudo minha mãe...Terça-feira venho à noite na cidade para fazer o Cursinho pré-vestibular da escola...*

Nota-se que o aluno **R** ajuda o pai na estufa e o faz “*porque tenho que ajudar*”, numa alusão ao trabalho enquanto capacidade intrínseca e necessidade real de existência/sobrevivência. A aluna **L** relata que ajuda a avó a lavar roupas e limpar o quintal. Por se tratar de jovens assentados, sabemos que o referido quintal não é de pequena proporção e, ao que tudo indica, é uma tarefa rotineira. Embora a

aluna **T** não especifique o que seria o “*serviço da casa*”, entendemos ser a casa o espaço interno e externo, uma vez que a casa rural se estende até a porteira. O mesmo ocorre com a aluna **P** que resume seu trabalho diário a “*ajudo a minha mãe*”.

Vemos aqui a conotação que os alunos fazem do trabalho atribuindo-lhe uma perspectiva ontológica, ou seja, fundamental para a existência humana. De acordo com a teoria marxista, é esse trabalho que distingue o homem dos outros animais. Tal análise é explicitamente exposta em “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 1999), quando seus autores distinguem, diametralmente, os homens dos animais e só começa a existir quando aqueles iniciam a produção dos seus meios de vida.

Ao desprezar essa análise, a escola contribui para afastar mais ainda seus jovens alunos, uma vez que os enxerga como ainda “não prontos”, especialmente, os assentados. O sistema escolar desvaloriza as capacidades laborais dos mesmos por não conhecer suas rotinas fora dele. Assim, de um lado temos, conforme Dayrell (1996), o professor com sua “matéria”, reproduzindo o mundo teórico e, de outro, os “alunos” com sua dinâmica própria, que inclui, muitas vezes, o trabalho, especialmente, àquele relacionado à terra.

Conforme inculca no educando a ideologia dominante de que a escola “prepara o aluno” para ocupações e funções necessárias para a perpetuação das relações de exploração capitalista, a escola vai perdendo o seu sentido. Não raro, vemos a frustração dos jovens alunos ao saberem que não terão condições de acessar as profissões tradicionais necessárias para tal.

Baudelot e Establet (1971), ao estudarem o sistema escolar francês, no século XX, demonstraram estar a escola dividida nos mesmos moldes da sociedade capitalista, qual seja, a burguesia e o proletariado. Sendo a sociedade dividida em duas classes, a escola só poderia se configurar da mesma forma, dissipando, assim, as “ilusões da unidade da escola”. Portanto, para eles a escola teria a função de reafirmar a desigualdade social e seu papel seria o de formar aqueles que serão destinados as atividades manuais e aqueles que assumirão as atividades intelectuais, corroborando para a manutenção da estrutura capitalista da sociedade.

Diferentemente de Bourdieu e Passeron (1975), para Baudelot e Establet (1971, p. 280), o proletariado possui ideologia própria e tem sua origem fora do espaço escolar. Assim,

a ideologia proletária não está presente em pessoa na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistência: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é

visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa.

Para os autores supracitados, o papel e a função da escola é recalcar e coibir qualquer forma de desenvolvimento de ideologia revolucionária nos espaços escolares acirrando ainda mais a separação entre os que pensam e os que executam. Ao desqualificar o trabalho manual em detrimento da valorização do trabalho intelectual, a escola ainda tende a limitar o acesso dos alunos aos “subprodutos da própria cultura burguesa” enfraquecendo, portanto, a possibilidade de superação das contradições através da educação.

No entanto, verificamos que é possível a escola romper com essa marginalização, uma vez que os jovens participam dos processos de tomadas de decisão nos espaços escolares, o que pode contradizer a teoria inaugurada pelos críticos reprodutivistas. Ao rompermos com a ideia de que as aulas servem para a preparação dos “alunos” para o “mercado de trabalho”, os jovens alunos passam a adquirir consciência de que suas ações podem ser traduzidas em mudanças sociais, ainda que em pequenas proporções.

Se considerarmos que todos os espaços da escola são pedagógicos e se ressignificarmos esses espaços ouvindo os jovens alunos deslocando o eixo central da escola para o aluno (DAYRELL, 1996, p. 146), as aulas passam ser contextualizadas e articuladas com a realidade, o que contribui para sua emancipação enquanto sujeitos sociais.

Assim, é possível nos espaços escolares esse rompimento de ideias pré-concebidas de que não há espaço na escola para superação das contradições. Um exemplo dessa possibilidade foi a ocupação dos estudantes nas escolas públicas paulistas, iniciada em 2015, em razão da política educacional estadual de fechamento das escolas e segmentação do ensino. Naquela ocasião, os estudantes secundaristas, ocuparam as escolas numa manifestação por melhoria na qualidade do ensino e contra a proposta de fechamento das escolas numa clara busca por espaços mais democráticos. Organizados em assembleias, esses estudantes protestavam contra o projeto de reorganização escolar do governo estadual paulista que pretendia fechar escolas e que, após tais mobilizações, foi suspenso pelo mesmo. Inspirados no movimento secundarista do Chile, onde em 09 de novembro de 2015, 20 alunos ocuparam uma escola em protesto contra a reorganização do ensino por lá, os estudantes paulistas resistiram aqui também. Permanecendo

ocupados por 42 dias, sofrendo pressões jurídicas, da malfadada imprensa e dos membros da direção da escola que pressionavam os estudantes a deixarem o prédio, eles obtiveram êxitos e suas vozes puderam ser reverberadas. De lá para cá, várias outras mobilizações estudantis vêm ocorrendo e os estudantes começam a reivindicar outras pautas como, por exemplo, cursinhos populares e melhores condições de ensino.

Também houve protestos em vários Estados contra a Reforma do Ensino Médio, prevista pela Medida Provisória (MP) 746/16¹³ (BRASIL, 2016) e contra a Proposta de Emenda Complementar (PEC) 55/16¹⁴ (BRASIL, 2016) que restringe os investimentos sociais do Governo Federal, inclusive em educação. Os estudantes secundaristas do Estado de São Paulo abriram caminho para outras ocupações, protestos e reivindicações em outros Estados, numa clara demonstração de que os estudantes secundaristas conhecem seus direitos e de que a escola pública pode contribuir para a transformação social e política dos sujeitos e de toda a sociedade. Como consequência, conseguiram reativar o Grêmio Escolar, garantir representação estudantil no Conselho Escolar, a escola aberta aos finais de semana para cursinho pré-universitário, além de promoverem uma semana de debates com intelectuais e acadêmicos sobre a crise política e econômica no país.

As ações dos estudantes paulistas inspiraram os outros estudantes que voltaram a ativar os Grêmios das escolas, o que possibilitou ações do governo paulista para 2018 como, por exemplo, os Programas Gestão Democrática¹⁵ e o

¹³ A Medida Provisória 746/16 foi instituída para promover alterações significativas no Ensino Médio tornando as disciplinas de Português e Matemática como obrigatórias e as demais facultativas. Essa medida alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 para o Ensino Médio que passará a sofrer alterações no currículo conforme a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em fases de aprovação do MEC no momento em que finalizamos esse trabalho. Os estudantes secundaristas se mobilizaram nas Assembleias para discutir a implantação das novas diretrizes para o Ensino Médio, demonstrando não compactuar com essas mediadas.

¹⁴ A Proposta de Emenda Complementar à Constituição Federal 55 de 2016 instituiu um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos e da seguridade social de modo a reduzir os investimentos sociais básicos por 20 anos. Os estudantes secundaristas também se mobilizaram nas ruas das grandes cidades do país em protesto a essa medida que, em nome do corte de gastos, inviabiliza direitos sociais mínimos como saúde e educação àqueles que mais necessitam.

¹⁵ O Programa Gestão Democrática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi criado em 2016 em parceria com o Instituto Inspirare e o Instituto Porvir. O projeto surgiu para atender as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual da Educação (PEE), além das demandas dos estudantes da rede pela ampliação do espaço de diálogo.

Projeto Orçamento Participativo Jovem¹⁶. Para esse último, foram destinados 5 mil reais para que cada Grêmio Estudantil do Estado. Ele podia gerir esse recurso de acordo com suas necessidades, representando um marco na história dos grêmios estudantis e na luta dos estudantes secundaristas que, pela primeira vez, ganharam visibilidade a partir de suas reivindicações.

Esses Projetos foram efetivados na gestão paulista encerrada em dezembro de 2018 e deixam como legado recente o caminho a ser percorrido pelos jovens alunos que deles participaram. Desse modo, cabe ao professor, especialmente, aquele das áreas de ciências humanas e, especificamente, o da disciplina de Sociologia, potencializar a aprendizagem das relações humanas. Acreditamos que isso só pode ser possível ao se considerar, no processo de aprendizagem, a cultura e a origem do jovem aluno, como seu ponto de partida e ponto de chegada.

Para que isso efetivamente ocorra, propomos uma intervenção metodológica pautada no materialismo histórico-dialético, que é a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani (2012), a qual será apresentada mais adiante.

4.2 A escola enquanto transformadora do sujeito e de sua realidade

Diante da complexidade e das contradições que existem no ambiente escolar, não é possível compreendê-las se não considerarmos sua função social, atrelada à organização da sociedade em suas relações de produção. Inserida nesse processo de organização social (da qual não se desvinculam as relações de produção) está a educação que, como vimos, pode ser orientada para a manutenção ou para a superação da ordem vigente.

Utilizaremos agora, em nossas reflexões, a matriz teórica do materialismo dialético voltada ao desenvolvimento do pensamento de Gramsci (2006), cuja contribuição para pensar sobre a escola enquanto espaço de transformação social mostra-se muito convincente. O olhar da sociologia sobre a educação, desenvolvida por esse autor, considera indissociáveis as concepções educacionais e as concepções políticas.

¹⁶ O Projeto Orçamento Participativo Jovem (OP Jovem) surgiu em agosto de 2018 como um desdobramento das ações do Programa Gestão Democrática que fortaleceu os Grêmios Estudantis, passando atuar mais efetivamente frente às demandas estudantis. A primeira ação do OP Jovem nesse ano de criação é o gerenciamento de uma verba de 5 mil reais destinada a cada Grêmio Estudantil.

Partindo do pensamento de Marx (2010) de que as relações de produção é que constituem a constante luta de classes, em todas as sociedades de classes há relações de forças e estas passam por constantes transformações. A escola tem, portanto, a capacidade de contribuir para a transformação dos indivíduos, que são originários dessas relações de forças, enquanto filhos das diferentes classes sociais, por meio da superação do senso comum e da elevação cultural.

A forma de dominação da sociedade moderna ocorre através da cultura, onde o controle social é exercido política e economicamente. Dessa forma, há uma imposição do tipo cultural ideal que ocorre através da visão de mundo dos grupos sociais dominantes.

A hegemonia apresenta-se, nesse contexto, como o conjunto das funções de domínio e direção exercidos por uma classe social dominante, ao longo de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. Ela é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria da hegemonia (MOCHCOVITCH, 2001).

Percebe-se aqui uma novidade na luta de classes preconizadas pelo materialismo histórico-dialético, onde a hegemonia aparece além da força coercitiva e também como elemento de persuasão. Cardoso (1978, p. 74) apud Mochcovitch (2001, p. 21), chama a atenção para o fato de que a hegemonia é “um conceito do entendimento da ideologia que conduz diretamente à relação de classes, ou seja, é o conceito da relação entre as relações da ideologia, por um lado, e as relações de classe, por outro”. Desse modo, é possível compreender a luta de classes para além do contexto econômico o que possibilita pensar na sua superação pelo viés cultural e político.

Nessa perspectiva, vemos que a hegemonia se instrumentaliza através da educação, da religião, dos meios de comunicação, ou seja, da sociedade civil. O conceito de “sociedade civil” de Gramsci é explicado por (MOCHCOVITCH, 2001, p. 29) como “o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia”, ou o “estado ampliado”. Temos como exemplos as instituições educativas, a família, as igrejas e as organizações culturais que podem educar para a submissão ou para a superação às classes dominantes. A questão fundamental para a nossa análise é que “[...] tanto em Marx como em Gramsci a sociedade civil – e não mais o Estado, como em Hegel – representa um momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico” (MOCHCOVITCH, 2001, p. 30).

O que nos importa em nossa análise é compreender a educação como um poderoso instrumento de luta para superação das formas de dominação por meio da incorporação da hegemonia dominante. Entendemos que é na sociedade civil que essa luta se trava e que as classes subalternas precisam se apropriar da hegemonia burguesa, conquistando primeiramente a hegemonia ideológica para sua emancipação.

Nesse sentido, vemos em Saviani (1980, p. 10) o expoente do pensamento gramsciano sobre a hegemonia, que defende ser a educação um importante instrumento de luta

[...] para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas.

Para a elevação do nível cultural das massas, Gramsci (2006) compreende ser o “intelectual orgânico” o responsável por liderar intelectual e moralmente a sociedade por meio da educação e da organização da cultura. De acordo com Mochocovitch (2001), os intelectuais orgânicos são os intelectuais ou formuladores de grandes estratégias políticas e são responsáveis por difundirem, entre as classes subalternas, uma concepção de mundo revolucionária a partir da superação do bom senso.

Assim, a contra hegemonia seria, então, produzida pela transformação do sujeito coletivo em sujeito revolucionário, que só poderia ocorrer através da filosofia da práxis¹⁷, ou seja, da sua transformação em sujeito intelectual. O desenvolvimento do sujeito intelectual ocorre através do “pensamento crítico” onde devem ocorrer a investigação contínua, que leva também à crítica da utilização ideológica da própria teoria. A filosofia da práxis aparece com um legado de Marx onde alia-se teoria à prática.

Gramsci (1981) entende a práxis como ideia e ação onde reside a práxis revolucionária, ou seja, o elemento central para a contra-hegemonia. No entanto, ele compreende que a filosofia da práxis não pode ser imediatamente assimilada pelas

¹⁷ A filosofia da práxis é um conceito utilizado por Gramsci para driblar a censura fascista da prisão. Ele desenvolve esse conceito a partir do materialismo histórico e dialético criado por Marx e Engels. Para Gramsci, a filosofia da práxis é um instrumento para se trabalhar o núcleo de bom senso que existe no interior do senso comum de modo a elevar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade. Esse é um processo contínuo e permanente necessário para repensar os problemas do momento histórico (MOCHCOVITCH, 2001).

classes subalternas devido à influência dessas às formas rudimentares de senso comum ligadas à religião popular e ao folclore. Nesse sentido, é prudente o contato com o “simples” como “fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos” é um dado imprescindível à ação transformadora pretendida por qualquer filosofia que deseja transformar-se em “vida” (MOCHCOVITCH, 2001, p. 41).

Ainda, segundo Gramsci (1981), a formação humana integral do educando deve ser a mais importante função da escola, para que ele possa ter condições de enxergar e propor modificações na sua realidade social, sendo donos de sua própria história. Essa “formação humana integral” está relacionada ao princípio do conhecimento unitário que, para Marx (2010) e Gramsci (1981), é aquele “ que articula universal e particular; objeto e sujeito; teoria e prática; objetividade e subjetividade; estrutura e conjuntura; conhecimento tácito e conhecimento científico” (NORONHA, 2010, p.18).

Denunciando o sistema escolar italiano que proporcionava uma formação técnica destinada aos trabalhadores e uma formação clássica destinada aos filhos do pequeno burguês, Gramsci (2006) propõe uma escola capaz de unificar a formação abrangendo a educação tradicional e o trabalho prático. Para ele, não seria possível distinguir trabalho intelectual de trabalho prático, uma vez que todos os seres humanos são intelectuais e todos os tipos de trabalho necessitam da capacidade mental para sua execução. Portanto, essa distinção entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual” é ideológica e desvia a atenção para os “aspectos técnicos” do trabalho. Assim, não seria possível a separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*.

Ao pensar numa teoria da educação na perspectiva da emancipação do sujeito, é necessário, pois, dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função intelectual”, ou seja, não há ação humana desprovida de pensamento para tal. Assim, todo o homem tem uma atividade intelectual independente da sua profissionalização e todos podem contribuir, então, para novas formas de pensar, isto é, para modificar uma concepção de mundo (GRAMSCI, 2006). Para tanto, ele enfatiza o papel da educação como condição indispensável para a passagem da “filosofia espontânea” para a “consciência crítica”.

Preocupado com a valorização da escola voltada mais para a formação profissional do que para a formação geral dos indivíduos, Gramsci (2006) percebe

que na prática esse tipo de escola alarga e aprofunda ainda mais as desigualdades sociais existentes na sociedade. Ele aponta, então, a necessidade de uma reunificação da educação de modo que os educandos pudessem ter uma formação intelectual teórica e prática ao mesmo tempo, tão necessárias para sua formação equilibrada. Assim, é necessária uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2006, p. 33-34).

Ao valorizar a escola humanista, Gramsci (2006) alerta para a necessidade de uma formação mais abrangente aos educandos como condição para a superação das contradições. Considera necessário superar a dualidade ensino clássico *versus* ensino técnico que reflete a divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual ou, ainda, entre dirigentes e dirigidos retratadas pelas funções “diretivas” e “subalternas”.

O autor defende uma educação para todos, onde escola e trabalho estejam vinculados bem como a educação técnica e a educação humanista. A escola unitária, portanto, abrange a cultura geral, humanista, formativa para que equilibre a capacidade de trabalhar manualmente com a capacidade de trabalho intelectual. Dessa forma, rompe-se com a ideia de formação educacional clássica para as classes dominantes e a escola tecnicista para as classes trabalhadoras valorizando-se a educação humanista por promover uma formação mais abrangente a todos os educandos.

Uma escola unitária para Gramsci (2006) é aquela em que há o cultivo valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral como condição básica para posterior especialização seja ela de caráter científico ou de caráter produtivo. Para ele, é na fase escolar que deve haver a contribuição para a formação humana e o desenvolvimento da “[...] responsabilidade autônoma dos indivíduos através do estudo e do aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida” (GRAMSCI, 1981, p.124). Ou seja, a aprendizagem deve ocorrer através de um esforço espontâneo e autônomo do discente tal como ocorre nas Universidades através de seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais extremamente necessários para o desenvolvimento da maturidade intelectual e a orientação profissional.

Portanto, o advento da escola unitária

significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1981, p. 125)

A figura do professor seria, portanto, central uma vez que ele é o responsável por fazer a análise das contradições sociais existentes superando a instrução retórica pela educação culta de fato. Para tanto, defende ele, não pode haver separação entre a escola e a vida sendo necessária a “[...] participação realmente ativa dos alunos na escola”. (GRAMSCI, 1981, p. 133)

Os processos educativos não ocorrem necessariamente na escola, mas têm um caráter de “persuasão permanente” uma vez que ocorrem em toda a sociedade: tomada de decisões, meios de comunicação, mudanças na organização do trabalho e outras atividades aparentemente inofensivas, mas que denotam processos ocultos de educação. Assim, Gramsci (1981) demonstra haver na sociedade uma intencionalidade ligada ao tipo de intelectual que está à frente das decisões que interferem em toda a esfera social a que os grupos sociais estão sujeitos.

Portanto, é fundamental a compreensão da organização da sociedade em torno desses intelectuais bem como o desenvolvimento de um novo sistema de educação que possa contribuir para a superação dessa dinâmica.

A função educacional da escola acaba por difundir a ideia das classes dominantes através dos intelectuais tradicionais que dela são formados e que perpetuam um ideal hegemônico através da direção política e cultural da sociedade.

No entanto, acredita ser possível essa superação onde as classes subalternas possam formular estratégias de “guerra de posições” como contraposição à hegemonia política e cultural. Tal superação pode ocorrer pelas mãos dos “intelectuais orgânicos” que, dotados de uma ideologia que associe educação e política podem contribuir para a superação e para uma outra concepção de sociedade. Para que isso ocorra, é necessário se pensar numa escola que mostre ao máximo a realidade concreta aos seus educandos aproximando a educação da vida social. Os educadores também necessitam ter essa formação pois, nas palavras de Saviani, o professor precisa “compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 2012a, p.80).

A fim de que a escola possa formar o sujeito transformador de sua própria realidade, o professor precisa rever sua postura diante do ato de educar, pois ele é mais do que um “transmissor de conteúdos” ou “mediador da aprendizagem”. O professor é, também (e principalmente), um “intelectual orgânico” à medida em que é um agente trans(formador) que produz consciência no sujeito para que este transforme a sua realidade, aquele que realiza a “filosofia da práxis”, ou seja, constantemente realiza a atividade crítica e reflexiva sobre suas próprias ações. Esse mesmo professor vai colaborar na formação do aluno para a consolidação da coletividade através da manutenção ou da subversão da ordem estabelecida que vão depender da própria reflexão de sua postura enquanto educador e produtor de consciência no indivíduo para sua superação histórica.

Para uma educação verdadeiramente transformadora, as disciplinas não podem ser fragmentadas e meramente técnicas e decoradas para as avaliações internas e externas. O professor precisa despertar no aluno as condições para que ele perceba os antagonismos existentes na sociedade e sua complexidade para, assim, poder atuar e intervir positivamente, modificando sua própria realidade. Mas, para isso, o professor necessita compreender, também o seu “fazer pedagógico”.

Dessa forma, os Programas Curriculares não podem ser apenas executados à mercê das “políticas de governo” devem, portanto, ser encarados e associados aos projetos de vida dos alunos de acordo com a sua realidade, seu cotidiano.

Para isso, as aulas precisam “partir do real”, do concreto, levando em consideração os sujeitos como seres dotados de conhecimento prévio e culturas peculiares, porém, dentro de uma determinada sociedade com modo de produção específico, para não incorrerem em especificidades.

Contrariando as atuais “políticas de governo” com seus ataques à escola pública e iminente ameaça ao ensino de disciplinas críticas como Sociologia e Filosofia, faz-se necessária uma “educação praxica”¹⁸ e esta:

“[...]visa ao estabelecimento de uma práxis educativa que realize a integração do ser humano, um sistema educacional que promova a associação e a coletividade fundadas não na separação entre o trabalho manual e intelectual” (MACHADO, 2015, p. 82)

A formação oferecida pelas escolas públicas brasileiras, inserida nos moldes de produção [e reprodução] da sociedade capitalista, volta-se à preparação para o

¹⁸ O autor refere-se a práxis “enquanto compreensão da prática social humana, como forma de distinguir a ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada” (BAPTISTA, 2010, p. 138)

trabalho e garantia da mão de obra volátil que atenda aos interesses do capital. Dessa maneira, o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, e a formação vira um processo de transformação do homem em mais uma mercadoria dentre tantas. O educador, por sua vez, imbuído nesse processo contínuo de adaptação ao sistema econômico no qual está inserido não consegue perceber a sua prática pedagógica à luz das teorias pedagógicas a que estão submetidos.

De acordo com Pistrak, (2011, p. 24)

[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria pedagógica social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

A escola tem, portanto, a função de questionar a formação dos indivíduos e atribuir ao conhecimento um caráter revolucionário, para que a educação possa ser uma prática da liberdade, esta vista como uma “libertação autêntica”, que se configura na ação e reflexão do mundo para poder transformá-lo. É preciso despertar no aluno uma “consciência de mundo”, fazê-lo pensar, agir e refletir sobre o seu próprio mundo a fim de que possam, professor e aluno, ambos tornarem-se “sujeitos do processo educativo”.

Para que se possa consolidar uma prática revolucionária na educação, uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela humanidade. No entanto, esses conhecimentos não podem ser reduzidos a um conjunto de informações já prontas e acabadas para serem transmitidas e memorizadas. Assim, o conhecimento escolar precisa ser encarado como um processo cuja aprendizagem deve partir da realidade do aluno e fazer-lhe sentido e não um produto cujo único fim é atender aos índices exigidos ou adquirir uma nota para se adquirir um diploma.

No entanto, são muitos os problemas que estão presentes na educação básica brasileira, sobretudo no Ensino Médio, onde há uma quantidade enorme de jovens analfabetos funcionais¹⁹, sem mencionar o analfabetismo digital²⁰ e o

¹⁹ O analfabetismo funcional constitui a limitação das pessoas para as capacidades de compreensão de textos simples e de contas mais complexas. De acordo com o Inaf (Indicador de Analfabetismo Funcional), a alfabetização pode ser classificada em quatro níveis: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno (este último ainda considerado indivíduo alfabetizado funcionalmente).

