



MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

MIRNA MIQUELINY RIBEIRO SOUZA

**OLHARES SOBRE O RURAL: A VISÃO DOS JOVENS SOBRE A
REPRESENTAÇÃO DO RURAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA**

**Campina Grande – PB
2024**

MIRNA MIQUELINY RIBEIRO SOUZA

**OLHARES SOBRE O RURAL: A VISÃO DOS JOVENS SOBRE A
REPRESENTAÇÃO DO RURAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas

Modalidade: Dissertação

**Campina Grande - PB
2024**

S729o

Souza, Mirna Miqueliny Ribeiro.

Olhares sobre o rural: a visão dos jovens sobre a representação do rural no livro didático de sociologia / Mirna Miqueliny Ribeiro Souza. – Campina Grande, 2024.

117 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profª. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo".

Referências.

1. Sociologia – Estudo e Ensino. 2. Livro Didático – Sociologia. 3. Sociologia Rural. 4. Juventude Rural. 5. Representação Social. I. Paulo, Maria de Assunção Lima de. II. Título.

CDU 316(07)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional



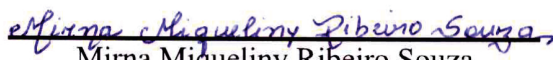
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

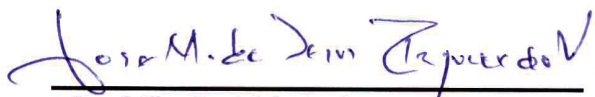
Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 09:00 horas do dia 30 de abril de 2024, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC da aluna MIRNA MIQUELINY RIBEIRO SOUZA. O trabalho tinha como título **OLHARES SOBRE O RURAL: A VISÃO DOS JOVENS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO RURAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA**.

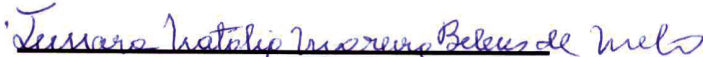
Compunham a banca examinadora os professores (as) doutores (as) Maria de Assunção Lima de Paulo (Orientadora), José Maria de Jesus Izquierdo Villota (Examinador Interno) e Jussara Natália Moreira Bélens de Melo (Examinadora Externa). A candidata expôs oralmente a defesa via videoconferência, em seguida os membros da banca procederam à arguição. A sessão foi finalizada com **APROVAÇÃO** por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pela aluna.


Prof. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo
(Orientadora)


Mirna Miqueliny Ribeiro Souza
(Orientanda)


Prof. Dr. José Maria de Jesus Izquierdo Villota
(Examinador Interno)


Profa. Dra. Jussara Natália Moreira Bélens de Melo
(Examinadora Externa)

Campina Grande, 30 de Abril de 2024.

Aos meus tios, Galego (*in memoriam*) e Fátima (*in memoriam*), que em vida me incentivaram e que, embora não estejam fisicamente presentes neste momento, de alguma forma permanecem ao meu lado. Tenho certeza que estariam imensamente felizes e orgulhosos ao testemunhar a realização de mais um dos meus sonhos. Suas lembranças são eternas e deixam saudades profundas.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força, perseverança e coragem para superar todos os desafios que surgiram durante a realização do Mestrado. À Virgem Maria, que me fortaleceu e me ajudou até aqui.

Aos meus pais, Ceiça e Francy, minha irmã, Micaely, e meu sobrinho, Davi, por acreditarem sempre em mim, por todo amor, incentivo e orações, por estarem ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Vocês são a minha fortaleza e o melhor de mim!

Ao meu namorado, Lucas, por sua compreensão, companheirismo e apoio, independente do tempo e da distância. “Nunca é tarde ou cedo para ser quem você quiser. Não há limite de tempo...” (Filme O Curioso Caso de Benjamin Button).

À minha amiga e gestora Michelle, por me incentivar, aconselhar e acolher em todos os momentos. Diante das dificuldades, o seu apoio me fez enxergar que “ainda dá pra ser feliz” e que “amanhã será um novo dia”.

Aos meus grandes amigos e amigas, com quem compartilho a vida, por todo carinho, cuidado e apoio emocional nessa trajetória. Tenho os melhores e os mais incríveis!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo, por sua paciência, dedicação e amizade, ao compreender minhas dificuldades e me possibilitar grande oportunidade de superação e formação.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e de defesa da dissertação, Prof. Dr. Jose Maria de Jesus Izquierdo Villota, Profa. Dra. Viviane Toraci Alonso de Andrade e Profa. Dra. Jussara Natália Moreira Bélens de Melo, pelo tempo dispendido na leitura, pelas sugestões pertinentes e orientações que me possibilitaram caminhos para a consolidação desta escrita.

Aos meus alunos, estudantes da ECIT Francisca Martiniano da Rocha, por compartilharem informações sobre suas vidas e vivências, fundamentais para a realização e o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao residente, Dr. Romualdo da Silva Sales, indispensável para a conclusão deste trabalho, por me ajudar com a parte escrita, colaborando e encorajando.

Aos meus colegas de trabalho e de turma, que me apoiaram e com quem pude compartilhar dificuldades e conquistas, estes momentos tornaram minha jornada mais segura e feliz.

Aos professores do Mestrado em Sociologia em Rede Nacional, por todos os ensinamentos e contribuições imprescindíveis para o aprimoramento da prática docente.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, enriquecendo o meu processo de aprendizado. Essa conquista é tanto minha quanto de vocês!

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida” (Dayrell, 2001, p. 140).

RESUMO

A ECIT Francisca Martiniano da Rocha, *lócus* da pesquisa, está situada no pequeno município rural de Lagoa Seca-PB, e possui mais de 67% do seu alunado advindo da zona rural. O livro didático se constitui como um importante objeto de estudo, nessa perspectiva, ao considerarmos a centralidade deste material no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar, a partir da visão e das falas dos estudantes, as representações sociais e simbólicas acerca do meio rural no livro didático de sociologia, adotado na ECIT Francisca Martiniano da Rocha - Lagoa Seca/PB, no Programa Nacional do Livro Didático 2018 e, de forma específica, analisar, através de falas e fotografias, as percepções dos jovens sobre o meio rural em que vivem; compreender como os jovens rurais, ao utilizarem o livro didático, percebem o rural e o relacionam com o seu espaço, suas vivências e seus projetos de vida e entender se as representações sociais sobre o rural no livro didático estão relacionadas a interesses e visões dominantes. Para tanto, refletiu-se a partir do seguinte referencial teórico: Carneiro (1998, 2002, 2008); Freire (1980, 1985, 1996, 2019); Meucci (2000, 2007); Moscovici (1978, 2010); Paulo (2010, 2011); Sarandy (2001, 2004) e Wanderley (2000, 2001, 2007, 2009, 2011). Elegemos como técnicas de pesquisa o uso do grupo focal e observação participante, para levantamento de dados, e a utilização de fotografias como ferramenta pedagógica. Em uma perspectiva analítica, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1977), como forma de apreender as nuances presentes nas falas e imagens. Os resultados encontrados demonstram que, a partir dos olhares dos estudantes, o material adotado na escola não dá conta de abranger as várias ruralidades brasileiras, abordando conteúdos e temas a partir de uma visão generalista da sociedade; o livro trata do rural a partir de determinados aspectos e de maneira homogênea, não das especificidades e principalmente do rural nordestino, o que permitiria aos alunos, em sua grande maioria jovens rurais, perceberem o rural e o relacionarem com o seu espaço, suas vivências e seus projetos de vida; a visão refletida nos livros didáticos, muitas vezes contribui para reforçar estereótipos associados ao mundo rural, que acabam predominando no imaginário popular, algo que foi observado inclusive nas fotografias produzidas pelos estudantes, e que só no exercício crítico da sociologia pode ser desnaturalizado.

Palavras-chave: livro didático; ensino de sociologia; juventude rural; representação social.