²⁰ O analfabetismo digital constitui uma forma de exclusão digital onde as pessoas não possuem domínio mínimo para o manuseio de tecnologias digitais sendo, por isso, consideradas iletradas digitais.

analfabetismo político²¹. Essas formas de analfabetismo contrariam o que está previsto na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Conforme consta no seu Art. 22

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Tais fatos decorrem da estrutura educacional brasileira e suas “políticas de governos”, que atendem aos interesses econômicos e financeiros em detrimento de “políticas de Estado” eficientes. Enquanto as políticas de governos atendem os interesses partidários e econômicos, as políticas de Estado, por meio de um Plano Nacional de Educação, contemplam o contexto educacional mais amplo e deveriam atender o interesse de todos enquanto cidadãos dotados de direitos e de condições para superação de suas próprias realidades.

²¹ Por analfabetismo político compreende-se o desinteresse manifesto pelos cidadãos para os assuntos políticos locais, regionais ou nacionais demonstrando uma estagnação social, uma zona de conforto cega e desprovida de consciência política.

5 A (DES) CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE REFORMAS E ESCOMBROS EDUCACIONAIS

Nesta seção, propomos analisar a construção social do ensino de Sociologia no Brasil, especialmente, na Educação Básica, a partir de sua inexorável relação com a política brasileira. Tal relação, como será demonstrada, sempre aconteceu de modo intencional, atendendo aos interesses das elites que viam nessa disciplina uma ameaça aos seus privilégios.

No entanto, não vamos nos ater à história do ensino da Sociologia e à descrição das reformas educacionais a fim de evitar um trabalho meramente descritivo. Importante destacarmos que as leis brasileiras tiveram origem no Poder Executivo durante muito tempo na história da educação de nosso país. Assim, elas “recebiam o nome da autoridade de cuja iniciativa dependia seu encaminhamento” (SAVIANI, 2016), como a Reforma Benjamin Constant em 1901, a Reforma Rocha Vaz em 1925 e a Reforma Francisco Campos em 1931.

Longe de pretendermos descrever cada reforma educacional pela qual a Sociologia passou, precisamos compreender que tais reformas não a legitimavam enquanto disciplina, por ser capaz de proporcionar aos jovens alunos uma compreensão da sua realidade. Portanto, o ensino de Sociologia sempre foi considerado uma ameaça ao currículo.

5.1 Das reformas educacionais às políticas públicas para o ensino de Sociologia

Após longo período de reformas educacionais centralizadas no Poder Executivo, em que a Sociologia esteve como uma disciplina que ora aparecia e ora desaparecia do cenário educacional, ela ganha força de Lei a partir do período de redemocratização do país, quando a educação passa a ter caráter de política pública. Assim, a Sociologia começou a expandir-se para vários Estados do país ganhando força com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996), que preconizava “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), portanto, constitui referência na Educação Básica brasileira inovando, tanto no aspecto legal, quanto pedagógico e é um marco

histórico em nosso país. Em relação ao ensino de Sociologia e Filosofia, preconiza os conhecimentos como necessários para o pleno exercício da cidadania, deixando presente, porém não obrigatório seu ensino. Da mesma forma, o Parecer do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998) e a Resolução CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, (1998), estabelecem que a propostas pedagógicas devem ser organizadas por área do conhecimento e remetem ao ensino desses componentes. De acordo com Moraes (2007), essa troca de termos permitiu relativizar bastante a importância e operacionalização desses dois componentes curriculares, abrindo precedentes para que as escolas públicas e particulares optassem ou não por elas. E foi o que aconteceu. As escolas passaram a ofertar esses componentes curriculares como disciplinas optativas da parte diversificada do núcleo comum.

No entanto, em 2006, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/06 (BRASIL, 2006), alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº3/98 (BRASIL, 1998), abrindo novamente precedentes para que a disciplina de Sociologia voltasse a fazer parte do currículo. Em seguida, essa medida foi reforçada pela Lei Federal nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que trouxe a Sociologia de volta ao currículo no Estado de São Paulo, onde não se tinha reconhecimento, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação não reconheciam a Resolução nº 4/2006 (SÃO PAULO, 2006) como sendo legítima para garantir sua implantação nas escolas públicas paulistas (MENDONÇA, 2011).

Diante do atual cenário político, social e econômico pelos quais vem passando a sociedade brasileira, mais uma vez, faz-se necessária uma reflexão profunda e crítica da realidade da escola pública. Principalmente, a partir de 2016, ano de muitas mudanças políticas em nossa sociedade, onde muitos direitos sociais conquistados nas últimas décadas, previstos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foram reduzidos às “políticas de Governo”, com cortes e congelamento de gastos públicos em áreas consideradas essenciais à população brasileira como saúde, educação, segurança e previdência.

Nesse contexto, a educação pública continua a ser alvo de políticas que desvalorizam os interesses por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade, em detrimento das velhas políticas neoliberais acrescidas de um movimento

ultraconservador²², que tem solapado muitas conquistas dos últimos anos. Atualmente, com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), promulgada pela Câmara e Senado Federal, em 16 de dezembro de 2016, a chamada “PEC do teto dos gastos públicos” tratou de congelar os investimentos em saúde e educação, por 20 anos.

Dessa forma, a educação passará a sofrer uma alteração nos seus investimentos financeiros, deixando de ser uma prioridade enquanto “política de Estado”, ficando à mercê dos índices de inflação do mercado, distanciando-se ainda mais, da busca por uma educação pública e de qualidade. Entre outras medidas, congelam-se os investimentos que seriam destinados a projetos já em vigor como o PNE (Plano Nacional de Educação) (BRASIL, 2014), que foi aprovado em 2014 e que tem como metas a universalização da educação e a criação de um plano de carreira para professores da rede pública.

Nesse cenário de desmonte da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, temos ainda a Nova Reforma do Ensino Médio de 2017, cuja Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), muda a LDB (BRASIL, 1996) num retrocesso histórico-pedagógico de dicotomização da educação integral entre a formação para o trabalho e a formação intelectual.

Contrariando o caráter de uma formação geral dos jovens do Ensino Médio, contemplados na LDB (BRASIL, 1996), a Nova Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), remonta à concepção utilitarista do ensino, uma vez que o divide em itinerários formativos em científico-tecnológico ou linguístico:

- Art. 36.** O currículo do ensino médio será composto pela Base nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino a saber:
- I** – linguagens e suas tecnologias;
 - II** – matemática e suas tecnologias;
 - III** – ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV** – ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V** – formação técnica profissional.

²² Referimo-nos o Projeto de Lei do Senado “Escola Sem Partido” (PLS 193/2016 (BRASIL, 2016), o Projeto de Lei 1411/2015 (BRASIL, 2015) e Projeto de Lei 867/2015 (BRASIL, 2015) que, ligados a partidos políticos conservadores, contrariam o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, restringindo a liberdade de aprender, ensinar, pensar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber, reforçando um pensamento de manutenção do status quo e substantivando de “doutrinários” aqueles que exercem o pensamento crítico nas salas de aula de todo o país. Fruto dessa onda conservadora, da propagação de ideias preconceituosas, da promessa de liberação de armas e representando o anti-petismo, foi eleito o atual Presidente da República empossado em 01 de janeiro do corrente ano.

Dessa forma, podemos perceber a intencionalidade da educação dicotomizada entre a formação profissional e a formação intelectual e esta não pode estar dissociada da análise da sociedade na qual estamos inseridos.

Precisamos compreender que esse ataque às leis educacionais e suas alterações possuem uma trajetória histórica em nosso país onde, vale ressaltar, de acordo com Saviani (2016), tais leis tinham origem no Poder Executivo e, por isso, levavam o nome da autoridade da qual dependiam seu encaminhamento desde os tempos coloniais. Fato que não ocorreu com a atual LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada, para assegurar suas propostas para organização da educação, de acordo com a Constituição (BRASIL, 1998), onde procurou fixar as linhas mestras de uma educação nacional, orgânica e coerente (SAVIANI, 2016).

Vemos, desse modo, uma nova ameaça à disciplina de Sociologia no Ensino Médio, uma vez que a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) altera o art. 35-A da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996):

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I- linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas.

Sem sofrer nenhuma alteração e mesmo diante de muitas críticas por parte da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 04 de dezembro de 2018 e seguiu para aprovação pelo Ministério da Educação (MEC), não tendo nenhum voto contrário e apenas duas abstenções. Além das medidas previstas pela Reforma do Ensino Médio, de 60% da carga horária comum e 40% de itinerários formativos, também foi aprovada carga horária para a educação a distância sendo 20% para o ensino diurno regular, 30% para o ensino noturno regular e 80% para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Essas medidas voltam a ameaçar o ensino de diversos componentes curriculares, especialmente a Sociologia, uma vez que a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) prevê o ensino por área e não por componente curricular. Ainda, o parágrafo 2º, do Artigo 35-A da LDB (BRASIL, 1996) prevê que “a Base Nacional Comum

Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ora, “estudos e práticas” em sociologia remete-nos a compreender a possibilidade de uma educação atitudinal e procedimental nos moldes das disciplinas de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica) resgatadas do período da ditadura militar, em que a Sociologia se tornou proibida nas escolas públicas brasileiras, conforme vimos anteriormente.

A Sociologia perde, portanto, atualmente, mais uma vez, sua especificidade enquanto disciplina, cujo um dos objetivos é possibilitar a consciência crítica dos educandos através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado.

Assim, de acordo com o estudo e a análise elaborados por Saviani (2016), embora aprovada sem vetos, a LDB (BRASIL, 1996), sofreu 39 alterações entre os anos de 1997 e 2015. Destarte também fossem introduzidas leis de relevância social como, por exemplo, a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos brasileiros, ainda que não em caráter de “modificação”, mas de “acréscimo” de alguns artigos. Mesmo assim há um retrocesso da LDB (BRASIL, 1996) nos dias atuais. Para Saviani (2016), a Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) significa um retrocesso às conquistas educacionais implementadas desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), porque é fruto de um “golpe jurídico-midiático-parlamentar” que faz da LDB (BRASIL, 1996) mais uma “legislação complementar da educação”. Ainda, segundo o autor, esse “abastardamento da educação” significa uma involução há medida que faz alterações significativas ao projeto de educação que vinha sendo delineado desde então.

A nova proposta conservadora de reforma do Ensino Médio já tem início de forma equivocada à medida que é implantada sob Medida Provisória e tem sofrido muitas críticas por parte da sociedade civil e do Parlamento, o qual já protocolou 567 emendas a ela. Até mesmo o Fórum Nacional de Educação²³, apontou 23 pontos negativos, declarando que o governo “erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e

²³ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. É fruto de uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). O Fórum possui a função de monitorar, decidir e deliberar as ações relacionadas à educação nacional.

implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o ensino médio” (BRASÍLIA, 2016). Na análise de Saviani (2016), tais medidas restringem a ação docente e ferem o princípio da autonomia didática já consagrados na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino.

O autor salienta, também, que a reforma do Ensino Médio vem acompanhada por um processo político conservador, no sentido social, liberal e econômico. Trata-se do movimento “Escola Sem Partido” de iniciativa político-partidária, que vem se apresentando na forma de Projetos de Lei nas Câmaras de Deputados, Senado Federal e várias assembleias estaduais, além de câmaras municipais em todo o país. Para Saviani (2016, p. 390) tal projeto é “um sinal emblemático de intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino” uma vez que interfere diretamente na ação docente e no formato curricular adotado pelos Estados e Municípios. Segundo ele, essa investida no desmonte da educação possui um duplo componente: um de caráter global e um de caráter específico.

O caráter global, segundo o autor

[...] tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas de persuasão no plano da sociedade civil, que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. (SAVIANI, 2016, p.391)

No campo específico, Saviani (2016) evidencia, ainda, que diante da formação da sociedade brasileira, marcada pela dificuldade de as classes dominantes incorporarem as “classes subalternas” na vida política, principalmente, ante a ameaça popular nas suas decisões, a efetivação desse projeto significa a destituição da democracia e da soberania popular.

Dessa forma, a educação direcionada por tais interesses políticos e econômicos fica entregue aos desígnios do grande capital financeiro e de suas especulações internacionais.

Saviani (2016) destaca como medida de resistência a essa derrocada educacional dois requisitos; um que seja coletivo e um propositivo. Por coletivo, entende-se que as resistências individuais não têm força para se opor ao interesse dominante advindo de um governo que seja ilegítimo e impopular. Por propositivo, entende a necessidade de apresentar alternativas às medidas do governo sendo essa de caráter político e educacional.

Para tanto, apresenta como alternativa uma teoria pedagógica que considera a educação como um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Conforme diz o autor, não é possível a neutralidade da educação em relação à política, porque aquela não tem autonomia sem esta. Uma educação dissociada desse entendimento, leva ao idealismo, ao ajustamento e a aceitação das condições reais de dominação. Portanto, Saviani (2012) propõe como forma de resistência, a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo método descreveremos detalhadamente mais adiante.

O documento Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014) (BRASIL, 2014), nos mostra o quão vulneráveis estão as “políticas de Estado” educacionais. Cada vez mais ficam sujeitas às “políticas de Governo” e descompromissadas com o interesse coletivo, distanciando-se da “eliminação das desigualdades” históricas de nosso país. Nesse documento, há um esforço em “ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional[...]” (BRASIL, 2014), que em muito contradizem as políticas educacionais atuais. Em primeiro lugar, porque as “políticas de Governo” atendem aos interesses econômicos e financeiros porque passa o país em detrimento da educação de qualidade de que necessitam as classes menos favorecidas. Em segundo lugar, porque as efetivações dessas “políticas de Governo” dependem de recursos externos e investimentos privados e internacionais que, não obstante, exigem contrapartida para sua efetivação e esta nunca favorece a quem mais precisa, o alunado filho da classe trabalhadora.

Vemos que a educação, especialmente, na escola pública, torna-se alvo de economias ajustáveis aos sistemas de financiamento interno e externo, comprometendo, assim, sua primazia, qual seja, o pensamento acadêmico livre e crítico. A educação, nesse cenário, torna-se um produto mercantilizado que

(...) traz novos atores, como as fundações Ayrton Senna e Lemann, com funções e papéis estratégicos na organização das políticas educacionais. No acirramento dessas políticas, pautadas nas diretrizes ensino a distância, formação aligeirada e parceria público e privado, avanços na desregulamentação dos direitos sociais, ou melhor, na perda de direitos de cidadania, os trabalhadores e seus filhos se veem excluídos de um modo extremamente estereotipado, pois não basta o desemprego, o sucateamento da escola pública, o baixo salário dos seus professores e o descuido com a infraestrutura, é necessário também banir do currículo as poucas possibilidades de acesso à cultura. (MENDONÇA, 2018, p. 12)

Essas medidas contribuem para o acirramento das desigualdades sociais uma vez que vão banindo o acesso a bens culturais e sociais para a maior parcela da população. Pautado em anti-políticas impositivas e autoritárias, o cenário político vigente não demonstra perspectivas positivas para a educação do Ensino Médio, especialmente para o currículo de Sociologia que volta a ficar na berlinda.

5.2 As perspectivas educacionais da Sociologia

O desafio da Sociologia enquanto disciplina incorporada ao currículo escolar do Ensino Médio é grande. Além de romper com a perspectiva utilitarista da disciplina tanto pela sociedade em geral, quanto pelo poder público, seu maior desafio, a nosso ver, é fazer com que os alunos compreendam a sua importância. O papel da Sociologia enquanto disciplina escolar na educação básica, é fazer com que os alunos produzam conhecimentos sobre a sociedade e as relações sociais nela existentes, através do desenvolvimento do senso crítico. Dessa maneira, é possível despertar neles, a percepção enquanto sujeitos transformadores de suas próprias realidades.

Desse modo, o professor de Sociologia precisa compreender que

ensinar é uma atividade da práxis humana, que garante a produção e a reprodução da sociedade e da história. Ensinar não é apenas uma atividade técnica circunscrita na escola, mas uma ação política que visa a transformação dos alunos (SILVA, 2009, p. 70 apud MACHADO 2012).

É sabido que as dificuldades porque passam os professores de Sociologia são muitas, como, por exemplo, a precarização do seu trabalho, as subcategorias advindas das contratações emergenciais, a falta concursos públicos, a falta de profissionais específicos da área, a falta de formação continuada, os excessos de aulas e escolas, salas superlotadas, currículo enxuto e fragmentado, além do pouco acervo teórico nas salas de leitura sucateadas e ultrapassadas.

Somando-se às condições precárias de atuação docente, temos, ainda, segundo Freitas (2013), que:

a imaturidade da própria Disciplina, em seus métodos e técnicas voltados para o Ensino Médio, sem ainda dispor de acúmulo de reflexão não apenas do aluno como invenção do processo de aprendizagem formal da Sociologia, como, também, desse aluno como sujeitos sociais multifacetados, plurais, em um mundo de informação e transformações aligeiradas (FREITAS, 2013, p. 109)

Conforme nos destaca Carvalho (2010 apud Machado; Totti 2013), as novas configurações dessa juventude, revelam que os estudantes do ensino médio, além de terem uma má formação na educação básica, pouco absorvem os elementos teóricos e conceituais mais densos da disciplina, em virtude das novas tecnologias que concentram muito mais informação do que conhecimento.

Dessa maneira, o grande desafio do ensino de Sociologia, na educação básica, incide na construção do conhecimento acumulado pela sociologia e nas necessidades contemporâneas das demandas juvenis.

Para Silva (2009 apud Machado, 2012, p.182),

[...] do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos.

O desenvolvimento das aulas de Sociologia precisa contemplar seu arcabouço teórico, construído historicamente, sem perder de vista a realidade a qual estão inseridos seus alunos.

Para isso, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) sugerem que o trabalho dos docentes de Sociologia, esteja baseado em conceitos, temas e teorias. No entanto, eles não podem ser trabalhados separadamente, sob pena de banalização de um, ou fragmentação de outros. O que se recomenda fazer é escolher um deles como elemento central e os outros como auxiliares a fim de contribuir para melhor análise de um fato.

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006),

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 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 (os) alunos, desinteresse (BRASIL, 2006, p. 116)

Porém, segundo Machado (2012)

seja qual for o recorte inicial adotado – para discutir conceitos, temas ou teorias – o professor deve ter um sólido conhecimento conceitual e teórico da Sociologia e saber com muita propriedade quais os temas a serem abordados (MACHADO, 2012, p. 183).

Outro aspecto fundamental, e não menos importante, nas aulas de Sociologia, que servem como suporte para se discutir conceitos, temas e teorias, é a pesquisa.

Ela pode contribuir para diminuir a distância entre os conteúdos aprendidos e a realidade na qual os alunos estejam inseridos, pois ela surge nesse contexto, dos problemas concretos das suas próprias realidades.

Assim, quando passamos a entender a pesquisa como princípio educativo, estamos propondo-a como estratégia fundamental do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a autonomia do sujeito na produção do conhecimento.

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (BRASIL, 2006), a pesquisa pode ser realizada antes ou depois das apresentações teóricas, conceituais ou temáticas o que contribui muito para o desenvolvimento da compreensão dos fenômenos sociais.

Para que isso ocorra, é preciso que o professor, ao orientar os seus alunos, apresente-lhes

o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado (BRASIL, 2006, p. 126)

Geralmente, não é o que ocorre na maioria das nossas escolas e salas de aula. É comum a prática adotada de pedir ao aluno uma pesquisa bibliográfica, sobre determinado tema, quanto é igualmente comum a reclamação dos professores de que os alunos copiam tudo da internet. Mas, como eles vão saber se ninguém os ensina? Não se trata de ensinar o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, nos moldes de uma monografia, mas de proporcionar o conhecimento mínimo de procedimentos metodológicos, para a produção de conhecimento científico, que é a função da escola.

Assim, conforme nos aponta a Secretaria da Educação Básica (2006 apud Machado 2012), se a pesquisa for exploratória, cabe ao professor mostrar a pertinência dela para o conhecimento do aluno, demonstrando-lhe, sobretudo, como ela pode contribuir para seu aprendizado. Se ela for bibliográfica, o professor deve orientar muito bem seus alunos sobre a importância da natureza e o tipo da fonte (livro, jornal, revista, site) a ser pesquisada, ensinando-lhes, inclusive, a diferença entre cada uma delas. Já, em se tratando de pesquisa de campo – quando a coleta de dados for realizada junto à população alvo – o professor tem a obrigação de discutir, previamente, com seus alunos, o tema a ser pesquisado, além de orientá-

los na elaboração de um roteiro, na formulação de um diário de campo e na escolha de métodos e técnicas de pesquisa.

Além das orientações elencadas anteriormente, é importante que o professor saiba orientar seus alunos sobre a forma de escrever suas pesquisas, respeitando-se as normas padrão próprias de uma investigação científica e fundamental para a construção do conhecimento.

As contribuições das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (BRASIL, 2006) são muito pertinentes, especialmente, num momento em que encontramos no cenário educacional “alunos influenciados massivamente pela mídia[...]” (MACHADO, 2012, p. 186) e que reproduzem constantemente análises do senso comum.

O cuidado metodológico e a escolha dos materiais pedagógicos precisam ser tratados “como um conjunto de conhecimento particular lógico e coeso[...]” (MACHADO, 2012, p.187) que seja capaz de despertar o aluno para o senso crítico por meio dos conteúdos. Dessa maneira, é possível superar as discussões do senso comum presentes em sala de aula, onde o professor de Sociologia pode despertar o interesse do aluno, articulando sua realidade aos conceitos ou teorias sociológicas.

O professor de Sociologia, portanto, ao selecionar os conceitos, temas e teorias próprios de sua área, contribui para que o aluno possa compreender sua própria realidade e sentir-se pertencente a ela, podendo, inclusive, transformá-la.

A nosso ver, uma das principais contribuições dessa disciplina é a desnaturalização das relações sociais do cotidiano que faz com que o aluno tenha consciência da realidade que o cerca e a partir disso possa modificá-la.

Essa percepção da realidade só é possível a partir do momento em que o professor de Sociologia, ao produzir e socializar os conhecimentos, consiga, também, fazê-lo de forma a atribuir-lhes um significado para seu aluno. Para Mendonça (2011), inspirada nas leituras de Leontiev (1978), tal significado expressa o resultado objetivo das relações sociais historicamente realizadas pelos homens em sua trajetória de produção e satisfação de necessidades, dadas por um processo contínuo, material e objetivo (MENDONÇA, 2011, p. 348). Deste modo, o significado do conhecimento adquirido traduz todo um conjunto de ideias e conceitos historicamente acumulados e concretizados no cotidiano que, por isso, denominamos “cristalizados”. Esse significado pode ser apreendido pelo indivíduo em suas práticas sociais por meio de processo que lhe confere um sentido

individual. Por sentido, compreende a autora, é “[...] o vínculo entre indivíduo e o mundo objetivo, materializado nos significados” (MENDONÇA, 2011, p. 349).

A escola, portanto, é o espaço privilegiado para a mediação entre os conhecimentos historicamente construídos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas) (MENDONÇA, 2011, p. 349). Desse modo, cabe ao professor mediar este processo junto ao aluno em busca dos sentidos desse significado que já está posto, portanto, concretizado.

O professor de Sociologia tem papel fundamental de desenvolver junto ao aluno atividades com significados que sejam relevantes para que ele possa vivenciar conscientemente a sua própria relação com a realidade, possibilitando compreendê-la, atuar positivamente nela e, até modificá-la. Consideramos não ser uma tarefa fácil, mas possível, por meio de um arcabouço teórico-metodológico eficiente porque complexo no seu sentido e exequível no seu significado. Trata –se da Pedagogia Histórico-Crítica que será apresentada mais adiante.

5.3 O currículo de Sociologia no Estado de São Paulo

Como vimos no capítulo anterior, o Estado de São Paulo mostrou-se bastante resistente à incorporação da disciplina de Sociologia no seu Currículo Oficial cedendo vez apenas diante da obrigatoriedade da Lei Federal 11.684/08 (BRASIL, 2008).

A partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) elaborou, em 2008, as Referências Curriculares para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010). Nesse documento são explicitados os princípios, a concepção de ensino de acordo com as áreas de conhecimento, além dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas por bimestre, ano e série.