ABSTRACT

The ECIT Francisca Martiniano da Rocha, the locus of this research, is located in the small rural municipality of Lagoa Seca-PB, with over 67% of its students coming from rural areas. The textbook constitutes an important object of study in this perspective, considering its centrality in the teaching-learning process. The general objective of this research was to analyze, from the perspective and speech of students, the social and symbolic representations of rural life in the sociology textbook adopted at ECIT Francisca Martiniano da Rocha - Lagoa Seca/PB, under the National Textbook Program 2018. Specifically, it aimed to analyze the perceptions of young people about the rural environment they live in, through their speech and photographs; to understand how rural youth, using the textbook, perceive and relate to the rural environment, their experiences, and their life projects; and to understand if the social representations of the rural in the textbook are related to dominant interests and views. For this purpose, the theoretical framework of Carneiro (1998, 2002, 2008), Freire (1980, 1985, 1996, 2019), Meucci (2000, 2007), Moscovici (1978, 2010), Paulo (2010, 2011), Sarandy (2001, 2004) and Wanderley (2000, 2001, 2007, 2009, 2011) was reflected upon. We chose as research techniques the use of focus groups and participant observation, to collect data, and the use of photographs as a pedagogical tool. In an analytical perspective, content analysis following Bardin (1977) was opted for, to capture the nuances present in speech and images. The results found demonstrate that, from the students' perspectives, the material adopted in school fails to encompass the various ruralities of Brazil, addressing content and themes from a generalist view of society; The book deals with rural areas from certain aspects and in a homogeneous way, not the specificities and mainly of rural northeastern Brazil, which would allow students, the vast majority of whom are young rural people, to understand the countryside and relate it to their space, their experiences and their life projects; The vision reflected in textbooks often contributes to reinforcing stereotypes associated with the rural world, which end up predominating in the popular imagination, something that was even observed in photographs produced by students, and which only in the critical exercise of sociology can it be denaturalized.

Keywords: textbook; teaching sociology; rural youth; social representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica.....	29
Figura 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Comércio.....	35
Figura 3 – Organização Curricular de Sociologia da 1ª Série do Ensino Médio.....	39
Figura 4 – Organização Curricular de Sociologia da 2ª Série do Ensino Médio.....	40
Figura 5 – Organização Curricular de Sociologia da 3ª Série do Ensino Médio.....	40
Figura 6 – Registro do Grupo Focal com estudantes da ECITFMR.....	62
Figura 7 - Registro do Grupo Focal com estudantes da ECITFMR.....	62
Figura 8 – Colheitadeiras em plantação de soja no Mato Grosso.....	71
Figura 9 – Diversidade de produção agrícola.....	71
Figura 10 – Agricultores em horta familiar em São José dos Pinhais.....	74
Figura 11 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	81
Figura 12 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	82
Figura 13 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	82
Figura 14 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	83
Figura 15 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	83
Figura 16 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	85
Figura 17 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	85
Figura 18 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	85
Figura 19 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	86
Figura 20 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	87
Figura 21 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	87
Figura 22 – Fotografia produzida pelos estudantes.....	87
Figura 23 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	88
Figura 24 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes.....	89
Figura 25 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes.....	92
Figura 26 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes.....	92
Figura 27 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes.....	92
 Quadro 1 – Perfil dos estudantes que participaram do Grupo Focal.....	 23

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação da Paraíba
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RDDI	Regime de Dedicação Docente Integral
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	11
2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O RURAL	25
2.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA REINTRODUÇÃO NO CURRÍCULO ÀS DINÂMICAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO ...	25
2.1.1 A sociologia no estado da Paraíba	32
2.1.2 Considerações acerca do livro didático de sociologia e do PNLD	41
2.1.3 Ensino de sociologia e o Livro Didático.....	45
2.2 O RURAL BRASILEIRO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	51
2.2.1 Juventudes e ruralidades nas aulas de sociologia	56
3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LIVRO DIDÁTICO PELOS JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA.....	60
3.1 OS OLHARES DOS ESTUDANTES SOBRE O RURAL PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO	61
3.2 RETRATOS DO RURAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES	79
a) Estrada de terra interligando a zona rural e a zona urbana	81
b) Casa, campo e cerca	82
c) Açude	84
d) Produção agrícola, plantação e pomar	86
e) Agricultor	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL.....	110
APÊNDICE B – SLIDE UTILIZADO NO GRUPO FOCAL	111

1 APRESENTAÇÃO

O trabalho intitulado *Olhares sobre o rural: a visão dos jovens sobre a representação do rural no livro didático de sociologia*, apresenta uma investigação sobre como os jovens percebem e entendem a representação do meio rural no livro didático de sociologia, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado a partir de 2018 em uma escola pública do pequeno município rural de Lagoa Seca-PB, assim como analisa as fotografias produzidas por esses jovens, demonstrando como eles enxergam e retratam o rural.