Anunciado em 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), foi adotado pela SEE/SP, mesmo tendo a Sociologia fora da Matriz Curricular, contrariando o Conselho Nacional de Educação, orientava o trabalho docente nos seguintes termos:

Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo

base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. [...] Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. [...] Além desses documentos, o Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. (SAO PAULO, 2016, s/p)

Pelo que podemos notar, foram produzidos os Cadernos do Aluno (SÃO PAULO, 2009) e Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2009). As Expectativas de Aprendizagem (Anos Iniciais) e Situações de Aprendizagem (Anos Finais e Ensino Médio), norteiam o trabalho dos professores no desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada componente curricular.

Com base no Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2009), a Secretaria Estadual de Educação definiu as matrizes de referência para o SARESP²⁴, cujos resultados permitem a construção de indicadores para o monitoramento da qualidade do ensino através do Programa de Qualidade da Escola. Esse programa apresenta, para cada escola, um indicador de qualidade de ensino, por meio do Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Na avaliação de cada escola consideram-se dois critérios: o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar. A partir desses dados, dessa nota individual por escola, é que a Secretaria da Educação estabelece uma meta anual a ser cumprida para cada escola individualmente. Essa mensuração incidirá na política de bonificação por resultados gratificando professores e funcionários de acordo com as metas atingidas ou não.

A fim de acompanhar o desenvolvimento do Currículo e das Propostas Pedagógicas das escolas, foi criada em 2011 a Avaliação da Aprendizagem em Processo²⁵ (AAP) (SÃO PAULO, 2011). Ela também visa diagnosticar através de um instrumento padronizado, aspectos da aprendizagem dos alunos que requerem

²⁴ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Estadual de Educação de São Paulo que tem por finalidade produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica por meio da avaliação dos estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

²⁵ A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é um exame criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que ocorre quatro vezes ao ano, com o intuito de medir o nível de desempenho dos estudantes ao longo do ano. Esse exame indica as habilidades que devem ser avaliadas de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos para cada ano/série.

atenção imediata, além de dar suporte às ações de planejamento e replanejamento, e de recuperação das aprendizagens dos alunos. Para complementar o trabalho da AAP, criou-se, também, as Matrizes de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016).

As Matrizes de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) constituem os materiais que possuem os conteúdos, competências e habilidades propostas no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009). Nelas são destacadas as habilidades específicas para a realização das Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). Nesse material é possível encontrar as habilidades passíveis de avaliação a cada bimestre com referência no SARESP deixando claro o que se espera no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, trata-se de um documento que procura orientar as ações pedagógicas de todas as escolas com vistas ao acompanhamento e cumprimento da proposta curricular.

Nesse documento, denominado de Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016, p. 8):

definem-se as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo

Vemos que, apesar de referir-se a todos os componentes curriculares, a Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016), tem a finalidade de orientar as ações pedagógicas para as avaliações bimestrais dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries/anos de todos os seguimentos.

Da mesma forma ocorre com a Matriz de Referência do SARESP, mas em relação à avaliação ao final de cada ciclo de sua aplicação. Ambas, Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) e Matriz de Referência do SARESP (SÃO PAULO, 2009, p. 8),

além de sinalizar para os desempenhos esperados, orientam a elaboração dos itens de provas e de outros instrumentos de avaliação. Por essa razão, as habilidades que as compõem são descritas de modo objetivo, observável e mensurável. Em outras palavras, elas permitem que se tenha clareza do que é esperado que o aluno faça na resolução de cada tarefa no contexto de uma prova objetiva.

Esse trecho reproduzido na íntegra faz-se necessário para evidenciar a intencionalidade do currículo que ora estamos analisando. É bastante clara a

proposta de educação paulista cujos resultados previstos e esperados são tão mais almejados do que o percurso da aprendizagem propriamente dito.

Não é difícil compreender, a nosso ver, os motivos do desânimo e de descaso enfrentados pelos alunos e pelos próprios professores da Rede quando, distantes do propósito deste de ensinar e daqueles de aprender, buscam-se mais pelo *fim* do que pelo *meio*.

Feito um diagnóstico inicial sobre a estrutura curricular do Estado de São Paulo, cabe-nos uma reflexão pertinente que remete a Contreras (2002, p. 54):

[...] a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples, entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se veem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer.

Desse modo, precisamos compreender qual a intencionalidade de um currículo que vem se tornando tão complexo, desde sua criação em 2008. Para Augusto (1991) apud Contreras (2002), essa situação impede que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais e políticos desviando a atenção dos verdadeiros problemas como a autonomia educativa, a descentralização e os conteúdos selecionados.

Também, nesse sentido, nos inspiramos nas palavras de Brito (2015), quando nos diz que há muitos questionamentos no interior da escola e ainda permanecemos avaliando métodos e ignorando a poderosa mensagem social que a escola veicula, a partir dos conteúdos que ela não problematiza.

Vemos, portanto, o foco central do currículo desviado do seu sentido original que é o *percurso* para sua *performance*, compreendida aqui como a busca pela mensuração através dos resultados de avaliações externas (AAP e SARESP). Essa situação só vem demonstrar o esgotamento dos aspectos políticos nos processos educacionais sendo substituído por uma tecnocracia disfarçada no conceito de “qualidade na educação”. O que está por trás dele é o método de gestão empresarial inspirado na Gestão da Qualidade Total²⁶, originado da administração científica do trabalho.

²⁶ O processo de Gestão da Qualidade Total (GQT) são utilizados por empresas que implementam programas baseados na “era da inspeção” onde a inspeção não ocorre mais nos produtos considerados “defeituosos” encontrados nas linhas de produção. As novas necessidades das empresas visam atender a satisfação total dos clientes como indicador máximo de qualidade. Assim, incorporados nos sistemas educacionais, os modelos de Gestão da Qualidade Total vão sendo incorporados pelas Secretarias da Educação Estaduais e Municipais por meio de sistemas de apostilamentos onde, no lugar dos livros didáticos, são decorrentes de empresas como a

Dessa maneira, os objetivos educacionais seguem padrões internacionais de desempenho travestido de qualidade, quando, na verdade, traduzem uma política neoliberal de reestruturação da educação. Essa política incide e determina os currículos escolares na sua forma (*modus operandi*) e conteúdo (currículo).

Assim, são determinados a escolha do conteúdo, o planejamento das aulas e os critérios de avaliação que outrora constituíam-se ofícios do professor. No seu lugar, as atividades de seleção do conteúdo, planejamento das atividades e avaliação ficam a cargo de um corpo de tecnocratas que representam os interesses do Estado inclusive, treinando esse professor para execução dessas tarefas.

É sobre esse cenário que procuramos compreender e analisar a disciplina de Sociologia no currículo oficial paulista, especialmente na terceira série do Ensino Médio procurando problematizar as Situações de Aprendizagem, especialmente aquela mais próxima da realidade de nossos alunos.

5.4 A operacionalização do currículo de Sociologia paulista

5.4.1 A questão agrária: um importante tema ausente do currículo

Pautamos nossos estudos sobre a disciplina de Sociologia no currículo oficial das escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977) e das considerações conceituais sobre a função do currículo na sociedade capitalista, propostas por Apple (2001).

Procuramos demonstrar, a partir das Situações de Aprendizagem, constantes nos materiais, como são demandados os temas relacionados às questões agrárias como: função social da terra, juventude rural e Movimento sem-terra.

O foco da nossa análise incide sobre o conteúdo dos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014) e do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), voltados ao componente curricular de Sociologia para o Ensino Médio, que fazem parte do currículo oficial. Os Cadernos estão divididos em dois volumes, que compreendem o primeiro e o segundo semestre. As Situações de Aprendizagem neles previstas devem ser trabalhadas de acordo com os “conteúdos, competências e habilidades”.

O objetivo do nosso trabalho foi destacar, então, o conteúdo referente ao ensino de Sociologia, na Terceira Série do Ensino Médio e, especificamente, a

Situação de Aprendizagem 6, do volume 1, intitulada: “Os movimentos operário, sindical e pela terra”. A demanda em revisitar essa Situação de Aprendizagem surgiu há algum tempo, após sentirmos a necessidade de desconstruir alguns preconceitos impregnados nos estudantes. O fato curioso é que muitos desses próprios estudantes provinham do lugar que eles mesmos não se identificavam: o meio rural.

A nossa percepção inicial foi a de que o currículo era urbanocêntrico e não contemplava as questões relacionadas à valorização da função social da terra. Como consequência, também não valorizava os sujeitos que nela moram e trabalham. Esses sujeitos, os jovens alunos, utilizam esse currículo e não se identificam com ele, podendo gerar desinteresse pelo seu aprendizado. Isso demonstra existir no currículo, de fato, uma “tradição seletiva” (WILLIAMS, 1978), em que certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados. Por outro lado, se há uma seletividade de determinado conteúdo é porque há, também, uma ausência de outro.

Desse modo, conforme Apple (2001), a ideologia apresenta-se também na forma de persuasivos silêncios. Portanto, cabe a nós compreendermos qual ideologia está presente na escola, por meio do seu articulado e engenhoso currículo, especificamente, de Sociologia.

Segundo Apple (2001, p. 118), “se pretendemos compreender a ideologia que opera nas escolas, devemos observar os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica”. Esses aspectos perpassam pela seletividade do currículo, sua organização, seu controle, o capital cultural pretendido, bem como sua intencionalidade (APPLE, 2001, p.65).

A partir de nossas reflexões, procuramos demonstrar que as questões agrárias tratadas no sentido de se reconhecer a função social da terra, a questão da juventude rural e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), não estão contempladas no currículo oficial do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia. Para isso, examinamos as Situações de Aprendizagem do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) e Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) constantes nos três anos do Ensino Médio para a disciplina de Sociologia. Como já dissemos, nesse estudo, utilizamos como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), agrupando as Situações de Aprendizagem em categorias de análise, com a finalidade de identificarmos a possibilidade desses

temas serem abordados pelos professores durante o percurso do currículo, ao longo do Ensino Médio, conforme demonstrado no **Quadro 1**.

Quadro 1 – As categorias de análise: definição

Categorias	Situações de Aprendizagem	Ações
Categoria 1	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)	Ações que explorem ou façam menção ao Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST).
Categoria 2	Juventude Assentada/Rural	Ações que explorem ou façam menção aos jovens, ou às juventudes oriundas de assentamentos.
Categoria 3	A função social da terra	Ações que explorem ou façam menção à função social da terra.

Fonte: Nossa autoria

No **Quadro 1**, elencamos três categorias de análise a partir das habilidades que se esperam dos alunos da terceira série do Ensino Médio constantes tanto no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) quanto no Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), conforme veremos mais adiante. Desse modo, a escolha de tais categorias está orientada pela própria necessidade que o currículo exige e, dessa forma, julgamos pertinente para nosso estudo que compreende a temática da questão agrária, a qual procuramos encontrar em todas as Situações de Aprendizagem, no currículo de Sociologia do Ensino Médio da terceira série do Ensino Médio.

No **Quadro 2**, apresentamos as Situações de Aprendizagem prescritas no currículo de Sociologia para o Ensino Médio, dividido por suas respectivas séries.

Quadro 2 – Situações de Aprendizagem do Currículo de Sociologia para o Ensino Médio

Série/Ano	Situação de Aprendizagem
1ª Série Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade 2. O ser humano é um ser social

	<ol style="list-style-type: none"> 3. A Sociologia e o trabalho do sociólogo 4. A socialização 5. Relações e interações sociais na vida cotidiana 6. O Caráter culturalmente construído da humanidade 7. Por que somos diferentes? 8. Como o ser humano se tornou humano 9. Desigualdade de classes 10. Desigualdade racial 11. Gênero e desigualdade
2ª Série Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. A população brasileira: diversidade nacional e regional 2. A formação da diversidade brasileira 3. Tensões na formação da diversidade 4. A noção de cultura e a ideia de cultura de massa 5. Consumo versus consumismo 6. Jovens, cultura e consumo 7. O trabalho como mediação 8. Divisão social do trabalho 9. Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade 10. O que é violência 11. Violência contra jovens 12. Violência contra a mulher 13. Violência escolar
3ª Série Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é cidadania 2. A conquista dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil 3. A Constituição cidadã (1988) 4. Direitos e deveres do cidadão 5. Formas de participação popular na história do Brasil 6. Os movimentos operário, sindical e pela terra 7. O movimento feminista 8. Movimentos populares urbanos 9. Novos movimentos sociais: Negro, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) e Ambientais. 10. Organização política de um país 11. Como os países são governados 12. Organização política do Estado brasileiro 13. Como funcionam as eleições 14. O processo de desumanização e coisificação do outro

	15. Reprodução da violência e da desigualdade social 16. O papel transformador da esperança e do sonho
--	---

Fonte: Nossa autoria

O **Quadro 2** elenca as Situações de Aprendizagem previstas para as três séries do Ensino Médio, na disciplina de Sociologia. Na primeira série estão previstas 11 Situações de Aprendizagem; na segunda série estão previstas 13, na terceira série estão previstas 16 Situações de Aprendizagem. Destacamos que esse quadro só há no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009), não constando no caderno do aluno, para quem se destina a educação proporcionada pelo currículo. Ou seja, o aluno não recebe o conteúdo que vai aprender durante o ano todo, não tem a dimensão, já na terceira série do Ensino Médio, do que vai ser estudado como numa esteira de fábrica em que vai compartimentando seu raciocínio. Além disso, é possível verificar que não há menção às categorias elencadas no **Quadro 1**, a partir das quais o currículo pretende que se desenvolvam as habilidades necessárias. Notamos ainda que, há referência aos “jovens”, mas que estão relacionadas ao contexto urbano nas temáticas “consumo” e “violência”, na Situação de Aprendizagem 6, da segunda série. Verificamos também que as (poucas) questões relacionadas diretamente à temática do campo concentram-se na terceira série do Ensino Médio, no fim do segundo bimestre, não aparecendo de forma isolada, mas juntamente com outros movimentos sociais.

No **Quadro 3**, apresentamos a ocorrência, da categoria questão agrária, nas situações de Aprendizagem que constam no currículo de Sociologia, nas três séries do Ensino Médio. Tal categoria pode ser evidenciada por meio das seguintes subcategorias de análise por nós elaboradas: Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra; Juventude Assentada/Rural; A função social da terra. Assim, quando analisamos o Quadro 2, com base nessas subcategorias, temos a seguinte situação:

Quadro 3 – As categorias de análise – ocorrências

Categorias de Análise	Situação de Aprendizagem		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)	0	0	1
Juventude Assentada/Rural	0	0	0
A função social da terra	0	0	0

Fonte: Nossa autoria

Ao analisarmos atentamente o **Quadro 3**, verificamos que ao longo de todo o Ensino Médio, na disciplina de Sociologia, há somente uma ocorrência relacionada à questão agrária e, portanto, às subcategorias por nós elencadas (MST, juventude assentada rural, função social da terra). Nota-se que não há referência alguma ao jovem rural e, principalmente, ao jovem habitante da zona rural. Como também não há qualquer menção sobre a função social que a terra deve ter.

As entrevistas realizadas com jovens assentados, estudantes do ensino médio, reforçam os dados constatados sobre a ausência de temas relacionados a questão agrária, conforme analisado por nós:

Aluno R. *Eu nunca tinha estudado sobre isso. Só nas suas aulas de Sociologia mesmo... Eu sabia porque meu pai fala bastante. Na minha cabeça a visão é diferente das pessoas daqui da cidade... Eu moro lá desde meu segundo dia de vida...*

Aluna E. *Eu vi no Curso Técnico sobre a função social da terra. Na escola eu só vi na sua aula... Eu acho que toda propriedade tem função social. Então tem que falar disso na escola... Meus parentes de fora acham que eu moro num spa, numa chácara... Eles pensam que é um lugar de lazer, que a gente não faz nada o dia inteiro no sítio...*

Aluna T. *Na escola eu ainda não tive aula disso, só na aula de Sociologia mesmo...*

Aluna P. *No Ensino Médio não... Eu me lembro na aula de história no nono ano, mas não me lembro muito não..*

Aluna L. *Meu pai fala bastante... Ele fala muito...*

As respostas dos alunos demonstraram que eles pouco estudaram sobre o tema da questão agrária. **P** se recorda vagamente de já ter estudado sobre tal questão no nono ano, do Ensino Fundamental. Para **R**, que nasceu no assentamento não compreende os motivos de as pessoas da cidade não saberem que a terra possui uma função social. A aluna **E** revela que só estudou o assunto em curso técnico na minha aula e defende que esse deveria ser um tema a ser abordado em outras aulas, visto que “[...] toda propriedade tem função social”. Já, a

aluna T demonstra ter a esperança de ainda estudar sobre o tema em outras aulas quando diz “[...]eu ainda não tive aula disso”.

Com isso, vemos que o currículo oficial aplicado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, para a disciplina de Sociologia, não contempla em suas Situações de Aprendizagem a temática da questão agrária, e dentro dela questões voltadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), à função social da terra e as juventudes rurais. Tais questões estão presentes em nosso contexto local, o interior paulista, ou, o “território caipira”. Sendo assim, o currículo rompe com os princípios norteadores da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), cujas orientações induzem à concepção do conhecimento curricular, que seja contextualizado na realidade local, social e pessoal da escola e dos alunos (BRASIL, 1996).

Portanto, cabe-nos algumas indagações pertinentes: qual a intencionalidade em descaracterizar o rural no currículo escolar? Por que não está presente no currículo de Sociologia o movimento social que reconfigurou o território nacional inicialmente latifundiário dando função ao uso da terra? Em tempos de valorização do “protagonismo juvenil”, onde está presente no currículo a valorização de sua própria identidade? Para cada uma dessas indagações, compreendemos que há uma intencionalidade no currículo uma vez que ele, sendo resultado de uma seleção, tem por objetivo o condicionamento dos indivíduos que se quer formar segundo um “modelo” de ser humano desejado (SILVA, 2005).

Entendemos ser de fundamental importância para o trabalho do professor a problematização da realidade, como parte do método da sua prática pedagógica. Assim, partindo das condições concretas da existência humana, espera-se que o currículo seja um instrumento necessário para essa finalidade. Portanto, o currículo é, nas palavras de Saviani (2013), “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Sendo a escola o espaço socialmente privilegiado para a apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade, é o currículo o caminho para esse fim. O currículo, portanto, tem a finalidade de auxiliar o aluno na construção desse conhecimento que a priori aparece solto, fragmentado e caótico. Assim, para Saviani (2013, p. 3)

Considera-se que o conhecimento em geral, e especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que

parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese).

Esse movimento de construção e apropriação do conhecimento só pode ocorrer mediante a “seleção dos conteúdos de ensino”, que devem estar contidos no currículo, o que não vemos no Currículo de Sociologia da rede paulista de educação.

Em geral, o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) distribuído na rede é muito fragmentado, diríamos até liofilizados. A liofilização organizacional para Antunes (2003), consiste num modelo empresarial, implantado no Brasil nos anos 80, baseado na reestruturação produtiva, caracterizada por novas organizações das formas de trabalho baseado no *just-in-time*. Assim, inicialmente, a prioridade era a produção em maior escala e com menor custo possível, por meio da redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho e programas de qualidade total. Já, após os anos 90, com a ampliação das inovações tecnológicas, da automação industrial e da microeletrônica, esse modelo intensificou-se. Somam-se às características dos anos 80 novas formas de subcontratação e terceirização de força de trabalho, a descentralização produtiva e a horizontalização que reduz os níveis hierárquicos. Ou seja, trata-se de um processo de reestruturação produtiva que, visando o lucro, busca reduzir seus custos com a máxima exploração do capital humano e dos recursos naturais mais fáceis de serem cooptados devido à descentralização produtiva.

É nessa perspectiva que o currículo de Sociologia foi desenvolvido. Não há uma ordem metodológica de encadeamento dos assuntos nas Situações de Aprendizagem, nem índices, referencial teórico, nem referências bibliográficas da mesma forma que não há mais “cadeia produtiva” no processo de “liofilização produtiva”. É uma construção simples pautada em textos com pouco conteúdo teórico, pouco científico e, geralmente, escritos pela própria equipe do programa São Paulo Faz Escola²⁷.

Destacamos, a seguir, a *Situação de Aprendizagem 6*, selecionada para nossa análise já que se trata da única encontrada, mais próxima da realidade de nossos alunos, qual sejam, os jovens alunos oriundos do campo e da cidade que se

²⁷ O Programa São Paulo Faz Escola foi criado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo em 2008 tendo como secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro empossada em fins de 2007. com o objetivo de organizar a rede paulista de educação. O Programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo que organizou os Cadernos do Aluno e do Professor por ano e disciplina de acordo com as competências e conhecimentos previstos para cada componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.

identificam com o meio rural, para a construção de suas identidades. Acreditamos que é a partir da problematização dessa realidade e de aspectos inerentes a ela que podemos sensibilizar os jovens alunos para sua transformação e a transformação de si próprios.

5.4.2 A Situação de Aprendizagem 6 e sua relação com a questão agrária

Tomando como exemplo a Situação de Aprendizagem 6, que consta do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) e está intitulada “Os movimentos sindical, operário e pela terra”, vemos como é precário o currículo de Sociologia, destinado aos estudantes da escola pública.

Mesmo se tratando de “introdução” ao tema a ser abordado, o texto mostra-se muito superficial para tratar da problemática elencada no seu título prejudicando o “direito de aprendizagem” tão preconizado pelo órgão da Secretaria da Educação paulista.

Vejamos a seguir, na **Figura 6**, o conteúdo extraído do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014, p.58)



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 OS MOVIMENTOS OPERÁRIO, SINDICAL E PELA TERRA

A partir desta Situação de Aprendizagem, estudaremos os chamados movimentos sociais contemporâneos, que têm início no final do século XIX, desenvolveram-se ao longo do XX e estendem-se até os dias de hoje. A importância de estudá-los justifica-se pelo enfoque que daremos à participação política de categorias sociais significativas em sua luta por direitos civis, políticos, sociais e humanos, que permanecem em constante debate, reivindicação e aperfeiçoamento, à medida que nossa sociedade incorpora novos valores. O debate a respeito da importância da ação dos diversos grupos sociais em defesa de seus direitos de cidadania dá continuidade à discussão efetuada e tem por objetivo chamar a atenção para as várias bandeiras de luta que brasileiros e brasileiras vêm levantando desde a Proclamação da República. Como não é possível analisar de forma aprofundada todas as agendas políticas, foram selecionados, dentro do tempo de aulas previsto para este Caderno, os movimentos operário e sindical, o movimento de luta pela terra, o movimento dos trabalhadores rurais, o movimento feminista, os movimentos urbanos, o movimento negro, o movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e o movimento ambientalista, que ocorreram predominantemente no espaço urbano.

Vamos iniciar com os movimentos operário e sindical no Brasil. Antes de começar, responda:

1. Você conhece algum sindicato?

() Não, não conheço nenhum sindicato.

() Sim, conheço.

• Você poderia citar alguns exemplos?

2. Para que serve um sindicato?

Figura 6 – Situação de Aprendizagem sobre a Temática da Questão Rural - Caderno do Aluno

Fonte: São Paulo (2014, p.58)


Conforme podemos analisar na **Figura 6**, o conteúdo do texto apresentado, não deixa claro ao aluno, qual a aprendizagem que se espera dele ao longo do

percurso da Situação de Aprendizagem. Não se sabe de onde se deve partir, nem onde se deve chegar.

As atividades descritas na página 58 referem-se às temáticas Movimento Operário e Movimento Sindical. Esses movimentos estão descritos nas páginas 59 a 70. No entanto, vamos nos remeter somente à temática do Movimento dos Trabalhadores Rurais, cujo conteúdo é abordado da página 70 a 72. Vejam, o que constatamos na p. 71, do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014):

Sociologia – 3ª série – Volume 1

os desmandos dos coronéis, a dificuldade de acesso à terra, que os impedia de plantar e garantir a sua sobrevivência, as injustiças e a sistemática expulsão de seus lugares de moradia. Ainda que as tentativas de organização e mobilização desses trabalhadores não tenham sido em número comparável às dos trabalhadores urbanos, algumas delas são até hoje tidas como expressão de resistência ao contexto de mudanças que atingiam as populações camponesas.



© Divisão de Comunicação da UFRN

Emarrilhada Natalina, município de Ronda Alta, a caravana de Paulo Pardo (RS). O Distrito, comandado pelo traço Ceará, acampou no local para controlar a situação. A foto mostra deputados estaduais em visita ao acampamento, em 1979.

Uma das personalidades mais importantes na história dos movimentos dos trabalhadores rurais foi Francisco Julião Arruda de Paula. Eis algumas informações sobre ele:



© Lúcia W. de Sá

Francisco Julião Arruda de Paula (1915-1999) foi um político e escritor brasileiro que nasceu no engenho Boa Esperança, no município de Bom Jardim, em Pernambuco. Advogado formado em 1939, em Recife, foi líder, em 1955, das Ligas Camponesas (organizações cujo objetivo era lutar pela distribuição de terras e pelos direitos dos camponeses), no engenho Galileia.

Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas, durante gravação para o projeto Vozes da Resistência, no Museu da Imagem e do Som. Ao fundo, foto de Julião quando foi preso. Rio de Janeiro (RJ), 12 jul.1994.

71

Figura 7 – Situação de Aprendizagem sobre a Temática da Questão Rural - Caderno do Aluno
Fonte: São Paulo (2014, p.71)

A iniciar a Situação de Aprendizagem, o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) propõe que os movimentos sociais serão estudados “à luz dos dias atuais”. No entanto, nota-se que, de acordo com a **Figura 7**, o currículo utiliza como uma de suas imagens, uma foto bastante antiga, que retrata um acampamento histórico, organizado na fazenda “Encruzilhada Natalino”, no Rio Grande do Sul, em 1979²⁸, por trabalhadores rurais. Segundo Fernandes (1996, p. 76), esse acampamento significou um importante momento na história da luta pela reforma agrária no país pois,

cinco anos depois, em outubro de 1985, o Movimento de Trabalhadores rurais Sem-Terra com duas mil e quinhentas famílias de quarenta municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul ocupam a fazenda Anomi.

Conforme Gohn (2011) nos orienta, a experiência dos movimentos sociais não advém das forças congeladas do passado, embora haja que se considerar sua memória, mas a sua experiência recria-se cotidianamente na adversidade. Isso nos leva a acreditar então na intenção de atribuir aos movimentos sociais do campo a conotação de algo que é velho e ultrapassado em contraposição ao anunciado na apresentação da Situação de Aprendizagem. Além disso, há ainda um outro propósito, conforme o que está descrito na legenda logo abaixo da fotografia, de também mostrar o movimento social do campo como transgressor da ordem, que precisava, já de há muito tempo, ter seus atos controlados.

Na **Figura 7**, temos, ainda, logo na sequência da imagem que acabamos de analisar, um pequeno texto informativo sobre a biografia de Francisco Julião Arruda de Paula, um dos líderes das Ligas Camponesas²⁹. O texto que acompanha a foto, não é suficiente para a compreensão do processo de acumulação histórica da terra nas mãos da elite agrária do país. Sendo assim, ele é bastante simples para a série proposta e foi construído pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), não contendo referência ou fonte utilizada.

²⁸ Convém salientar que o Currículo paulista implantado em 2009 sofreu alterações e foi reformulado na versão de 2014, preservando-se exatamente a Situação de Aprendizagem 6 do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.

²⁹ As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais que surgiram em 1955, com o objetivo de organizar a luta pela reforma agrária. O movimento, que ficou conhecido nacionalmente como “Ligas Camponesas”, teve início em Pernambuco, no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, quando foi criada pelos trabalhadores a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco. As Ligas espalharam-se rapidamente pelo nordeste brasileiro e contaram, inicialmente, com o apoio do Partido Comunista do Brasil e com forte oposição da Igreja Católica (MARTINS, J. S., 1981, p. 76).

Vemos, também, que a proposta contida na Situação de Aprendizagem 6, remete o aluno apenas a um passado distante da sua realidade, não apresentando a ele os movimentos atuais de luta pela terra, deturpando, dessa forma, a realidade e induzindo o aluno a uma ideologia enquanto falsa consciência³⁰.

Na **Figura 8** vemos que o material, busca diagnosticar, por meio de algumas questões a serem respondidas, qual o conhecimento do aluno sobre os movimentos sociais do campo. Vemos que a página traz um pequeno texto informativo sobre a origem do MST, mas não explica as contradições existentes na sociedade e que foram responsáveis pela gênese desse movimento.

³⁰ Para Marx (1999) a produção das ideias, de representações e da consciência está diretamente ligada à atividade material dos homens. As representações ideológicas, portanto, partem do homem e de suas atividades reais. Desse modo, não é a consciência que determina a vida e sim a vida que determina a consciência. A ideologia enquanto falsa consciência, portanto, exprime a ideia de uma visão deturpada que não traduz a realidade.

1. Você já ouviu falar sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?

() Não, nunca ouvi falar.

() Sim, já ouvi.

- Onde ouviu falar sobre ele?

2. O que sabe sobre esse movimento?

3. Você considera que se trata de um movimento social importante? Por quê?

O aparecimento do MST, no mesmo momento em que chegava ao fim o regime militar, tentava aproveitar aquele momento histórico em que parecia haver a oportunidade de uma revolução agrária no Brasil, sob a forma de extensas e maciças desapropriações de terra. Aquele parecia ser o desaguadouro natural dos muitos anos de luta pela terra, envolvendo milhares de trabalhadores, com base em milhares de focos de tensão social. Parecia o momento de somar e samarizar essa luta num projeto social que fosse ao mesmo tempo um projeto político.



Parada dos integrantes do Movimento dos Sem Terra, Cristalina (GO), fev. 1998.

MARTINS, José de Souza. *O apêto acadê: ordem e transgressão na reforma agrária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 152.

Figura 8: Situação de Aprendizagem sobre a Temática da Questão Rural - Caderno do Aluno
Fonte: SÃO PAULO (2014, p. 72)

Como podemos analisar, de acordo com a **Figura 8**, o aluno é levado a responder, a partir daquilo que já sabe, se é que já sabe alguma coisa, sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra propriamente dito. Nota-se que não há uma referência à luta pela terra enquanto função social, relacionando o MST ao movimento sindical tão-somente. Além disso, o método utilizado que implica em uma sondagem inicial no meio da Situação de Aprendizagem demonstrando uma desorientação metodológica do currículo. Observa-se, ainda, que o trecho do texto de José de Souza Martins é a única abordagem teórica que consta no caderno do aluno para esta Situação de Aprendizagem, sendo os demais de autoria da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Por fim, como última atividade, é solicitado ao aluno que ele disserte sobre o que aprendeu a respeito dos Movimentos sociais (operários, sindicais e pela Terra). Essa atividade, no nosso entendimento, só consegue ser realizada se o aluno for devidamente instrumentalizado, a partir das problematizações decorrentes de sua própria realidade.

Seguindo a lógica capitalista de “liofilização institucional” que reduz para lucrar, o currículo enxuto, contribui para a formação de um profissional ajustada e adaptado a essa lógica ao oferecer o mínimo de conteúdo clássico. Para Saviani (2013), o clássico

não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos de trabalho pedagógico.

A falta de instrumentos teóricos, portanto, de conhecimento clássico no percurso da aprendizagem, vai determinar o prosseguimento nos estudos de ensino superior, além de influenciar na formação integral desses jovens alunos. A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, a ciência e aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2011, p. 14). E será que os jovens alunos percebem a ausência desse saber científico no currículo de Sociologia?

Resgatando algumas falas dos nossos entrevistados, quando indagados se eles se sentem preparados para dar continuidade aos estudos no ensino superior, eles revelam que o material que utilizam na escola pública não contribui de maneira satisfatória para essa realização. Eles dizem o seguinte:

Joven Aluno R: ... A apostila é pouco. Acho que devia ser mais rígido, mais coisas... Falta aprendizado do professor... A apostila de história é muito ruim... você está estudando Primeira Guerra mundial e volta em Idade Média, fica sem nexos. Aí você estuda Brasil e volta na Europa... Acho que dificulta muito. Devia ter uma sequência... Eu estudo em casa, fiz o plano do Descomplica e venho no cursinho a tarde também.

Jovem aluna E: ... A apostila é muito ruim também. Em história fica mais claro isso. Você está estudando um assunto e vem um poema nada a ver, uma música no meio, não dá um caso concreto. Devia ser mais concreto, mais a nossa realidade...

Jovem aluna L: ...Mas eu acho que o Governo não incentiva muito a gente estudar...

Os jovens alunos percebem a descontinuidade do currículo. Como demonstraram nas suas falas, o conteúdo “[...] *fica sem nexos*”, “[...] *nada a ver*”. Tais falas se referem à abordagem dos assuntos, quando se passa de uma “Situação de Aprendizagem” para outra. Essa ruptura de conteúdos está pautada no viés do “aprender a aprender” e que está legitimada no currículo por meio dos documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com base na ideia de que estamos vivendo numa “sociedade do conhecimento” e de que a escola precisa formar o aluno para que ele dê continuidade ao seu próprio processo de aprendizagem (como se isso não fosse óbvio), esconde-se um discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo adaptado ao mercado de trabalho em constante mutação. Para Duarte (2012, p. 74), essa concepção presente no currículo nos leva a pensar que

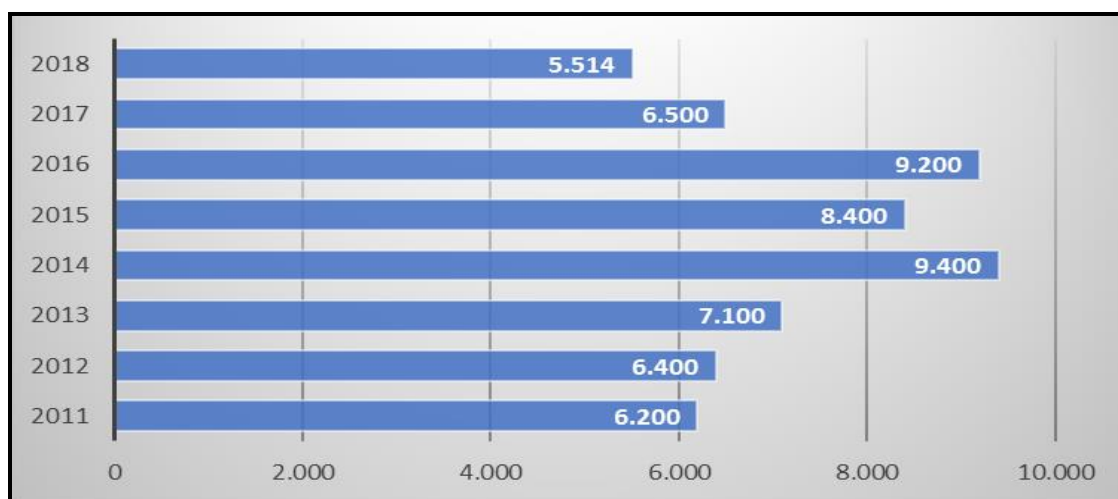
estariamos vivendo uma sociedade onde o insucesso ou o sucesso de indivíduos, empresas e instituições depende basicamente da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho.

Apesar do currículo ter sido construído sobre esse alicerce, vimos que os jovens alunos demonstram interesse em estudar e sentem essa necessidade,

esperando mais da escola e do “governo” do que da família e, ainda, procuram estudar fora do ambiente escolar por acreditarem não ser suficiente. O currículo cada vez mais enxuto, apostilado, fragmentado, muito mais preocupado com o produto, que são o resultado das avaliações externas de “medição da aprendizagem”, do que com o processo, causa certo desestímulo ao aluno que, não vendo mais sentido na aprendizagem, internaliza o fracasso escolar como algo inerente à sua incapacidade. O reflexo dessa responsabilização individual pode ser verificado no diminuto índice de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³¹ no país nos últimos anos, sendo o ano de 2018 considerado o pior no período de dez anos.

No **Quadro 4**, a seguir, temos os indicadores dos inscritos nos últimos anos:

Quadro 4: Quantidade de alunos inscritos no Enem – 2011 a 2018



Fonte: Autoria nossa

O **Quadro 4**, nos revela uma queda bastante acentuada, dos números de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente, nos dois últimos anos, momentos de nossa pesquisa. Embora os dados não revelem os indicadores para as escolas públicas e particulares separados, sabemos que o foco do ENEM são os alunos da rede pública de ensino. Enquanto professores da rede pública, vivenciamos na prática o desinteresse pelos estudos no ensino médio por parte de muitos jovens. No entanto, nossa pesquisa, embora com poucos jovens

³¹ O Exame nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação. Inicialmente, a nota do ENEM foi utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país. Atualmente, ela é utilizada para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do Sistema de Seleção unificada (SISU), nas Universidades Públicas Estaduais e nas Universidades particulares por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

alunos entrevistados uma vez que se trata de pesquisa qualitativa, demonstrou que todos os alunos entrevistados aleatoriamente têm interesse e estudam no contra turno de alguma forma, pois possuem o desejo de frequentarem o Ensino Superior.

Diante dessas “habilidades” esperadas³², não é possível ao aluno “interpretar e analisar criticamente” se ele não dispõe de um arcabouço teórico que lhe possibilite exprimir essas ideias. Assim, precisamos compreender qual a finalidade de o currículo não permitir o acesso dos filhos da classe trabalhadora a um material de qualidade de que necessitam para sua emancipação. Desse modo, a escola acaba por transferir a reponsabilidade ao aluno quando exige que desenvolva a habilidade de “identificar conteúdos e temas” quando sequer prezou-se o conteúdo na sua abordagem pedagógica. Assim, o que está por trás de uma pedagogia do “aprender a aprender” disseminado pelo currículo paulista e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? Para essa indagação, recorreremos às ideias de SILVA (1992) para pensar a escola enquanto espaço de “produção e reprodução de uma sociedade de classes” (SILVA, 1992, p. 15).

Ao discutir a problematização do conhecimento escolar, Silva (1992) recorreu à “Nova Sociologia da Educação” e à análise do pensamento dos crítico-reprodutivistas, para compreensão da reprodução das desigualdades no ambiente escolar. De um lado temos a escola que reproduz as desigualdades mediante o preparo técnico e subjetivo das diferentes classes sociais cujo objetivo seria contribuir para a acumulação primitiva. Por outro lado, a reprodução cultural e social ocorre pela exclusão onde a escola limita-se a usar códigos culturais próprios das camadas dominantes. Porém, Silva (1992, p.62) descreve um novo olhar da Nova sociologia da Educação para a compreensão da reprodução das desigualdades no interior da escola que vai além das suas divisões externas:

Até então não apenas a educação e a escola eram consideradas como benignas e desejáveis, como seus mecanismos internos, relativos a conteúdos e a modos de ensino, não eram absolutamente questionados.

Desse modo, o currículo escolar passa a ser objeto de questionamento e, portanto, de análise. Não sendo fruto de uma seleção neutra, mas de uma “tradição seletiva” Williams (1978), ele colabora para o descarte de outras possibilidades. Uma vez não homogeneizado, o conteúdo transmitido também contribui para a reprodução das desigualdades sociais:

³² Lembramos que essas habilidades constantes do Currículo oficial do Estado de São Paulo corroboram para a avaliação de desempenho citados anteriormente, o SARESP.

O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social (SILVA, 1992, p. 62)

Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão da “história *material* da escola” (SILVA, 1992, p. 63) aqui compreendida como a análise dos conteúdos e habilidades requeridos para o estudo dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra por meio do Caderno do Aluno e da matriz de Avaliação Processual.

5.4.3 A Situação de Aprendizagem 6 e a Matriz de Avaliação Processual

Ao analisarmos a Matriz de Avaliação Processual, para a Situação de Aprendizagem 6, “Movimentos operário, sindical e pela terra”, nos deparamos com a proposta de se desenvolver as seguintes “habilidades”:

1. Relacionar um dado conjunto de reivindicações de movimentos sociais aos problemas decorrentes da desigualdade social presente no país.
2. Identificar em textos e/ou dados expressos em diferentes formas, situações que demonstrem a atuação dos movimentos operário, sindical, sem-terra e sem-teto na história do Brasil.
3. Identificar as principais reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos (SÃO PAULO, 2016, p. 37).

Para o desenvolvimento dessas “habilidades” no percurso da aprendizagem, ao longo do bimestre, se faz necessário percorrer um itinerário conceitual e teórico, que o próprio currículo não dispõe tanto para o aluno quanto para o professor. Isso ocorre devido ao formato com que o currículo é engendrado no processo de ensino, não permitindo ao professor a autonomia necessária para realizar a seleção dos conteúdos conforme a relevância social deles.

Dada a formatação atual do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), para a disciplina de Sociologia, é indispensável, segundo as palavras de Saviani (2012), “a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2012, p. 31).

Acreditamos ser o professor o responsável pela ampliação do horizonte cultural dos jovens alunos e, desse modo, precisamos estimulá-los a fim de produzir

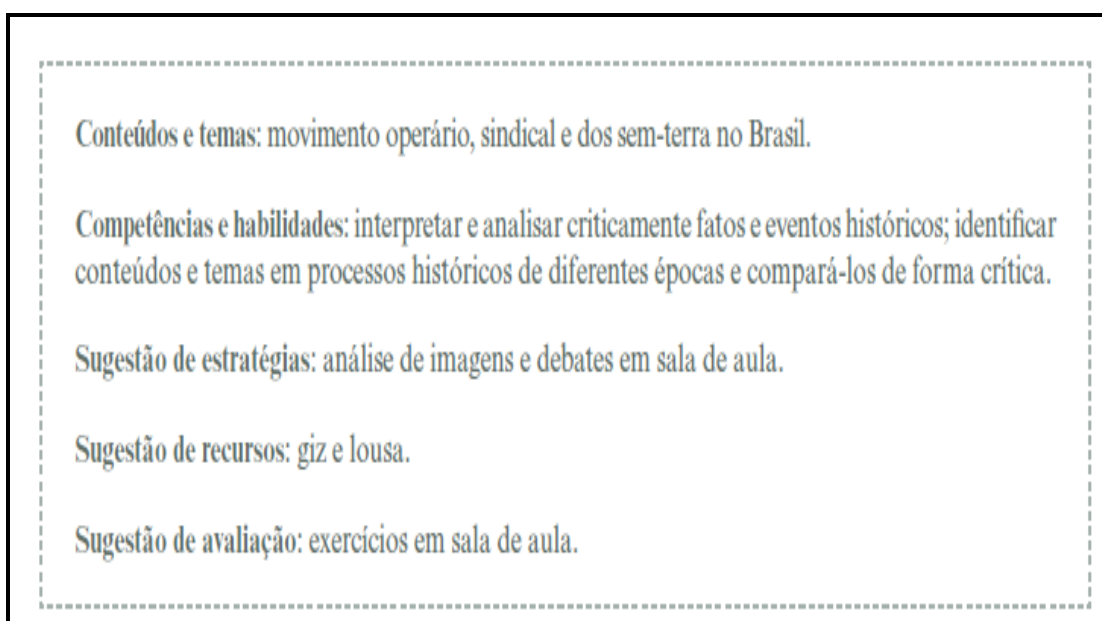
neles a necessidade pela continuidade de seus estudos de nível superior. Como assinala Duarte (2013), devemos lutar por uma educação que

[...] transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano.

Assim, é nossa responsabilidade enquanto educadores, comprometidos com a luta de classes e a busca pela melhoria da qualidade do ensino de nossos alunos, filhos da classe trabalhadora, que labuta todos os dias, ainda que de forma alienada³³, para a construção de nosso país.

Examinemos agora as expectativas de aprendizagem presentes no caderno do Professor para a Situação de Aprendizagem 6, que é a qual estamos analisando. Vejamos o que consta na Figura 9.

Figura 9: Situação de Aprendizagem 6 - Caderno do professor



Fonte: SÃO PAULO (2014, p. 52)

A **Figura 9** trata da orientação ao professor, de acordo com a Secretaria de Educação que prevê o currículo orientado por competências e habilidades. Estão, também, previstas as estratégias, recursos e avaliação a serem desenvolvidos pelo

³³ Referimo-nos aqui ao trabalho alienado conceituado por Marx onde o trabalhador ao ser explorado na sua força de trabalho, distancia-se do objeto fruto do seu próprio trabalho, tornando-se alheio a ele e não mais o reconhecendo como fruto do seu trabalho. O produto, ou atividade desenvolvidos por ele torna-se estranho e o seu trabalho torna-se também uma mercadoria.

professor. O aluno, ao final da Situação de Aprendizagem, deve ter o domínio das seguintes habilidades: 1) “Interpretar e analisar criticamente fatos e eventos históricos”; 2) “Identificar conteúdos e temas em processos históricos de diferentes épocas e compará-los de forma crítica” (SÃO PAULO, 2009, p. 52).

O currículo enxuto e restrito à “Situações de Aprendizagem” fragmentadas e desconexas, demonstra a perda de autonomia do professor que não participa da sua concepção e torna-se mero executor de conteúdo programático, como aponta Contreras (2002). Essa lógica de produção de separação entre concepção e execução, tão presentes nas empresas capitalista, invadiu a esfera da educação.

Assim, a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia (CONTRERAS, 2002)

O trabalho docente passa, então, a ser um instrumento de reprodução da ideologia das políticas de governo porque assume o papel de mero executor das suas propostas de ensino.

Cada vez mais os professores passam a executar os currículos previamente elaborados pelas Secretarias de Educação sem que façam questionamento sobre eles. Os docentes veem-se obrigados a seguir programas muitas vezes desconectados com a realidade de cada local. Os currículos se tornam inquestionáveis, mesmo sendo estanques e sem referenciais teóricos adequados.

Assim como técnicos, os docentes perdem a “carga simbólica” que é própria de sua função e ficam submetidos a uma “desorientação ideológica” e “perda de sua autonomia”. Como consequência, o aluno recebe passivamente este currículo e não consegue ver sentido na educação recebida, demonstrando isso nos péssimos índices quando submetidos às avaliações internas e externas.

Há pouco mais de 40 anos, o Ensino Público brasileiro era destinado às classes mais abastadas que formavam uma elite para ingressar na faculdade. No início dos anos 1970, a escolarização passou a ser uma exigência para o mercado de trabalho, até mesmo para famílias de baixa renda. (ROMANELLI, 1991)

O aumento da demanda educacional motivou a expansão das vagas, transformando as características da educação brasileira que se tornou massificada. Segundo dados do (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)) (BRASIL, 2011), as vagas, por exemplo, de Ensino Médio, apenas

na rede estadual, passaram de 537 mil, em 1971, para 3,8 milhões, em 1995 e quase 7 milhões em 2018.

No entanto, essa expansão foi feita com poucos recursos humanos e materiais. Daquela década em diante, como vimos anteriormente, algumas reformas foram propostas pelo Governo Federal, focando nos currículos e no conteúdo das disciplinas, ficando as questões fundamentais, como a formação do professor, por exemplo, pouco discutidas.

A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especialmente, por meio do seu Art. 205, acreditou-se no salto qualitativo da educação pública brasileira. Tal artigo diz que:

Art. 205. a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.,

Entendendo a educação como um direito público, tivemos, ainda, uma gama de conquistas sociais. Após a ascensão dos partidos de esquerda junto à Presidência da República brasileira em 2003, acreditava-se num progresso da educação, enquanto ação emancipadora do cidadão.

Diante desse cenário político e econômico em que se encontra a Disciplina de Sociologia, após longos anos de luta pela sua inserção nos currículos escolares, cabe a nós, professores, repensarmos essa dialética que envolve o trabalho docente. Para tanto, faz-se necessária a apropriação da construção do currículo da disciplina de Sociologia no nosso campo de atuação, qual seja, o Estado de São Paulo, para que possamos melhor compreender a nossa função docente e, conseqüentemente, aprimorar a nossa prática educativa.

6 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Inicialmente denominada “Pedagogia revolucionária”, a Pedagogia histórico-crítica” surgiu em 1979, interessada em propor “métodos de ensino eficazes”. Assim, nas palavras de Saviani (2012a, p. 69-70):

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo coma cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão – assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, a Pedagogia Histórico-crítica compreende que a escola é o espaço privilegiado de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado. Ela entende que o conhecimento sistematizado é um privilégio das elites. A apropriação ou não de tal conhecimento é a responsável pelo destino dos indivíduos na sociedade capitalista. Os membros da elite, que se apropriam desse conhecimento, são destinados à realização do trabalho intelectual, enquanto os trabalhadores, que não se apropriam dele, são direcionados ao trabalho manual. Nesse processo está posto uma dicotomia presente na sociedade capitalista, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ao compreender esse movimento, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um método que possibilita a emancipação da classe trabalhadora, por meio da elevação da sua consciência, rompendo com a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual.

Para Marx (2010) o trabalho pode ser entendido como a transformação da natureza em produtos para a satisfação das necessidades humanas, que são históricas. Tal processo foi explicado por Marx, por meio do conceito de materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico-dialético é um conceito cunhado por Marx (2010) em contraposição ao idealismo alemão hegeliano que acreditava que a realidade era puramente imaginária, ou seja, produto da consciência. Já, Marx (2010) contrapunha essa ideia compreendendo as relações sociais e suas formas de dominação como algo concreto, não abstrato e não relacionado com a natureza humana e, portanto, também passível de transformação. Ao nascer, os Homens (ser genérico) são dotados de instintos e, portanto, não se diferenciam dos outros animais enquanto ser biológico. Diferentemente de outros animais, que se adaptam

à realidade natural, os Homens necessitam produzir sua existência e, por conseguinte, cria meios de satisfazer suas necessidades. Desse modo, em vez de adaptarem-se à natureza como fazem os animais buscando sua sobrevivência, os Homens conseguem adaptar a natureza a si próprios transformando-a continuamente. Ao transformar a natureza, portanto, o Homem “[...] cria um mundo humano (o mundo da cultura) ” (SAVIANI, 2012b, p.11). A transformação da natureza pelo Homem só se realiza mediante o trabalho. Assim, o que diferencia o Homem do animal é a sua capacidade de produzir trabalho. Logo, o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação que possui uma finalidade que já tenha previamente sido concebida. Portanto, a transformação da natureza só é possível mediante a capacidade humana de antecipação por meio das ideias. Essa ação intencional e previamente organizada mentalmente é uma característica exclusivamente humana. Conforme Marx (2013, 2013, p.119):

Uma aranha executa operações que se assemelham às de um tecelão, e a abelha, na construção das colmeias, deixa envergonhado mais de um arquiteto. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é isso: o arquiteto projeta sua obra antes de construí-la na realidade. No final de todo o processo de trabalho, temos um resultado que já existia na imaginação do trabalhador desde o seu começo.

Por isso, dizemos que o trabalho é uma constituição ontológica, ou seja, está intimamente relacionado à constituição humana porque é mediante essa ação que se dá sentido à vida, à sua existência enquanto ser social. Ao produzir trabalho, portanto, o Homem produz a si mesmo porque parte para relações que vão das mais simples às mais complexas.

Para produzir materialmente, contudo, o Homem necessita antecipar idealmente os objetos de sua ação, representando mentalmente os objetos reais. Para tal, necessita de conhecimento real tal como a ciência, a ética e a arte. Esses aspectos pertencem a uma categoria de produção considerada “trabalho não material” que representam a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Ou seja, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza ou a cultura, mas, acima de tudo, do conjunto da produção humana (SAVIANI, 2012b).

Nesse processo de criação, ou seja, de produção a partir da constituição do seu ser, o Homem tem sua capacidade ontológica subtraída na divisão social do trabalho que é provocada pela propriedade privada de produção. Dessa maneira, a divisão social do trabalho, alheia ao indivíduo pela alienação e estranhamento,

acaba por submetê-lo a coisificação de si mesmo o que corrobora para o não reconhecimento no produto do seu próprio trabalho. Por conseguinte, “o trabalho estranho inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2008, p.85).

O conjunto da produção humana “não material” está relacionado a dois aspectos: àquele em que o produto se separa do produtor, como vimos acima, e àquele em que o produto não se separa do ato do produtor. Para o primeiro, temos como exemplo, o livro, o quadro de obra de arte. Já, o segundo diz respeito à educação onde “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se[...]” (SAVIANI, 2012b, p. 12). Pode-se afirmar, então, a verdadeira natureza da educação conforme Saviani (2012b, p. 12):

se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Portanto, é no processo de constituição do ser, ou seja, da natureza humana é que está inserido o papel da educação. Sendo, portanto, um trabalho “não material”, em que o produto não se separa do ato de produção, a educação possibilita ao indivíduo o acesso aos elementos culturais responsáveis pela sua constituição humana e, portanto, sócio histórica.

A educação é considerada, pois, um fenômeno propriamente humano pois “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Assim,

a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O ato educativo pressupõe, de um lado, a apropriação do saber por meio dos elementos culturais e, de outro lado, as formas mais adequadas para esse objetivo ser atingido. Vê-se, portanto, a escola enquanto instituição escolar, o espaço privilegiado para apropriação e socialização do saber historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Qual seria, portanto, a função social da escola num

contexto de “hipertrofia escolar” que estamos vivenciando, principalmente, a educação pública paulista cada vez mais sucateando os espaços escolares destinados aos filhos da classe trabalhadora? Nas palavras de Saviani (2012b):

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2012b, p.85)

Dessa maneira, torna-se necessário resgatar a função social da escola que tem se tornado tudo, menos espaço de construção do conhecimento, de transformação do senso comum em conhecimento científico. O autor defende, ainda, que o currículo é a expressão maior da busca por esse conhecimento e que esse currículo é tudo o que a escola faz, ainda, é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2012b).

Nessa perspectiva, o currículo de Sociologia contribui sobremaneira para promover transformações uma vez que o “papel que ela tem a exercer na educação básica é contribuir para que o aluno seja capaz de pensar a realidade do seu mundo por meio do instrumental sociológico (MACHADO, 2012, p. 187).

Para que o aluno possa compreender melhor a sua realidade afim de transformá-la, o professor de Sociologia, na perspectiva de Machado (2012, p. 187)

deve também promover, por meio de uma linguagem clara e objetiva, a articulação entre o plano da realidade e os conceitos ou teorias sociológicas, despertando o interesse dos alunos e não permitindo que as discussões caminhem para o campo do senso comum.

Em seguida, sugerimos um método que acreditamos ser bastante eficaz para o processo de ensino aprendizagem e que contribui para que aluno e professor façam uma “apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade” (GASPARIN, 2012, p. 3) podendo nela interferirem e até modificá-la.

6.1 A descrição do Método

O método que passaremos a explicar agora é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), que se caracteriza por cinco etapas: 1) Prática social inicial (empírico); 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse e 5) prática social final (concreto).

A proposição desse método, nessa dissertação, visa contribuir para o processo de ensino aprendizagem do professor de Sociologia, que pretende

trabalhar com temas relacionados à questão agrária no Brasil. O método visa a proporcionar aos alunos conteúdos que, ao serem incorporados ao cotidiano dos alunos, contribuam para a apreensão crítica da realidade.

Ao detalhar o método, Gasparin (2012) propõe uma sequência didática eficiente para a construção do conhecimento que, se inicia no empírico (concreto), ascende para as abstrações teóricas e retorna para o concreto ressignificado. É preciso, pois, ressaltar que o método proposto por Saviani (2013) não deve ser compreendido como metódico. Para esse autor, os passos adiante elencados possuem um movimento dialético que precisa ser considerado:

Em lugar de passos que se ordenam uma sequência didática, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 2013, p. 74)

A **primeira etapa do método** consiste na apreensão, pelo professor, das práticas sociais iniciais dos alunos, sobre determinadas situações ou acontecimentos, que refletem na sala de aula, a prática social mais geral da qual os alunos fazem parte. A partir da prática social, o professor demonstra interesse por aquilo que os alunos já conhecem, as “pré-ocupações” (GASPARIN, 2012, p. 14), para posteriormente atribuir-lhes novos significados. Nessa primeira etapa, professor e alunos possuem diferentes níveis de compreensão da realidade: enquanto os alunos percebem a realidade como natural e, portanto, sincrética, o professor já possui uma visão sintética de todo o processo que será desenvolvido. Ambos, professor e alunos, precisam ressignificar suas condutas de modo a enxergarem a realidade sob várias perspectivas. A prática social inicial permite a ambos uma “leitura da realidade” (WACHOWICZ, 1989 apud GASPARIN, 2012) onde, por meio do pensamento dialético, é possível a compreensão da totalidade e de suas contradições. Ao compreender a realidade, sob várias perspectivas e suas contradições, é o primeiro passo para a construção de um pensamento que será desenvolvido posteriormente.

Assim, é possível verificar o que os alunos já sabem e o que mais gostariam de saber, cabendo ao professor a orientação e, conseqüente, mobilização dos educandos para a construção do conhecimento. No entanto, essa mobilização possui objetivos que levam a duas dimensões: *o que aprender?* *Para que aprender?* Na primeira, estamos nos referindo aos conteúdos científicos que precisam ser

apreendidos pelos alunos e, na segunda, qual a finalidade desses conteúdos apreendidos. Desse modo, os objetivos da aula precisam considerar a finalidade e a contribuição social para a apreensão de tais conhecimentos mesmo fora da escola. Para isso, os objetivos da aula precisam sempre percorrer os demais passos a fim de envolverem os alunos na aprendizagem para que ela tenha “sentido e significado” (MENDONÇA, 2011) de fato.

A **segunda etapa do método** consiste na problematização da prática social inicial. Para Saviani (2013), a problematização “deve detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Assim, é o momento de desmontar a realidade que aparecia como una, indivisível, natural. Nesse momento, os alunos começam a perceber que a realidade é formada por múltiplos aspectos que são interligados e que para compreendê-los é necessário problematizá-los. Problematizar é levantar questionamento sobre o objeto buscando, dessa forma, o conhecimento. No entanto, é o momento de definir quais conhecimentos são necessários para resolver problemas na esfera da sociedade, ou seja, para além do ambiente escolar. A finalidade da problematização consiste em selecionar e discutir os problemas originados na prática social inicial que precedem o conteúdo. Ao confrontar o conteúdo com a prática social, é possível definir as questões que precisam ser encaminhadas e resolvidas por meio de um conteúdo específico, ou seja, por categorias científicas próprias. Agora, os alunos percebem que cada conteúdo pode ser analisado sob diversas dimensões uma vez que provém de uma realidade em que essas dimensões estão também inseridas. Temos aí o início da tomada de consciência crítica, o *start*, para que o aluno perceba que o conteúdo é fruto de uma construção social que é historicizada e não naturalizada. Desse modo, o aluno é desafiado a buscar soluções teóricas e/ou práticas para as questões levantadas

Na **terceira etapa do método**, temos a instrumentalização que se configura como o meio para o alcance da aprendizagem. O percurso a ser realizado para a incorporação de novas aprendizagens conta com o apoio do conteúdo sistematizado, da orientação do professor, do interesse e da necessidade dos alunos além de uma concepção teórico-metodológica. Essas ações e recursos têm como intencionalidade a assimilação, recriação e incorporação dos conceitos científicos em detrimento dos conceitos espontâneos possibilitando a apropriação do conhecimento socialmente produzido contribuindo para o enfrentamento dos

problemas levantados. Partindo do pressuposto, segundo Saviani (1999) de que a aprendizagem não é neutra, mas, política e ideológica, cabendo ao professor provocar a reflexão junto aos alunos, em forma de abstrações teóricas, a partir da própria realidade a qual estão inseridos. Essa realidade envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista de onde se origina o conteúdo proposto no currículo para os alunos. A instrumentalização permite ao aluno perceber-se enquanto sujeito, relacionado com outros sujeitos e com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos. Nessa fase, o professor é indispensável, pois os alunos necessitam do seu auxílio e orientação para a construção do conhecimento.

Segundo Gasparin (2012, p. 54),

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar et.

Desse modo, o aluno vai incorporando o conteúdo científico em detrimento do conhecimento cotidiano que não é desprezado, mas incorporado e ressignificado. Essa ação é mediada pelo professor que tem por objetivo “criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 103). Sendo o professor indispensável, pois atua como o mediador social no processo de ensino aprendizagem, ele atua como um agente cultural externo possibilitando ao aluno o contato com a realidade científica. Ao instrumentalizar o aluno, o professor age de modo a mediar, resumir, valorizar, interpretar, explicar, sugerir, indicar, dialogar, orientar e colaborar para a construção do pensamento científico socialmente produzidos e historicamente acumulados. A intenção do ato pedagógico é instrumentalizar o aluno para que se transforme em um cidadão autônomo com condições para agir de forma crítica e participativa na sociedade, sem a presença do professor, tendo já atingido seu nível mais elevado de desenvolvimento atual.

A **quarta etapa do método** é o momento em que o aluno atinge a catarse, ou seja, é o momento em que ele manifesta que assimilou o conteúdo e que este passou a fazer sentido para ele. Nessa etapa, o aluno tem condições de fazer a síntese da relação entre o prático e o teórico, o senso comum e a ciência. O aluno passa a adquirir novas percepções decorrentes da incorporação de novas ideias e conceitos que vão além do senso comum. Nessa etapa considerada a síntese das

anteriores, o aluno percebe que a realidade antes considerada como “natural” é historicamente construída e produzida “pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades econômicas situadas, desses mesmos homens” (GASPARIN, 2012, p. 125). Ou seja, tudo que é construído pelas mãos humanas torna-se social e não natural e, sendo social, possui uma intencionalidade daqueles que produzem pois atende interesses específicos. Dessa maneira, o educando percebe que o que aprendeu possui um significado que vai além da apropriação do conteúdo, mas que esse tem um sentido e pode ser incorporado à sua prática cotidiana modificando, inclusive, sua forma de ser e agir. Assim, o conteúdo torna-se um instrumento que o aluno possui para transformar a sua própria realidade.

A **quinta e última etapa do método** consiste na prática social final. Nesse momento, o aluno já tem condições de colocar em prática os conhecimentos que adquiriu. No entanto, sua prática não se traduz em mera execução, mas, acima de tudo, uma ação concreta que possibilite uma análise mais ampla e crítica da realidade. Sendo assim, a nova ação mental ultrapassa os limites da escola fazendo com que o aluno aja intencionalmente na busca por uma sociedade mais justa e fraterna. Ao fazer isso, o aluno demonstra que já consegue realizar sozinho o que foi apropriado pela mediação do professor, ou seja, o conteúdo científico aprendido na escola. Ao realizar de forma autônoma e intencional a nova prática, o aluno compromete-se socialmente com a aprendizagem realizada.

Realizadas a descrição do método, passamos agora a demonstrar nossa proposta de um ensino de sociologia à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

6.2 A aplicabilidade do Método no ensino de Sociologia

O método descrito no item anterior, foi executado em uma escola urbana, na cidade de Promissão/SP, região noroeste paulista e, portanto, configurada no “território caipira”. Participaram dessa pesquisa, 110 alunos, da disciplina de Sociologia, regularmente matriculados na terceira série do Ensino Médio, distribuídos entre o 3ºA, 3º C, e 3º E, esta última sala, no período noturno. Tais alunos, grande parte, são provenientes da zona rural, especialmente, dos assentamentos existentes na cidade de Promissão.

O método contribuiu para a construção e apropriação, pelos alunos, do conteúdo socialmente sistematizado e, também, para a ressignificação da identidade dos sujeitos do campo (os próprios alunos) a partir da valorização da terra e de sua função social.

No caso dos movimentos sociais da terra, objeto de análise de nosso estudo, ao trabalhar à luz dessa metodologia, rompe-se com o imediato próprio da pedagogia tradicional de memorização dos conteúdos bem como, também, com a pedagogia nova que valoriza mais o cotidiano vivido em detrimento do saber científico. Ao trabalharmos com conceitos como função social da terra, novos movimentos sociais, relacionando-os com agronegócio, deserto verde e problematizando a estrutura fundiária em nosso país, contribuímos para a construção de saberes científicos que vão além do senso comum propagado principalmente nas redes sociais onde os alunos têm mais acesso.

Todo o trabalho dos professores vinculados a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é orientado pelo Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), adotados desde 2009, com a criação do Programa São Paulo Faz Escola (2008), conforme mencionado em capítulos anteriores. Desse modo, o conteúdo de Sociologia, selecionado para o desenvolvimento da nossa pesquisa, encontra-se no volume 1, de ambos os cadernos. Tal conteúdo encontra-se na Situação de Aprendizagem 6, e intitula-se: “Os movimentos operário, sindical e pela terra”. A escolha desse tema deu-se pois notamos, em anos anteriores, que a metodologia utilizada para tratar desse tema, não estava sendo suficiente para que os alunos se apropriassem do assunto abordado com o acúmulo teórico necessário. Quando tais alunos, ao serem orientados por nós, a buscarem informações em forma de pesquisas, muitos deles, ao apresentarem o resultado de seus trabalhos, de forma oral, o faziam com falas carregadas de preconceitos e juízos de valor próprios das fontes em que buscavam informações: as redes sociais.

A Situação de Aprendizagem analisada, tanto no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), quanto no Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), está dividida em três etapas: 1) O movimento operário; 2) O movimento sindical; 3) O movimento dos trabalhadores rurais. No Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) o conteúdo é abordado com textos fragmentados, sem indicação bibliográfica, cuja autoria é de Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta e Stela

Christina Schrijnemaekers. O Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) também possui textos fragmentados, contendo mais exercícios procedimentais, do que devida instrumentalização para realizá-los.

O início da Situação de Aprendizagem, no Caderno do Professor, diz:

A partir dessa Situação de Aprendizagem, apresentaremos aos alunos os chamados movimentos sociais *contemporâneos*, que tiveram início no final do século XIX, desenvolveram-se ao longo do século XX e estendem-se até os dias de hoje. A importância de estudá-los justifica-se pelo enfoque que daremos à participação política de categorias sociais significativas em sua luta por direitos civis, sociais, políticos e humanos que permanece em constante debate, reivindicação e aperfeiçoamento, à medida que nossa sociedade incorpora novos valores. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014a, P. 51)

A apresentação inicial do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) para a Situação de Aprendizagem analisada, sugere que os jovens serão sensibilizados para a importância dos Movimentos Sociais nos dias atuais. No entanto, o texto e a imagem selecionados no material didático não condizem com o previsto enquanto estudo dos movimentos sociais contemporâneos. Convém, ainda, destacar que esse texto introdutório ocorre apenas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

No Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), o texto introdutório aparece da seguinte forma:

A partir dessa Situação de Aprendizagem, estudaremos os chamados movimentos sociais contemporâneos, que tem início no fim do século XIX, desenvolveram-se ao longo do século XX e estendem-se até os dias de hoje. A importância de estudá-los justifica-se pelo enfoque que daremos à participação política de categorias sociais significativas em sua luta por direitos civis, políticos, sociais e humanos, que permanecem em constante debate, reivindicação e aperfeiçoamento, à medida que nossa sociedade incorpora novos valores. O debate a respeito da importância da ação dos diversos grupos sociais em defesa dos seus direitos de cidadania dá continuidade à discussão efetuada e tem por objetivo chamar a atenção para as várias bandeiras de luta que brasileiros e brasileiras vem levantando desde a Proclamação da República. (SÃO PAULO, 2014b, p. 58)

O texto introdutório do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) anuncia o estudo dos Movimentos Sociais “contemporâneos” e relacionados à “participação política” e à busca por “direitos sociais, políticos, civis e humanos”. No entanto, não há no texto, evidências de que os movimentos sociais do campo sejam movimentos contemporâneos. Também não há menção alguma, de texto algum, que considere a terra enquanto função social e muito menos sob o aspecto jurídico tal qual anunciado.

É necessário, pois, perceber quais ideologias estão sendo encobertas nesse processo de construção do conhecimento dos Movimentos Sociais no currículo de Sociologia, especialmente, relacionado aos movimentos social do campo. Para tanto, a nossa investigação aproxima-se de Chauí (1989) em que “a ideologia não pode dizer tudo porque se o dissesse se destruiria por dentro” (CHAUÍ, 1989, p. 116). Para Gramsci (1977), na abordagem dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judicial, no qual existe um acusado e um promotor que, por obrigação funcional, deve demonstrar que o acusado é culpado e merece ser retirado de circulação. Com efeito, nossa intenção enquanto professora/pesquisadora é reorientar a prática docente à luz do materialismo histórico dialético proposto pela Pedagogia Histórico- Crítica.

A utilização do método surgiu da necessidade de se valorizar a prática social dos alunos, uma vez que percebemos a falta que eles têm de conhecimentos acerca de conceitos básicos relacionados à Reforma Agrária, no contexto do maior Assentamento Rural do Estado de São Paulo. Esse assentamento, traz para a cidade, uma grande importância social, política e econômica da qual os próprios jovens alunos fazem parte, sendo um em cada 5,71 jovens alunos moradores do próprio assentamento.

Ao analisarmos o Currículo de Sociologia, proposto para ser trabalhado nas séries do Ensino Médio, também verificamos a ausência da temática da questão agrária, o que corrobora para a não identificação do jovem aluno assentado com a proposta curricular em questão.

Trabalhando a Situação de Aprendizagem 6, denominada “Os movimentos operário, sindical e pela terra”, em anos anteriores, percebemos a dificuldade dos próprios alunos assentados em relatarem a história do assentamento local. Em muitos casos, os moradores mais antigos do assentamento, são chamados para relatar sobre a origem do assentamento, em atividades realizadas na escola. Além disso, os próprios alunos assentados confundem o conceito de “ocupação” com o de “invasão”, quando vão se referir a luta pela reforma agrária.

Lecionando Sociologia nessa escola há sete anos, percebemos, também, que muitas pesquisas realizadas extraclasse pelos alunos percorrem o caminho do senso comum, em que as informações são buscadas, principalmente, em redes

sociais. Notamos, desde 2015, uma crescente influência dessas “mídias” nas reflexões dos nossos alunos que passaram a disseminar ideias preconceituosas e conservadoras sobre os Movimentos Sociais, mesmo sendo pertencentes aos segmentos que sofrem diretamente as mesmas pautas pelos quais os movimentos defendem (negros, gays, lésbicas, assentados).

A fim de lidar melhor com todas essas problemáticas atuais, como educadores muitas vezes caímos no “canto da sereia” da Pedagogia Nova, lançando mão de suas estratégias didáticas como solução para os problemas encontrados. Tais estratégias mostraram-se ineficientes uma vez que não permitiam uma visualização real da situação.

Orientados muitas vezes por formações pedagógicas nas Diretorias de Ensino, pautados pela pedagogia das competências e do aprender a aprender, somos levados a utilizar “estratégias de aprendizagem” como recursos tecnológicos, ensino híbrido, mapas conceituais e outros recursos que reforçam o uso do currículo paulista e consolidem o ensino por meio das “competências e habilidades”. Ao ser incentivado a realizar o trabalho desse modo, considerados mais “animadores” do que professores, descaracteriza-se a condição de agentes educacionais deixando o trabalho de lhes pertencer (Mendonça, 2011).

Diante das situações detectadas de distorção da realidade, no entanto, decidimos nos apoiar num método que partisse da própria realidade concreta dos alunos, que analisasse as contradições do mundo real, para problematizar, junto aos alunos, o fenômeno dos movimentos sociais, especialmente, o ligado aos movimentos sociais do campo.

No nosso caso, tomamos como exemplo, o preconceito que nossos alunos possuem em relação ao MST, largamente difundido nas mídias. Eles são tratados como um “bando de baderneiros” o que se reflete no cotidiano escolar e que precisa ser problematizado, uma vez que a escola pesquisada, possui um a cada 5,71 jovens alunos, oriundos do maior assentamento rural do Estado. Ao selecionar esse fenômeno para trabalhar, o professor se encarrega de desconstruir e problematizar o senso comum impregnado no ambiente escolar oriundos das redes sociais e da comunidade em geral.

Executando então, nossa sequência didática, baseada na Pedagogia Histórico-crítica, nosso **primeiro passo** consistiu em selecionar o tema para identificarmos, a partir da **prática social inicial**, de cada aluno, com vistas a realidade em que estão inseridos, suas concepções sobre temáticas da questão agrária no Brasil. Assim, foi necessário selecionar conteúdos, uma vez que dentro da Situação de Aprendizagem escolhida, existiam três temas a serem trabalhados: Movimentos sindicais, operários e pela terra. Após a seleção inicial, explicamos aos alunos toda a metodologia que iríamos utilizar para o ensino do conteúdo. Essas informações foram projetadas na lousa digital, recurso que utilizamos durante toda a aplicação sequência didática. Em seguida, propomos algumas questões a fim de identificarmos o fenômeno a ser estudado, introduzindo, assim, o assunto a ser conhecido, a partir da realidade na qual estávamos inseridos. As questões iniciais foram: O que são movimentos sociais? Qual a compreensão da sociedade a respeito dos Movimentos Sociais? O que a mídia tradicional (TV e redes sociais) diz a respeito? Existe na cidade alguma influência desses Movimentos Sociais? Quais? O que é latifúndio? O que é grilagem? Qual a diferença entre acampamento e assentamento? Vocês acham que as pessoas do MST sofrem preconceito? Vocês conhecem a história do Assentamento de nossa cidade?

Nessa primeira etapa, constatamos que, sobre os Movimentos Sociais, embora alguns alunos responderam que os *movimentos sociais* “protestam”, “reivindicam”, “se unem” e “buscam a igualdade”. Vários deles também disseram ser “um bando de baderneiros” e “agitadores sociais”. No momento da aplicação do método, ocorria uma paralisação nacional dos caminhoneiros que contribuiu para analisarmos sob o aspecto dos movimentos sociais. Muitos alunos exemplificaram com essa paralisação que se tratava de um Movimento Social. De modo geral, eles só conheciam só Movimentos Sociais pelas notícias da televisão e rápidas olhadas nas redes sociais.

Sobre os conceitos iniciais como “grilagem” e “latifúndio”, poucos alunos sabiam o significado e das três salas pesquisadas, apenas um aluno de uma sala sabia a origem da palavra “grilagem” sendo esse jovem aluno, migrante de Pernambuco. Nota-se que nem os jovens alunos moradores do próprio assentamento local sabiam da sua existência.

A questão sobre a diferença entre acampamento e assentamento, também poucos sabiam a diferença, chegando muitos relatos como “*não é tudo a mesma coisa?*”. Chamou-nos a atenção para o fato de que, os jovens alunos assentados não se manifestavam para responder nesse primeiro momento e interagir com a sala, demonstrando timidez e constrangimento ou desconhecimento dos conceitos iniciados. O desdobramento dessa situação só saberíamos no decorrer da aplicabilidade do método.

No segundo passo, partimos para a **problematização**. Realizamos um debate com o objetivo de instigar os alunos a aprofundar as questões já identificadas na etapa anterior. As questões propostas procuraram abranger as várias dimensões do conteúdo: conceitual, social, histórica, econômica, política, filosófica, religiosa, legal e ética. No entanto, selecionamos algumas aqui que mereceram maior destaque: As pessoas que adquiriram grandes porções de terra nesse país sempre compraram? Após o “descobrimento” do Brasil, como ficou dividido o nosso território? O que diz a Lei brasileira sobre o uso da terra? O que é agronegócio? Quais alimentos são produzidos em larga escala? Qual o destino desses alimentos? Será que a relação do MST com a terra é a mesma das grandes empresas agropecuárias?

Os questionamentos propostos na problematização nos mostraram que quase nenhum aluno conseguiu elaborar respostas significativas. Suas falas ainda estavam impregnadas de senso comum e de preconceitos próprios das mídias e redes sociais e do pensamento conservador. Falas como “*eles bloqueiam rodovias*”, “*eles provocam bagunça*”, “*eles desobedecem às leis*”, “*eles são atrasados em relação à agroindústria*” ainda eram comuns.

No entanto, ao serem instigados a pensar as relações de modo mais aprofundado, começamos a colher os primeiros frutos do nosso método. Ao serem questionados sobre a concentração histórica de terras nas mãos de poucos, eles começaram a desconstruir a resistência das respostas prontas como “*Ah, eu nunca tinha parado para pensar assim*”, ou “*é, se olhar dessa forma...*” ou “*porque a família Ribas daqui de Promissão não ia ter dinheiro para comprar toda aquela terra que era deles mesmo*”.

Aa problematizarmos dessa maneira, intencionamos equacionar os problemas relacionados à acumulação e à expropriação histórica deste recurso natural nas

mãos de uma elite agrária em detrimento das camadas populares. Verificamos que os jovens alunos possuem um precário repertório para fazer essas conjecturas e que sem a devida instrumentalização, eles não conseguem realizá-las sozinhos ainda.

O terceiro passo, executado, por meio da **instrumentalização**, iniciou-se após a percepção do esgotamento das repostas pelos alunos. Procuramos mediar o conhecimento indicando a leitura do Capítulo VIII, intitulado “Movimentos sociais no Brasil na era da participação:1978- 1989”, que consta do livro “*Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*”, da autora Maria da Glória Gohn (2009). O texto serviu para abordarmos os temas dos movimentos sociais, enquanto diagnóstico da realidade e ações de resistência à exclusão. O texto foi reproduzido em cópias reprográficas, e distribuído aos alunos que realizaram a leitura compartilhada³⁴. Em seguida, realizamos a discussão dos pontos principais do texto com jovens os alunos.

Nessa fase, demonstramos aos alunos a diferença entre os Movimentos Sociais Conservadores, como a “*Marcha da Família com Deus pela Liberdade*”, ocorrida entre 19 de março e 8 de junho de 1964 e os “Movimentos Sociais Progressistas”, como o “Movimento Passe Livre em 2013”. Projetamos na lousa digital imagens dos dois acontecimentos lado a lado. Nossa intenção foi mostrar aos jovens alunos que os Movimentos Sociais fazem parte de um exercício democrático previsto pelo direito civil de livre manifestação de pensamento e, que, no entanto, eles atendem a determinados interesses ora conservadores ora progressistas. Percebemos que os alunos não sabiam que existiam movimentos sociais conservadores e que, para a grande maioria deles, “*era tudo igual*”.

Para melhor ilustrar a história da formação da identidade do assentado promissense, utilizamos o Filme: “Assentamento reunidas: o casamento com a terra” (2015). Utilizamos, também, a música “*Canção da Terra*” (2006), do Grupo *O teatro Mágico*, para que os alunos pudessem perceber que as questões do homem do campo, vão muito além de uma peculiaridade local, mas possui uma abrangência maior de luta pela preservação ambiental e um anseio por justiça social. Essas

³⁴ Segundo Teixeira (2007), o compartilhamento da leitura funciona como um catalisador social, uma atividade que aproxima aluno e professor em torno de uma herança cultural comum. Ao ler juntos, é possível vivenciar a construção do conhecimento compartilhado possibilitando um repertório maior de experiências e vivências a partir do que a leitura proporciona.

referências são muito importantes para compreensão da terra como função social e para fomentar a discussão da necessidade de políticas públicas voltadas para os assentamentos de Reforma Agrária. Os jovens alunos, por sua vez, não conheciam que a história do Assentamento da cidade *“tinha tanta importância assim”* e mostraram-se interessados em conhecer pessoalmente os lotes.

A fim de aproximar ainda mais os alunos da realidade do assentamento do nosso município, realizamos uma visita técnica (atividade extraclasse) num lote pioneiro da reforma Agrária, do assentamento de Promissão. Nele os alunos puderam ouvir a história da trajetória da luta pela terra na região contada por uma das primeiras famílias aqui assentadas. A nossa visita colaborou para que os alunos pudessem sentir o que passam os jovens assentados que vão para a cidade estudar. Era dia chuvoso e a equipe que nos recebeu havia proposto o cancelamento da visita devido à chuva e à dificuldade de locomoção. No entanto, achamos pertinente a ida dos alunos da cidade num dia como esse para que pudessem de fato vivenciar a experiência de quem mora no campo, sendo aluno da mesma escola, e depende de transporte coletivo. Todo processo de instrumentalização foi realizado com a finalidade de acúmulo de conhecimentos que consideramos necessário para desnaturalização dos fenômenos e rompimento com as concepções espontâneas encontradas no início das nossas aulas.

Durante a visita, no lote, os jovens alunos foram recebidos pela moradora Lurdinha, seus filhos, noras e netos que, em roda, socializou a luta pela conquista da terra rememorando a história do assentamento. Também contou como nos dias atuais os assentados estão resistindo nos lotes por meio da agricultura orgânica. Os jovens alunos puderam conhecer a produção orgânica, colher alimentos *in natura* e degustar de sucos, bolos e pães produzidos no lote. A grande maioria não sabia o que era alimento orgânico e nem que havia resistência dos moradores da cidade para o seu consumo, conforme o depoimento dos assentados. Os alunos participaram com entusiasmo fazendo perguntas desde a história do Assentamento até as questões rotineiras do cuidado com o lote.

Nessa visita, chamou-nos a atenção a fala do jovem aluno migrante de Pernambuco de que *“[...] a terra de vocês aqui é muito vasta e muito produtiva. Onde moro, a terra é por demais ruim e o povo sofre muito por lá”*. Outras falas muito comuns foram compartilhadas no caminho de ida e volta de ônibus *“[...] Professora,*

esses alunos são muito corajosos de ir até a cidade estudar. Eles moram tão longe". Também, no percurso, eram comuns as falas dos jovens alunos assentados “[...] *eu moro ali naquele lote*” ou “[...] *a fulana mora ali mais para a frente*” numa tentativa de afirmação e sentimento de pertencimento daquele espaço, o que nos deixou bastante realizados.

Após a visita, os alunos queriam saber mais sobre “*essa história de alimento orgânico*”. Assim, utilizamos o curta metragem “Comida que alimenta” (2011), com a finalidade de mostrar aos alunos a importância da alimentação orgânica oriunda da agricultura familiar, em detrimento do agronegócio e da monocultura. Os alunos, por meio do filme, puderam perceber que a pauta da soberania alimentar e da alimentação saudável às camadas mais pobres da sociedade, são reivindicações do MST, que vão além da luta pela terra como uma questão particular enquanto “propriedade”.

Após esse processo, pudemos perceber o desenvolvimento dos mesmos em suas argumentações que passaram a ter mais repertórios e passaram a enxergar as contradições que antes não percebiam, tais como, “[...] *puxa, professora! Quantas coisas não são ditas para nós*” ou “[...] *com as aulas de sociologia, percebemos que há uma intencionalidade clara para que nós alunos não saibamos muitas coisas*” e, ainda, “[...] *nós, jovens, somos os maiores alvos dessa indústria que quer nos enganar para que a gente não se alimente direito*”.

Nesse momento, percebemos uma conexão entre teoria e prática. Era chegada a **catarse**, que é o quarto passo, sugerido pelo método de Saviani (2013).

No nosso caso, ao aplicar o método da pedagogia histórico-crítica em forma de sequência didática, verificamos a transformação dos alunos que antes das aulas acreditavam no MST como um movimento de “baderna” e de busca de “interesses pessoais”. Além disso, havia um total desconhecimento do Assentamento local como o maior do Estado e o principal responsável pela produção de alimentos da cidade e região.

Agora, após a aplicação do método, os alunos produziram, um pequeno texto argumentativo livre onde puderam relatar o que mais lhes chamou a atenção após a sequência didática. Abaixo, reproduzimos na íntegra alguns desses textos. Um dos que nos chamou a atenção, por tratar-se de uma aluna que não é assentada, lá no

momento da prática social inicial, respondeu que “[...] achava que todos eram acampados porque todo mundo chama eles de acampados”. Agora, passado o processo de instrumentalização, verificamos o momento catártico, vivido por ela, revelado no texto que escreveu, transcrito a seguir:

“O acampamento é quando um grupo de pessoas sem terras se juntam para exigir seus direitos. Esta foi a forma que eles encontraram para chamar a atenção da sociedade e do poder público. O grupo de famílias arma barracas de lona preta em beira das rodovias na maioria das vezes e resistem até serem retirados por mandados de reintegração de posse. Até a desapropriação e o assentamento definitivo, as famílias passam dias, meses ou até anos sem quase nenhuma condição básica. Quando eles conseguem se estabelecer, começam as negociações com o governo para transformar aquela área num local destinado à reforma agrária. Nesse momento, o acampamento já se torna um pré assentamento, porém os barracos de lona continuam até a divisão definitiva dos lotes para as famílias, o assentamento. Muitos, ainda depois de assentados, continuam morando em barracos de lona até conseguirem construir suas casas de tijolos.

Após a divisão dos lotes, as áreas se tornam assentamento e, a partir daí as famílias conseguem o direito de uso e fruto das terras e de créditos do governo tanto para a construção quanto para as primeiras plantações. Assim, as famílias adquirem a terra de forma legalizada e em momento algum perdem a terra, desde que não parem de produzir.

Eles possuem uma grande importância, pois eles têm plantações orgânicas e sem agrotóxico, embora ainda não sejam todos. Mesmo sendo assentados, sempre estão em busca de novos direitos, fazendo paralisações e manifestações. Eles também nos ensinam a quebrar as barreiras do preconceito, nos ensinando a história do MST, nos ensinando a ver o movimento com outros olhos, entender e respeitar as suas lutas, fazendo com que nós entendêssemos mais a nossa própria história, a história da nossa cidade que também é a história deles” (Aluna H., 16 anos, terceira série A, Ensino Médio).

Como vimos, a produção textual dessa aluna superou o discurso de senso comum, adotado por ela na prática social inicial. Sua análise foi além das nossas expectativas, quando usou o conceito “pré assentamento”, o que faz suplantar uma crítica feita à Pedagogia Histórico-Crítica, de que o método é tradicional, porque concentra-se no professor. Assim, para Saviani (2013, p. 76):

Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica.

Do mesmo modo, ainda que não extenso, porém, significativo, temos a produção de outros alunos que demonstraram a superação do pensamento imediato, a uma verdade revelada a partir do concreto pensado (Saviani, 2012b). Os textos dizem o seguinte:

“Essa aula nos proporcionou uma aproximação e um contato social maior. Aprendi sobre a importância de debater e lutar pelos nossos direitos, sobre a união e a solidariedade com a nossa comunidade e sobre a conscientização da luta para configurar um espaço mais justo e igualitário”. Aluno V., 17 anos, terceira série D, Ensino Médio).

“Eu não sabia que eles lutaram tanto para conquistar a terra e nem que existia alimento sem agrotóxico”. (Aluna P., 16 anos, terceira série A, Ensino Médio).

“Eu aprendi sobre a dimensão do nosso assentamento e como ele é importante por ser o segundo maior do país e como ele produz os alimentos que estão nas nossas mesas”. Aluna E., 16 anos, terceira série A, Ensino Médio).

“Nessas aulas eu aprendi muitas coisas sobre o modo como os movimentos sociais lutaram e lutam para ter o que têm. O MST é um movimento que luta pela reforma agrária e por mudanças na sociedade”. Aluna N., 16 anos, terceira série A, Ensino médio).

“Eu aprendi a valorizar o assentamento porque muitas vezes olhamos os assentados com muito preconceito” (Aluna K., 16 anos, terceira série E, Ensino Médio).

“Eu achei a aula no campo muito significativa porque na prática fica muito mais interessante e mais fácil de compreender os assuntos”. Aluno K, 16 anos, terceira série D, Ensino Médio).

“Eu aprendi muito sobre o MST. Eu já sabia um pouco, mas eu não sabia com tanta profundidade. Por exemplo, eu não sabia que o assentamento daqui é fruto de movimentos por terra em Campinas e Sumaré. Outra coisa que eu não sabia é que o governo paga pela terra desapropriada. Eu achava que eles (assentados) tiravam a terra dos ricos e isso eu não achava justo). Aluna I., 16 anos, terceira série A. Ensino Médio).

“Como essas aulas abrangeram meus conhecimentos sobre os movimentos sociais por terra. Eu aprendi coisas novas que eu nunca tinha ouvido falar e hoje meus pensamentos sobre essas questões é outro”. Aluno Y, 16 anos, terceira série C, Ensino Médio).

As falas revelam, portanto, uma ressignificação do cotidiano, à medida em que os jovens conseguiram desprender-se da sensação imediata, para uma perspectiva mais ampla, entendendo que a sociedade é construída histórica, coletiva e contraditoriamente, pelo conjunto dos Homens.

Dessa forma, acreditamos que, a utilização desse método da Pedagogia Histórico-Crítica foi ter contribuído para que os alunos pudessem compreender conforme Oliveira (2001), o processo da Reforma Agrária não como um fim em si mesmo, mas que a distribuição dos lotes de terras envolve uma organização e estruturação econômica para além das comunidades estendendo-se a um novo projeto de sociedade via movimentos sociais do campo.

Por fim chegamos ao momento da **prática social final**. Durante o percurso de toda a aprendizagem, solicitamos aos alunos que colhessem histórias dos pais e avós bem como fotos do seu cotidiano no assentamento e que mandasse por WhatsApp para a professora. Assim, para finalizarmos a sequência didática, realizamos uma roda de conversa, onde cada aluno apresentou a história da conquista da terra pela sua família, tendo ao fundo fotos do seu cotidiano, que foram projetadas para toda a classe. Cada aluno, que não era assentado, ficou à vontade para expor suas impressões. Eles relataram algum vínculo com a terra, rememorando histórias da infância na casa de um avô ou tio. Nesse momento, expomos, também, nossa vivência e o vínculo que possuímos com a terra, conforme já descrito na apresentação deste trabalho. Afinal, “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 2012a, p. 8). Após as apresentações, realizamos uma discussão final, onde notamos um maior comprometimento nas falas dos nossos alunos ao relatarem como foi significativo o aprendizado dos movimentos sociais, especialmente o MST, e o quanto modificaram após conhecerem o Assentamento valorizando e comprometendo-se com a agricultura familiar. Tais falas demonstram atitudes bem diferentes das encontradas no início da Situação de Aprendizagem ainda muito próximas do senso comum.

Comparando esse método da Pedagogia Histórico Crítica aplicado, com as metodologias utilizadas anteriormente, para a mesma Situação de Aprendizagem, percebemos sua efetividade. A execução do método também contribuiu para

aprendizagem e transformação dos alunos nele envolvidos. De fato, vincular o conteúdo com a “prática social global”, tal como propõe Saviani (2013), possibilitou, sobremaneira, que os alunos pudessem perceber-se como agentes que possuem e produzem história em seu cotidiano, podendo modificá-la e modificar a si mesmos, tornando-se agentes sociais e transformadores de suas próprias realidades.

6.3 A descrição do Objeto de aprendizagem

O Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica tem, também, por objetivo o desenvolvimento de um “produto educacional” com a finalidade de unir os saberes produzidos na universidade às práticas pedagógicas inseridas na educação básica.

Desenvolvemos, então, em parceria com o LADEPPE um “Objeto de Aprendizagem”, em formato de Situação Problema Digital denominado “EDUCAMPO: estratégias de ensino para a valorização da cultura do campo”, com a finalidade de aperfeiçoar a etapa da “Instrumentalização” realizada na Sequência Didática. Desenvolvemos, também, aos professores, a Sequência Didática pautada no Método da Pedagogia Histórico-Crítica com a finalidade de ressignificar a prática no contexto educacional para a temática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Abaixo, destacamos as telas do Objeto Digital de Aprendizagem:

Figura 10: Tela inicial do Objeto Digital de Aprendizagem



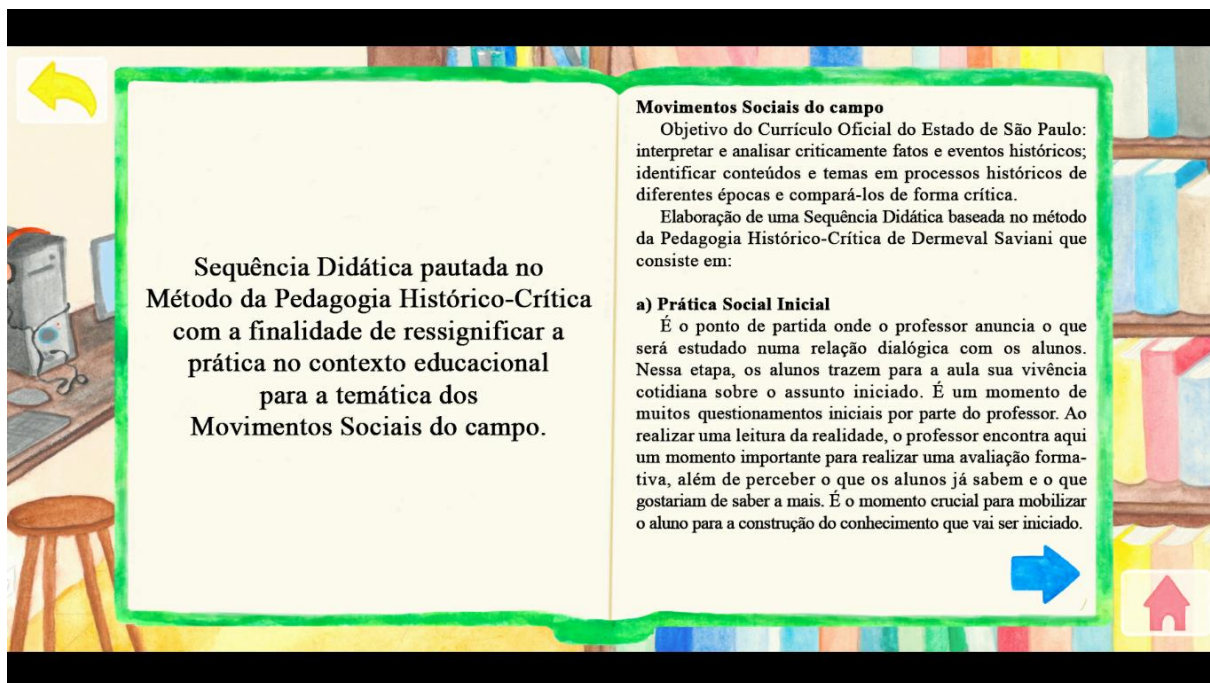
Fonte: LADEPPE

Figura 11: Tela inicial da Sequência Didática - Professor



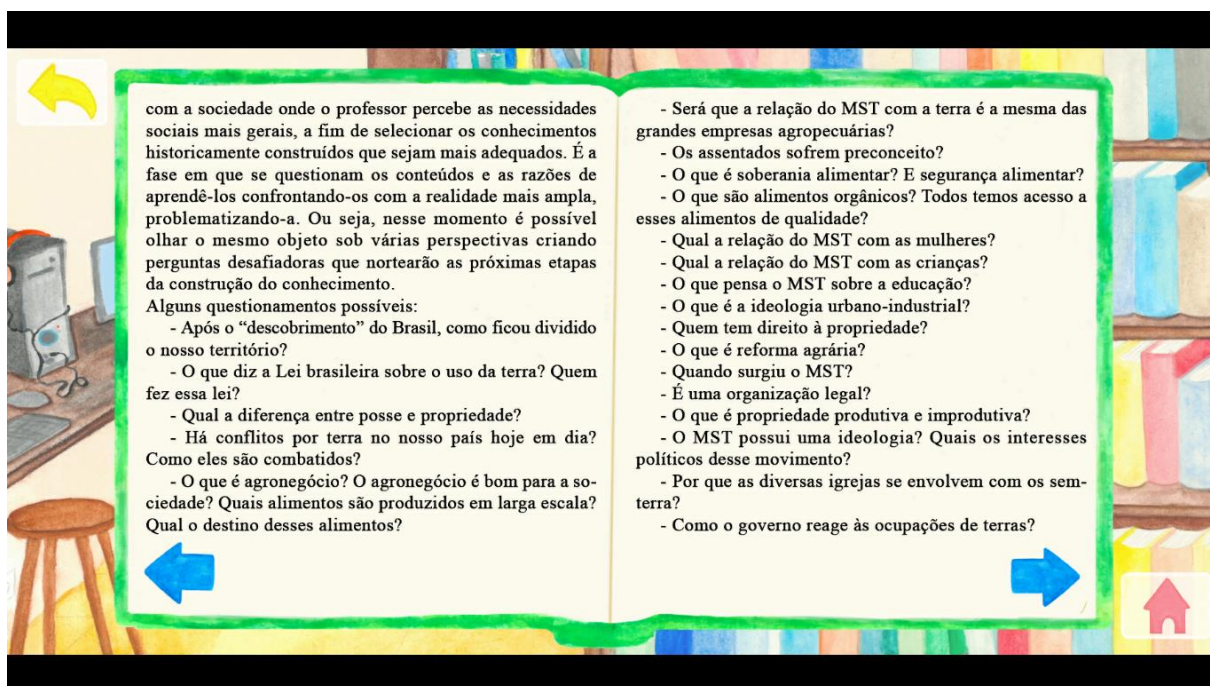
Fonte: LADEPPE

Figura 12: Sequência Didática – Passo 1: Prática Social Inicial



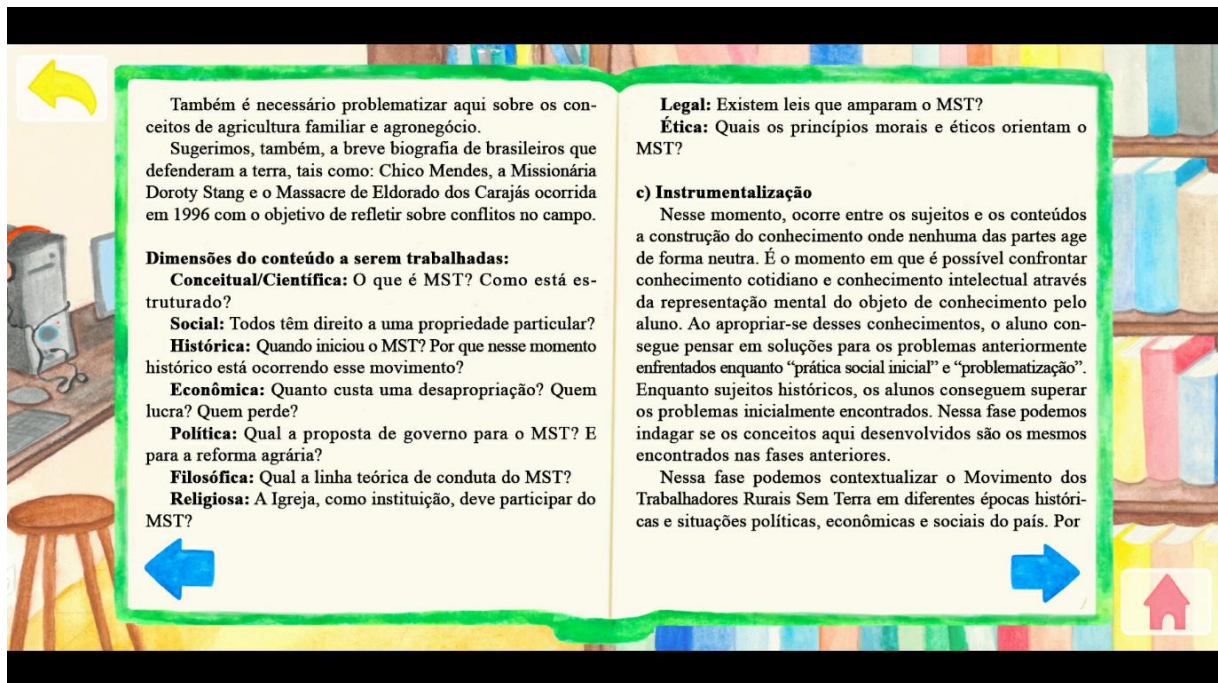
Fonte: LADEPPE

Figura 13: Sequência Didática – Passo 1: Prática Social Inicial e Passo 2: Problematização



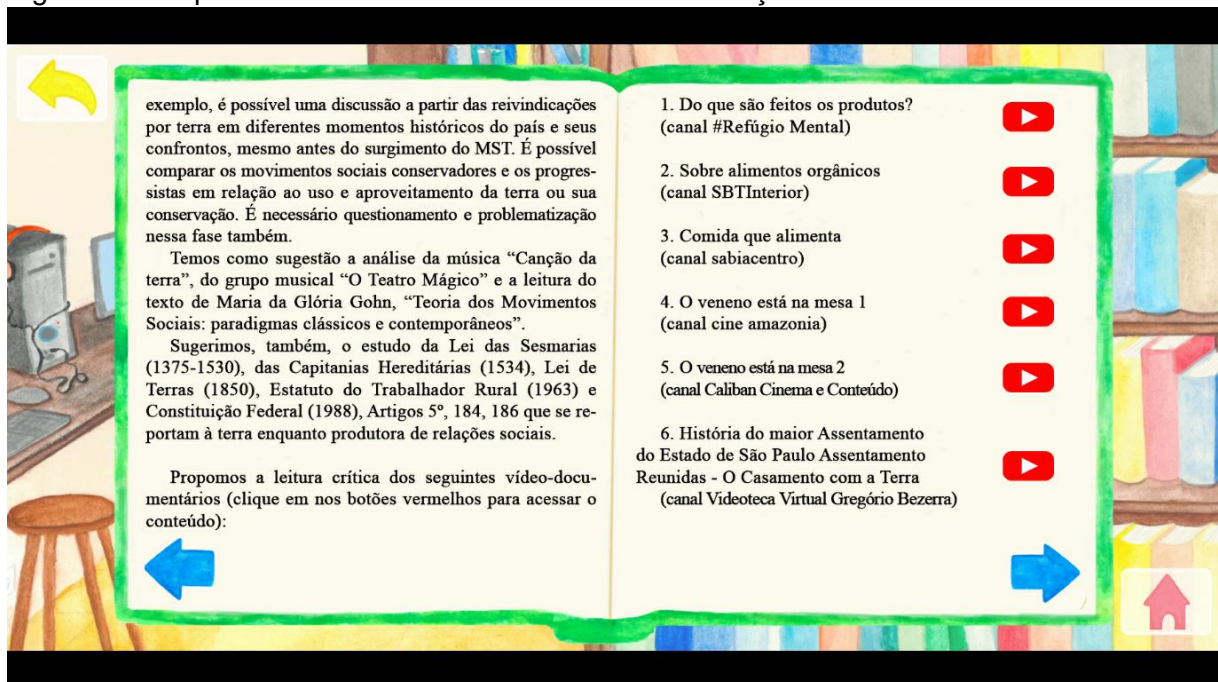
Fonte: LADEPPE

Figura 14: Sequência Didática – Passo 2: Problematização e Passo 3: Instrumentalização.



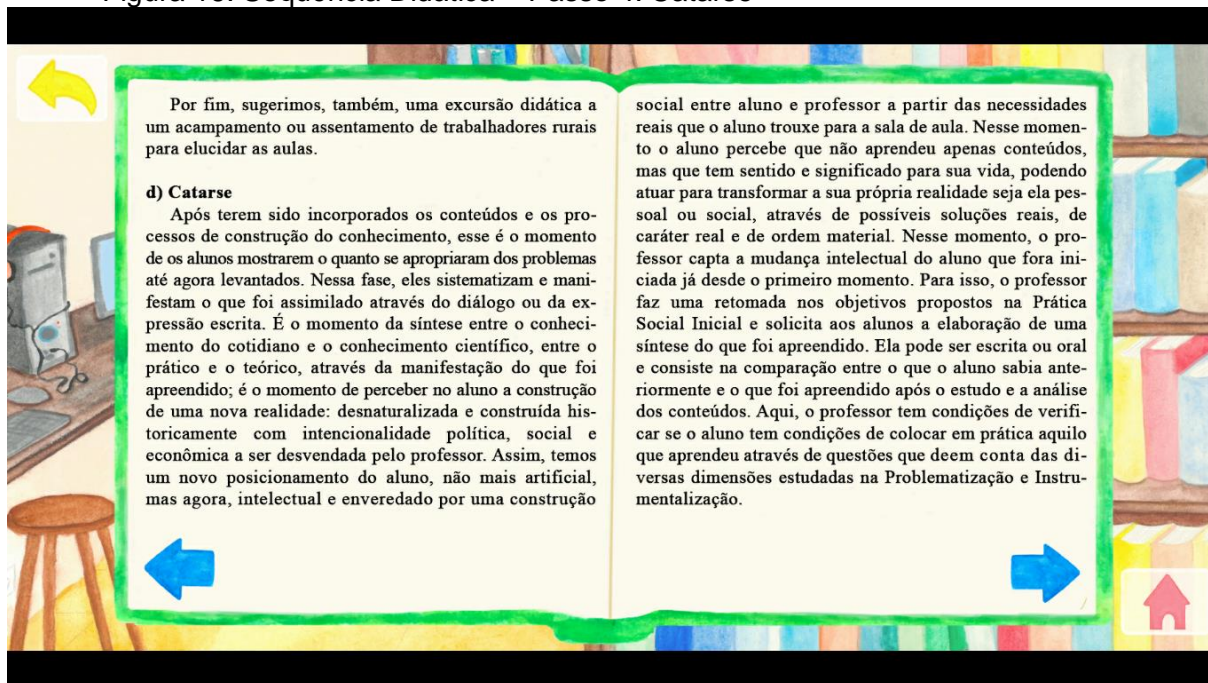
Fonte: LADEPPE

Figura 15: Sequência Didática – Passo 3: Instrumentalização.



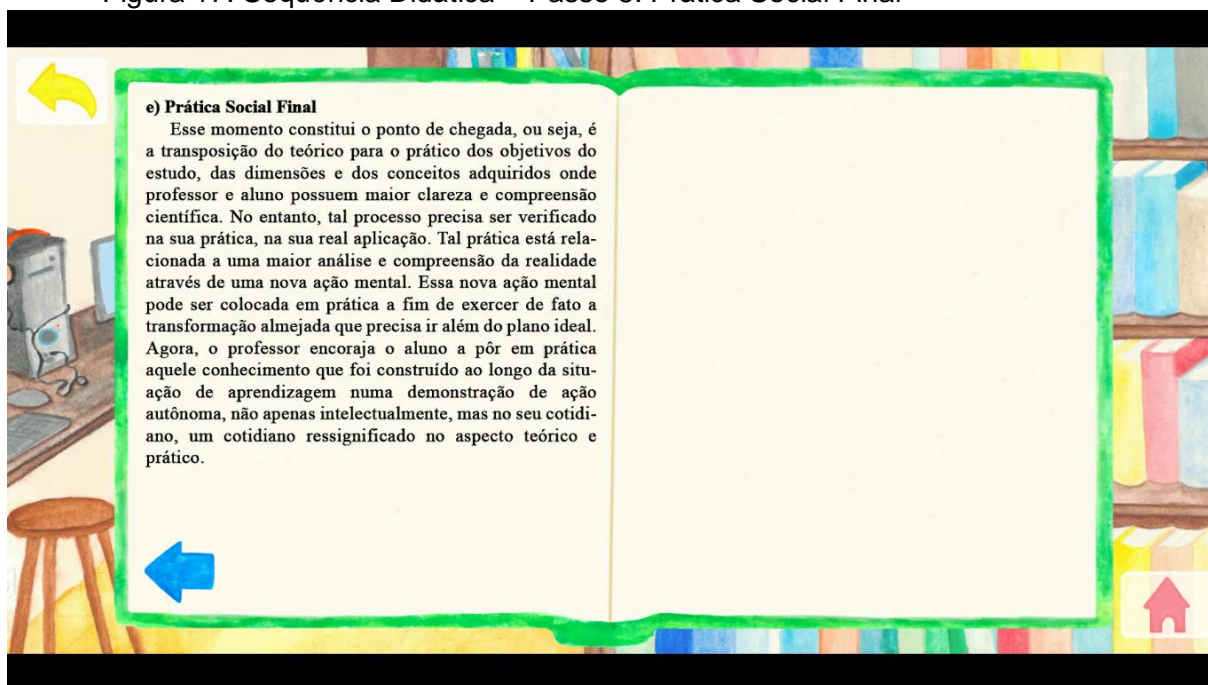
Fonte: LADEPPE

Figura 16: Sequência Didática – Passo 4: Catarse



Fonte: LADEPPE

Figura 17: Sequência Didática – Passo 5: Prática Social Final



Fonte: LADEPPE

Figura 18: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 1

1. “Os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada, à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas” (GOHN, 2011, p. 47).

A afirmativa que melhor explica o texto acerca da relação entre movimentos sociais, sociedade civil e Estado é a:

- Os movimentos sociais na contemporaneidade não alinham discurso e prática.
- Somente as causas ligadas às minorias são de interesse dos movimentos sociais.
- Os movimentos sociais são um braço do Estado na execução de políticas públicas.
- Movimento social é um sinônimo para sociedade civil, refere-se à ação que objetiva alcançar mudanças sociais por meio do embate político.
- Os movimentos sociais têm contribuído para criar uma consciência crítica na sociedade, construindo uma agenda de demandas que são expostas via mobilizações.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 19: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 2

2. Milton Santos (2004) postula que o espaço geográfico é formado a partir de um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação, sendo que os mesmos não podem ser tomados separadamente. Para este autor “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas, como quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2004, p. 63).

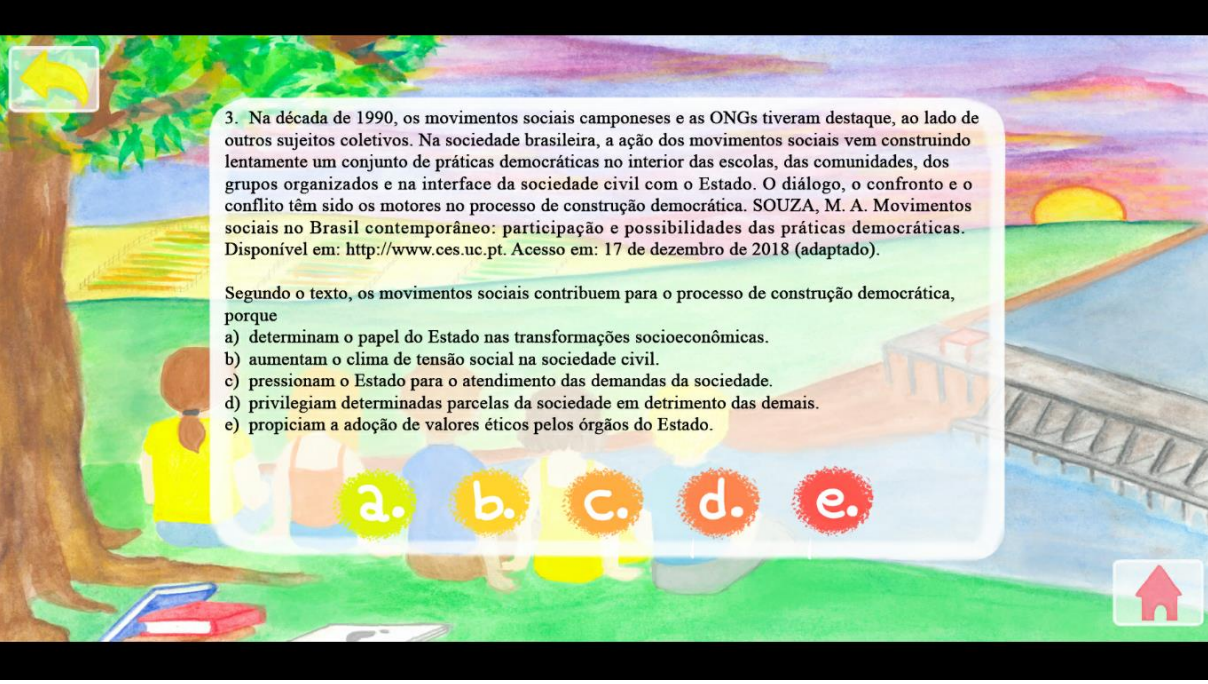
Tendo-se em vista os conhecimentos sobre o espaço agrário brasileiro, é correto afirmar:

- A modernização agrícola inclui uma grande massa camponesa no mercado de trabalho rural, expandido pelo aumento das áreas cultivadas.
- Os conflitos pela posse de terra refletem a existência de uma brutal concentração da propriedade rural.
- As mudanças na estrutura fundiária, com a redistribuição dos latifúndios por dimensão, alteraram as relações de trabalho no campo, aumentando os empregos permanentes.
- O agronegócio tem promovido a fixação do homem no campo, o aumento do número de proprietários rurais e a redução do êxodo rural e da transumância.
- A introdução da mecanização na agricultura intensiva de jardinagem vem impulsionando a fixação dos assentamentos de reforma agrária em todo território nacional.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 20: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 3



3. Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos. Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado. O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática. SOUZA, M. A. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 17 de dezembro de 2018 (adaptado).

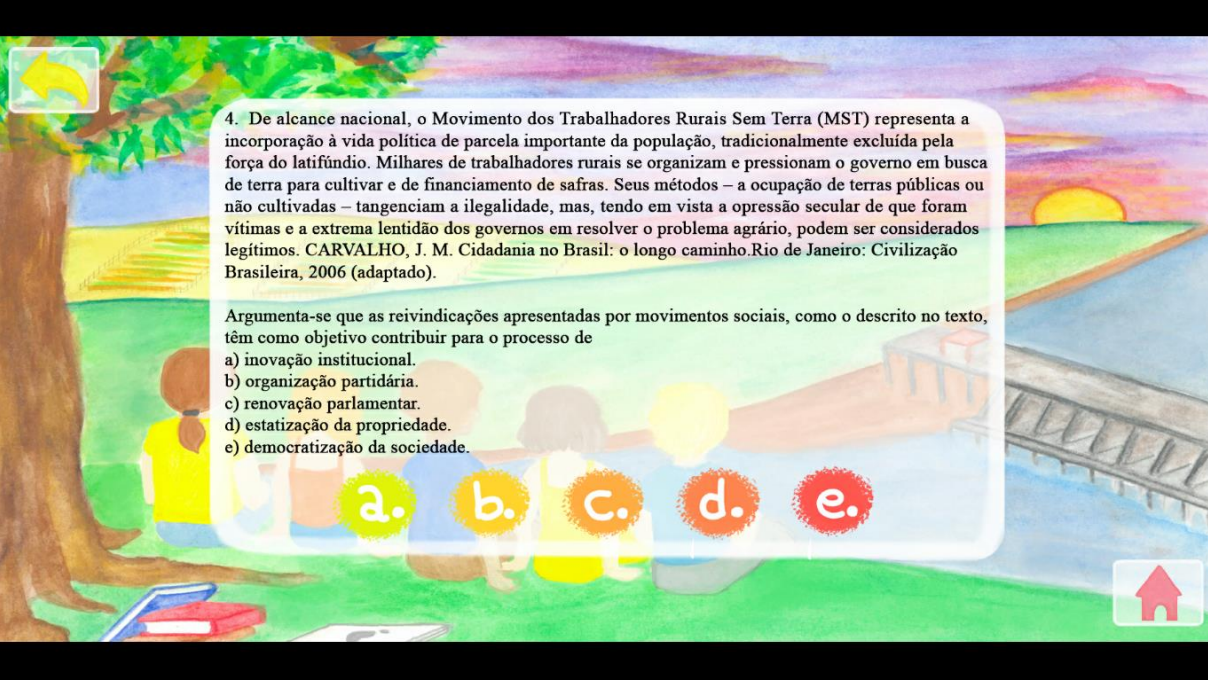
Segundo o texto, os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque

- a) determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas.
- b) aumentam o clima de tensão social na sociedade civil.
- c) pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade.
- d) privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais.
- e) propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 21: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 4



4. De alcance nacional, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representa a incorporação à vida política de parcela importante da população, tradicionalmente excluída pela força do latifúndio. Milhares de trabalhadores rurais se organizam e pressionam o governo em busca de terra para cultivar e de financiamento de safras. Seus métodos – a ocupação de terras públicas ou não cultivadas – tangenciam a ilegalidade, mas, tendo em vista a opressão secular de que foram vítimas e a extrema lentidão dos governos em resolver o problema agrário, podem ser considerados legítimos. CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 (adaptado).

Argumenta-se que as reivindicações apresentadas por movimentos sociais, como o descrito no texto, têm como objetivo contribuir para o processo de

- a) inovação institucional.
- b) organização partidária.
- c) renovação parlamentar.
- d) estatização da propriedade.
- e) democratização da sociedade.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 22: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 5

5. A existência de movimentos que lutam pela reforma agrária no Brasil é um indicador de que essa questão ainda não foi resolvida. Várias leis, decretos, programas e institutos foram lançados com o intuito de realizar a reforma agrária, como o Estatuto da Terra, de 1964; o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, de 1966; e a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1970. Além disso, a Constituição de 1988 instrumentalizou o Estado com recursos legais que permitem a realização da reforma agrária.

De acordo com essa Constituição, a desapropriação de terras para fins de reforma agrária deve:

- ser realizada sem prévia e justa indenização.
- acontecer necessariamente em latifúndios, produtivos ou não.
- ocorrer em imóveis rurais que não estejam cumprindo sua função social.
- transformar as propriedades produtivas em latifúndios administrados por cooperativas.
- incidir sobre as médias propriedades rurais, desde que seu proprietário não possua outras terras.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 23: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 6

6. Sobre os movimentos sociais no campo e na cidade, atribua V (verdadeiro) ou F (falso) às afirmativas a seguir.

- () Os movimentos sociais no campo envolvem trabalhadores rurais sem-terra que lutam pela reforma agrária, pela melhoria das condições de trabalho e pelo combate à substituição do trabalho humano pela máquina no meio rural.
- () A bancada ruralista é um movimento que representa os interesses dos pequenos agricultores na medida em que combatem o crescimento das lavouras de soja e algodão e a expansão acelerada do rebanho bovino no Brasil em prol da agricultura familiar.
- () O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento autônomo que luta para impedir a construção de barragens, formado por comunidades atingidas por barragens e pessoas que dependem economicamente da comunidade para viver ou do sustento do próprio rio.
- () Os movimentos sociais urbanos lutam pelo uso, distribuição e apropriação do solo urbano. Possuem caráter reivindicatório ao realizarem manifestações voltadas ao direito à moradia e aos serviços e equipamentos coletivos de consumo.
- () O movimento estudantil, caracterizado pela luta de classes, tem como premissa manifestações de caráter assistencialistas uma vez que reivindica maior número de bolsas para a realização de cursos universitários.

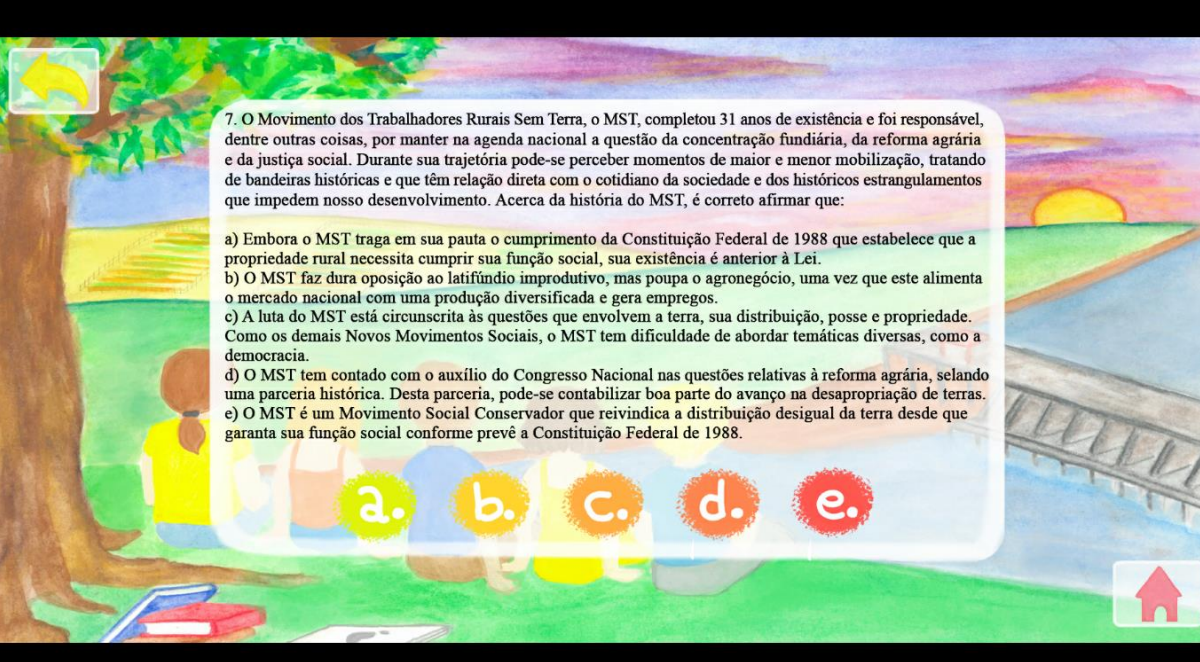
Assinale a alternativa que contém, de cima para baixo, a sequência correta.

- V, V, V, F, F.
- V, V, F, F, V.
- V, F, V, V, F.
- F, V, F, F, V.
- F, F, V, V, F.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 24: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 7



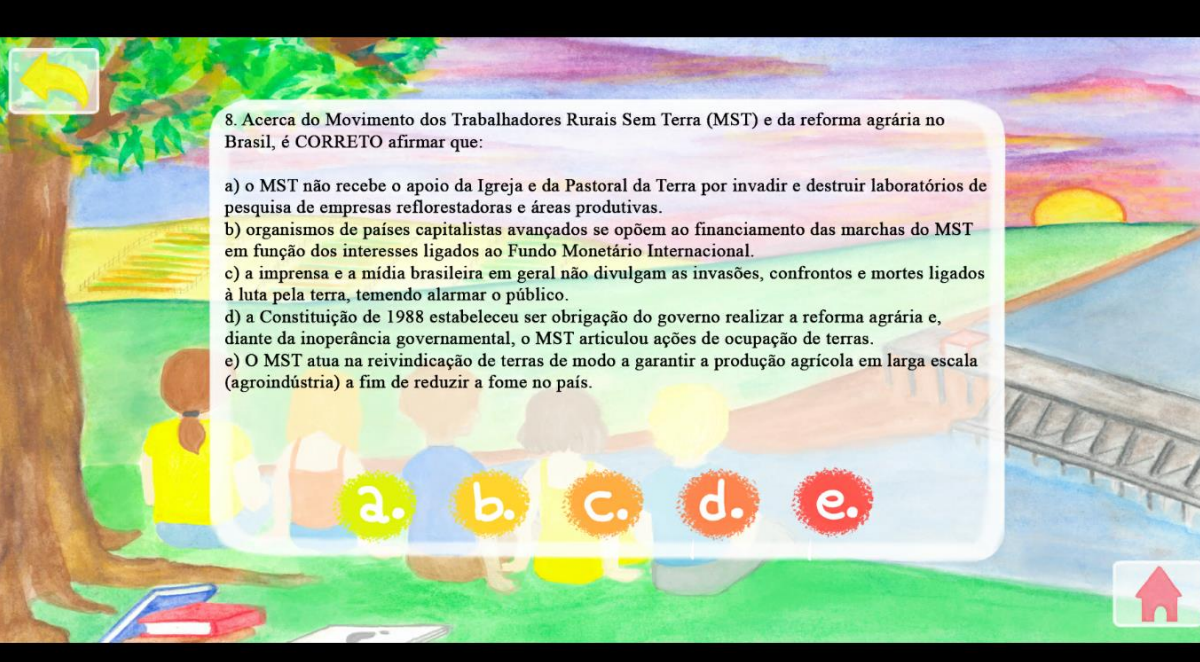
7. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, completou 31 anos de existência e foi responsável, dentre outras coisas, por manter na agenda nacional a questão da concentração fundiária, da reforma agrária e da justiça social. Durante sua trajetória pode-se perceber momentos de maior e menor mobilização, tratando de bandeiras históricas e que têm relação direta com o cotidiano da sociedade e dos históricos estrangulamentos que impedem nosso desenvolvimento. Acerca da história do MST, é correto afirmar que:

- a) Embora o MST traga em sua pauta o cumprimento da Constituição Federal de 1988 que estabelece que a propriedade rural necessita cumprir sua função social, sua existência é anterior à Lei.
- b) O MST faz dura oposição ao latifúndio improdutivo, mas poupa o agronegócio, uma vez que este alimenta o mercado nacional com uma produção diversificada e gera empregos.
- c) A luta do MST está circunscrita às questões que envolvem a terra, sua distribuição, posse e propriedade. Como os demais Novos Movimentos Sociais, o MST tem dificuldade de abordar temáticas diversas, como a democracia.
- d) O MST tem contato com o auxílio do Congresso Nacional nas questões relativas à reforma agrária, selando uma parceria histórica. Desta parceria, pode-se contabilizar boa parte do avanço na desapropriação de terras.
- e) O MST é um Movimento Social Conservador que reivindica a distribuição desigual da terra desde que garanta sua função social conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 25: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 8



8. Acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da reforma agrária no Brasil, é CORRETO afirmar que:

- a) o MST não recebe o apoio da Igreja e da Pastoral da Terra por invadir e destruir laboratórios de pesquisa de empresas reforestadoras e áreas produtivas.
- b) organismos de países capitalistas avançados se opõem ao financiamento das marchas do MST em função dos interesses ligados ao Fundo Monetário Internacional.
- c) a imprensa e a mídia brasileira em geral não divulgam as invasões, confrontos e mortes ligados à luta pela terra, temendo alarmar o público.
- d) a Constituição de 1988 estabeleceu ser obrigação do governo realizar a reforma agrária e, diante da inoperância governamental, o MST articulou ações de ocupação de terras.
- e) O MST atua na reivindicação de terras de modo a garantir a produção agrícola em larga escala (agroindústria) a fim de reduzir a fome no país.

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 26: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 9

9. Analise a charge a seguir:

ENXADAS PARADAS
LATIFÚNDIO

INCHADAS PARADAS

Tirinha sobre as “enxadas paradas” e as “inchadas paradas”
BARALDI, M. Disponível em: <http://www.marciobaraldi.com.br>.
Acesso em: 17 dezembro de 2018.

A posição crítica assumida pela charge de Márcio Baraldi aponta um problema social no campo e o seu efeito sobre as cidades, que se expressa pela relação entre:

- a) ausência de produtividade e falta de empregos
- b) oportunidades no campo e explosão demográfica
- c) concentração de terras e êxodo rural
- d) ampliação de latifúndios e industrialização
- e) ausência de tecnologia no campo e urbanização

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

Figura 27: Situação Problema Digital – Aluno – Questão 10

10. “Índios, posseiros, quilombolas, pescadores, agricultores, ribeirinhos, sem-terra, lideranças religiosas. Somente nos últimos 30 anos, mais de 1.700 deles foram vítimas de assassinatos em conflitos de terra ocorridos nos 26 Estados do Brasil. Os dados estão inclusos nos levantamentos divulgados anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão pertencente à Conferência Nacional dos Bispos que desde 1985 registra números sobre o tema no País. Do total de 1.270 casos de homicídio registrados nas últimas três décadas – alguns casos incluem mais de um assassinato –, apenas 108 foram julgados, menos de 10% deles, e somente 28 mandantes dos crimes e 86 executores acabaram condenados por seus crimes. Um total de apenas 114 pessoas punidas em um período em que ocorreram, por baixo, 1.714 assassinatos”. SHALOM, D. Menos de 10% dos 1.700 assassinatos em conflitos de terra vão a julgamento. Último segundo, 18 mar. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

Dois ações públicas de elevada abrangência que, se totalmente implementadas, gerariam a expectativa de superar ou reduzir o problema relatado na reportagem são:

- a) recuperação de terras devolutas e anistia a grileiros
- b) reforma agrária e demarcação de terras
- c) repressão legislativa e expansão da urbanização
- d) delimitação da fronteira agrícola e concessão de benefícios rurais
- e) regularização de posses e financiamento de propriedades

a. b. c. d. e.

Fonte: LADEPPE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ampliação das camadas populares ao acesso à educação básica, especialmente o Ensino médio, muitos jovens entraram na escola, no entanto, a escola não esteve preparada para o atendimento educacional às camadas populares, especialmente os jovens alunos do Ensino Médio. Isso significa dizer que há uma invisibilidade (não existência) das juventudes nos espaços físicos das escolas. Nossa pesquisa, realizada numa escola urbana do interior paulista, com jovens alunos assentados, que compartilham dos mesmos territórios caipiras, demonstrou que essa invisibilidade ocorre desde a formação das turmas e classes, onde acabam sendo estigmatizados, por serem considerados “de fora”, os “outsiders” (ELIAS, 2000). Se compreendemos que tudo o que ocorre na escola é currículo, e que todo o ambiente escolar é pedagógico e contribui para a formação dos jovens alunos, então, essa invisibilidade vai incidir na sua aprendizagem e na apropriação do saber ali socializado.

Mas não é só à invisibilidade física que nos referimos. Há, também, uma invisibilidade curricular que precisa ser problematizada. Afinal, “se eu não existo, por que cobras de mim? ” (CRIOLO, 2014). Estamos nos referindo à cobrança por resultados nas avaliações institucionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Quanto à invisibilidade física, nossa pesquisa revelou que os alunos se rearranjam com formas alternativas de agrupamento como as redes sociais, por exemplo, que, embora não suficientes para substituir as relações humanas, representam uma forma de resistência. Mas, e a invisibilidade curricular? Como nossos jovens alunos vão resistir no espaço escolar e, mais importante, fora dele, se lhes falta um currículo que atenda suas necessidades, não enquanto especificidade como jovens assentados, mas que lhes possibilite uma leitura crítica de mundo?

Estas questões procuramos responder por meio do estudo do currículo de Sociologia proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo onde, por meio da análise de conteúdos (Bardin, 1977), elencamos três categorias: movimentos dos trabalhadores sem-terra, juventude rural assentada e função social da terra. A partir dessas categorias, identificamos que o currículo não menciona esses assuntos em nenhuma das séries do Ensino Médio com exceção da categoria

“movimentos dos trabalhadores sem-terra” em que há apenas uma menção na terceira série do ensino médio, na última Situação de Aprendizagem do primeiro semestre imiscuído entre outros movimentos sociais.

Ao analisarmos a Situação de Aprendizagem em que ocorre uma das categorias de análise, verificamos a superficialidade com que o assunto é abordado resumindo o horizonte cultural dos jovens aos aspectos procedimentais do conhecimento. As Situações de Aprendizagem para o ensino de Sociologia com seus conteúdos fragmentados remetem ao ideal de jovem formatado para o trabalho no sistema de liofilização institucional (Antunes, 2003). A forma como tem sido estruturado indica a intencionalidade de uma educação que deseja formar estudantes adaptáveis aos novos padrões de organização e obediência para execução de tarefas, conforme nos adverte Apple (2001).

A partir dessa constatação, desenvolvemos uma sequência didática pautada no materialismo histórico dialético, cujo método é a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012a, 2013), que se mostrou uma importante ferramenta para socialização do conhecimento historicamente construído e sistematizado.

A sequência didática foi bem acolhida pelos jovens alunos das terceiras séries do Ensino Médio em que foi aplicada. Por meio dela, foi possível provocar reflexões junto aos jovens em forma de abstrações teóricas a partir da própria realidade em que estão inseridos. À princípio havia certa desconfiança em dispensar o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) quando eles estavam acostumados com sua utilização desde o início do Ensino Fundamental. No entanto, o método logo foi aceito, pois começaram a perceber um certo sentido e significado (Mendonça, 2011) nas aulas ao serem relacionadas com a realidade local e esta, com a realidade mais ampla, a prática social global (Saviani, 2012a).

Percebemos, através do método, que os jovens alunos assentados desconheciam a história do próprio assentamento onde moravam e, por outro lado, os que moram na cidade não tinham ideia da dimensão territorial e da importância social para nossa região. Os jovens assentados, cuja invisibilidade constatada era materializada no silêncio e apatia nas aulas, passaram a manifestar-se e contribuíram bastante com as aulas. A partir das aulas, fizemos um “grupo” nas redes sociais para que eles mandassem fotos do cotidiano nos lotes enquanto ocorria a sequência didática e estas foram apresentadas na “prática social ressignificada” para toda a sala.

Apesar de termos colhido muitos bons frutos durante o processo de aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme destacados na “catarse”, o trabalho final de síntese mostrou que há ainda muito a ser feito na educação pública paulista. Os jovens alunos têm muitas dificuldades em escrever textos longos, fazer encadeamentos de ideias e desenvolver conceitos.

No entanto, compreendemos que o material denominado Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) produzido pelo Programa São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2014) tem, desde 2008, prestado um desserviço à educação paulista, em muitos, senão em quase todos os componentes curriculares. Nessa convergência, também, o currículo de História analisado por Brito (2018), já apontou, em relação às questões étnico-raciais, a quantidade excessiva de atividades de caráter procedimental, em detrimento de conhecimentos significativos para a compreensão dos processos históricos e sociais, que determinam as estruturas da nossa sociedade.

Assim, com a ausência de conteúdo teórico, desde o Ensino Fundamental, o ensino baseado em “competências” e “habilidades” requeridas para cada bimestre, os jovens alunos da terceira série do Ensino Médio ficam prejudicados e com grandes dificuldades de prosseguirem no Ensino Superior, haja vista, quantidade de “redações zeradas” no Enem em 2018. De acordo com os dados divulgados em janeiro de 2019 pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), dos 4,1 milhões de redações corrigidas no ENEM 2018, apenas 55 candidatos receberam nota máxima e 112.559 tiveram a dissertação zerada.

O cenário político atual não aponta perspectivas de melhora nesse sentido. O Presidente da República nomeou como Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez que defende a *home school* (educação domiciliar) como medida para proteger os “alunos” dos “professores doutrinadores” conforme defendido pelo movimento “Escola Sem Partido” do mesmo partido político do então Presidente eleito. Para a Educação Básica, cria, por meio do Decreto 9.465/2019 (BRASIL, 2019) a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares onde, por meio de adesão, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal podem aderir ao modelo de gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por Colégios Militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares. Além disso, o Ministro

da Educação defende a privatização do Ensino Superior Federal e declara que “a universidade deve ser reservada à uma elite intelectual”.

As medidas educacionais adotadas pelo Presidente da República, objetos de campanha política, demonstram clara intervenção nos conteúdos e na forma de ensino, conforme vimos em Saviani (2016) e representam uma política econômica que aprofunda o neoliberalismo econômico ao atender aos interesses do mercado.

Nesse sentido, Apple (2001) aponta que, ao se unirem Estado e Capital em torno das políticas econômicas, à educação não restam senão o controle da cultura por meio dos sistemas educacionais de modo a produzir um conhecimento que seja útil e produtivo. Nesse sentido, “as políticas governamentais devem corresponder aos requisitos do capital. As práticas educativas devem ser enquadradas no trabalho [...]” (APPLE, 2001, p. 47). Essa é a lógica que permeia a reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13.415/2018) que preconiza o ensino técnico em detrimento do ensino humanístico e, portanto, crítico na educação básica.

Desse modo, concluímos nossa pesquisa (mas não a discussão) reforçando a necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica como um importante método para compreender as contradições existentes na sociedade capitalista que cria um abismo entre o desenvolvimento sem precedentes de um lado e as dificuldades das relações sociais decorrentes dele, de outro. Inseridos nesse processo estão nossos jovens alunos que vêm na figura docente um potencial agente de mudanças e provocador de reflexões que se não forem feitas agora, o serão mais tarde e, talvez seja tarde demais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos de estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129.p. 637-651, Rio de Janeiro, set/dez. 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os caminhos da Liofilização organizacional: as formas diferenciadas de reestruturação produtiva no Brasil**. Ideias, Campinas 6(2)/10(1): 13-24, 2002, 2003. Disponível em: <
<https://pt.scribd.com/document/345106041/ANTUNES-Ricardo-Os-Caminhos-Da-Liofilizacao-Organizacional-Formas-Da-Reestruturacao-Produtiva-No-Brasil>> Acesso em : 29 dez. 2018.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 edição. Rio de Janeiro/RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude**. Tempo soc., São Paulo, v. 17, n. 2, Nov. 2005 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030702005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luisa. **O que é sociologia da infância**/Maria Luisa Belloni – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORGES, M.S.L. **Terra; ponto de partida, ponto de chegada: identidade e luta pela terra**. São Paulo: Anita, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**: institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12842.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007:** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em 18 set. 2018.

_____. **Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942:** Institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 set. 2018.

_____. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982:** Altera dispositivos da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 29 dez. 2018.

_____. **Projeto de Lei PL 3178/1997, de 28/05/1997:** Inclui no currículo do ensino médio a filosofia e a sociologia, como disciplinas obrigatórias.< <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>>. Acesso em 29 dez. 2018.

_____. **Lei 11.684/08, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.<

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>>. Acesso em 29 de dez. 2018.

_____. **Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf> . Acesso em 29 de. 2018.

_____. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998:** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 29 dez. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Promissão.** Brasília, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/promissao/panorama_2018_IBGE_Promissao. Acesso em 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em 15 mai. 2018.

_____. **Lei 11.684/08 de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> . Acesso em: 06 out. 2018.

_____. **Proposta de Emenda Complementar 241 de 15 de junho de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351#marcacao-conteudo-portal>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm >. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em 20 de jan. 2019.

BRITO, Marlene Oliveira de; Machado, Vitor. Discriminação Planejada A Seletividade do Currículo Oficial Paulista Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**: Editora Unijuí Ano 33 nº 105 Maio/Ago. 2018

BRITO, Marlene Oliveira de. **Narrativas Negadas: estratégias de ensino à discriminação planejada** / Marlene Oliveira de Brito. Tese de Mestrado. Bauru. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo; Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação no Campo, nº4.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO M., CALDART, R. & MOLINA, M. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petropolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004 a

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1989

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância: a vida, a morte e a mais-valia de uma infância sem fim**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, POA, BR-RS, 1998 (Tese de Doutorado)

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**/ William A. Corsaro; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRIOLO. **Convoque seu buda**. Produção Artística: Daniel Ganjaman e Marcelo Cabral. São Paulo: Oloko Records, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007 disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**/ Juarez Dayrell, organizador. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/Newton Duarte. – 5 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos E Os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000

FERNANDES, Bernardo Mansano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas** – Brasília, DF: INCRA, MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo, nº7.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1972

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Geovani Jacó de. Juventude e ensino médio: perspectivas da sociologia entre conquistas e desafios. IN: **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências/** Danyelle Nilin Gonçalves (org.) – Campinas: Pontes Editores, 2013

GASPARIN, João Luiz. **Um didática para a Pedagogia Histórico-Crítica /** Joao Luiz Gasparin. – 5 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção Educação Contemporânea)

GEERTZ, Cliford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In:_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL 2008

GOFFMAN, E. Estigma. **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização/** Maria da Glória Gohn. – São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis.** Em Tese, Rio Grande do Sul, v. 12, n.1, 2015. ISNe 1806-5023.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002.

KLEIN, Lúgia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu...In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, 9, Joao Pessoa, 2012. Anais... João Pessoa: UFP, 2012. ISN 978-85-7745-551-5

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Vol II – Memória. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa, 2000.

MACHADO, Vitor. **O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida.** In: Sousa, Janice Tirelli Ponte de, Groppo, Luis Antônio (Orgs). Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo – Florianópolis, UFSC, 2011.

MACHADO, Vitor. **O Ensino de Sociologia na Educação de Nível Médio: Sugestões à prática docente.** Cadernos de docência na educação básica I/Eliana Marques Zanata, Ana Maria de Andrade Caldeira, Rita Melissa Lepre (organizadoras); Eliana Marques Zanata... (et al). – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MACHADO, Vitor. **A escola e o meio rural: um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados.** In: VILLELA, Fabio Fernandes (org.) Educação, Trabalho e Saúde no Campo, São José do Rio Preto: HN, 2015.

MACHADO, Vitor. **O movimento sem-terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola.** Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/109/174/> acesso em: 23 de novembro de 2016.

MACHADO, Vitor; KAMAZAKI, Silvana Galvani Claudino. IN:_____ **Educação como formação: perspectivas práticas para a educação básica.** Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da docência / Marcos Jorge, Márcia Lopes Reis, Maria da Graça Mello Magnoni (organizadores) – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015

MACHADO, Vitor; TOTTI, Marcelo Augusto. **Do debate acerca da implantação da disciplina de sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais.** In: SILVA, Luciene Ferreira da, DIAS, Marisa da & MANZONI, Rosa Maria (org.) **Cadernos de docência na educação básica II**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MANNHEIM, Karl. Treinamento, instrução, ensino e educação. IN:_____. **Introdução à sociologia da educação.** 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. "O problema sociológico das gerações", in: Marialice M. Foracchi (org.), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuições para a crítica da economia política** / Karl Marx: tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, Stela Miller (organizadores). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, Maria Izaura Cação. **“São Paulo Faz Escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista**. In: Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à Universidade/ Maria Antônia Granvile (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2011.

MENESES, Furtado de. **Templos e sodalícios** – Bicentenário de Ouro Preto, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1911, pp.273-274.

Michael Lowy. **Ideologia e ciência social**. São Paulo: Cortez, 1985. p. 12.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 3ª edição, São Paulo: Ática, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.) **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2012. p. 37-56.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci** / Atílio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

MORAES, Amaury N. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cad. Cedes, campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez.2011.

NAPOLI, Paulo.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Ciências Sociais na escola para alunos de 12 a 16 anos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NORONHA, M. O. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, dez. 2005 – ISSN: 1676-2584. <

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Identidade, etnia e estrutura social**. Sociedade e Cultura, vol. 6, n. 2, julho-dezembro, 2003. Disponível em> <https://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

ORLANDI, E. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: **Seminário de Aquisição**, 1992.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: **Culturas jovens: novos mapas de afeto** / Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. Revista Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165, 1993.

PEREIRA, Luiza Helena. **Sociologia no Ensino Médio: socialização, reprodução ou emancipação?** Revista Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 60 -80, jan./jun. 2012.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação – odo positivismo aos estudos culturais**. – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2010.

PISTRAK, Mousey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**/Mary Del Priore – São Paulo: Contexto, 3ª ed., 1995, - (Coleção Caminhos da História)

REYES, Maria Regina Andrade. **Promissão: sua história e sua gente**. 2 ed. São José do Rio Preto: Lagos, 2008.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich et. Al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. IN: HANDDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernando de (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1993.

SÃO PAULO. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor 2014-2017. Sociologia**. Ensino Médio. 3ª série. Vol.1. Nova Edição, São Paulo: SEE, 2015. (a)

_____. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. **Caderno do aluno 2014-2017. Sociologia.** Ensino Médio. 3ª série. Vol.1. Nova Edição, São Paulo: SEE, 2015. (b)

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Sociologia/São Paulo; coordenação geral, maria Inês Fini; equipe, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Matriz de avaliação processual: filosofia e sociologia, ciências humanas;** encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração: equipe curricular de Filosofia e de Sociologia. São Paulo: SE, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez & Autores Associados. 1980

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações / Dermeval Saviani – 11. Ed. Ver – Campinas, SP: Autores Associados. 2012b.

_____. **As 39 leis que a modificaram.** Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.10, n.19, jul./dez. 2016. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral.

_____. **Escola e democracia.** 42ª edição. Campinas: Autores Associados. 2012a.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** /Dermeval Saviani. – 4.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da Educação)

SILVA, Tadeu tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo /** Tomaz Tadeu da Silva. – 2 ed., 9 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. **In: Sociologia: Ensino Médio.** Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. **Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar São Carlos, v. 17, n.2, p. 87-101, 2010.

SOUZA, Laura de Mello e. O senado da câmara e as crianças Expostas. **In: História da criança no Brasil/Mary Del Priore** – São Paulo: Contexto, 3ª ed., 1993, - (Coleção Caminhos da História)

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. “A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência”. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

TEIXEIRA, Cláudio C. P. *Leitura compartilhada: uma crônica de encontros*/ Cláudio C. P. – Curitiba, 2007.

VILLELA, Fábio Fernandes. **A educação dos jovens caipiras: um estudo sobre o preconceito em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 7011-7023 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141640>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____, **As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina**. In: Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à Universidade/ Maria Antônia Granville (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____ In: **Cultura Ambiental no território caipira: histórias e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista**. Retratos de Assentamentos – Revista do núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor) – UNIARA. Araraquara – SP- Brasil, 1994, v.19, n.1, 2016.

WHITAKER, D. **Análise de Entrevistas em Pesquisas com Histórias de Vida**, Cadernos CERU, Série 2 n.11, 2000.

_____. Juventude Rural: uma categoria sociológica em formação. In: **Educação, juventude e políticas públicas: reflexões sobre inclusão e preconceito** / Organizado por Angela Viana Machado Fernandes; Cíntia Pereira Dozono de Almeida; Dulce Consuelo Whitaker. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

WHITAKER, D. C. A. et. al. **A transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura**, In: WHITAKER, D. C. A. Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes, Cadernos de Campo, 2002.

WHITAKER, D. **Análise de Entrevistas em Pesquisas com Histórias de Vida**, Cadernos CERU, Série 2 n11, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.1978

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2ª edição: Bookman. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANOTTO, Felipe. **Assentamento Reunidas: O Casamento com a Terra**. Produção: Inkra; Ministério do Desenvolvimento Agrário - Governo Federal.