A docência é marcada por diversos desafios. No caso da sociologia escolar, tendo em vista as descontinuidades e intermitências desta disciplina no currículo da educação básica, os desafios ainda são maiores. Este componente curricular carrega consigo o papel de promover a “desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais” (Brasil, 2006, p. 107), além de oferecer aos estudantes “informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro” (Brasil, 2006, p. 105).

No entanto, para o êxito dessa tarefa, faz-se necessária a adaptação desses saberes aos contextos específicos dos estudantes e das escolas em que os professores atuam. O desafio de conciliar os conteúdos curriculares com uma educação sensível e contextualizada requer uma constante reflexão e adaptação por parte dos docentes.

Partindo dessa perspectiva, a concepção de que a escola brasileira, em alguns aspectos, carece de uma dimensão crítica-reflexiva, bem como a necessidade de uma cultura de valorização docente, constitui algumas das respostas encontradas na minha trajetória acadêmica, por meio do ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé (CDSA). Essa experiência de entrada no universo acadêmico me possibilitou uma formação concreta no que diz respeito às teorias e metodologias das ciências sociais, contribuindo para o desenvolvimento de competências na pesquisa, na docência e na extensão.

Diante da atuação docente, a necessidade de pensar o espaço escolar e seus atores foi sendo fortalecida. Esse fortalecimento, voltado para refletir a escola e seus atores, configura-se como importante, uma vez que me fez debruçar no âmbito da

pesquisa acadêmica. Desde o ingresso no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/UFCG), o diferencial de uma formação voltada para o ensino de sociologia era perceptível, principalmente ao considerarmos o objetivo desse Programa de “propiciar um espaço de formação continuada para professores de sociologia que atuam na Educação Básica” (Universidade Federal do Ceará, 2019, p. 1). Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação foram de suma importância para o meu desenvolvimento profissional e desempenho na área de atuação.

Atuo como professora de sociologia na educação básica desde o ano de 2016. Atualmente, sou professora de sociologia da Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Francisca Martiniano da Rocha, localizada no município de Lagoa Seca. A realidade dessa escola me chamou a atenção por diversos fatores, alguns deles são: o quantitativo de estudantes advindos da zona rural, mais de 67% do total de alunos matriculados, e o fato de muitos desses jovens terem que optar entre estudar em uma escola de tempo integral, já que esta instituição é a única a ofertar o Ensino Médio no município, ou abandonarem os estudos, devido à necessidade de contribuírem com o sustento da família.

Observando esse cenário, para que a aprendizagem escolar tenha um papel estimulante e relevante, é indispensável a mediação de professores que compreendam a diversidade e tenham domínio dos conhecimentos a serem ensinados e dos meios para fazê-lo de forma eficaz, relacionando o fazer docente aos contextos educacionais dos quais seus educandos fazem parte. Nesta perspectiva, considero que ensinar inexiste sem aprender. A formação docente não deve encerrar-se em si mesma, devendo articular-se com diferentes campos da formação da vida dos professores e estudantes, nas dimensões acadêmica e social.

O docente deve ser consciente da necessidade de estar em constante formação, principalmente diante das novas demandas sociais, visto que, de acordo com Freire (1996, p. 32), “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço [...]”

Ao longo dos anos, enquanto docente, tenho conseguido apreender e vivenciar, na realidade escolar, muito do contexto dos meus alunos, fazendo surgir inquietações e algumas questões sobre a escola, o ensino de sociologia e as vivências desses jovens. Foi a partir da minha percepção enquanto professora de sociologia da rede

pública de ensino do estado da Paraíba, em um pequeno município rural¹, que surgiram as questões que norteiam a pesquisa ora apresentada.

A atuação como professora, nesse cenário, implica desafios e oportunidades singulares, uma vez que o contexto no qual os estudantes estão inseridos apresenta particularidades socioeconômicas e culturais. Essas influenciam diretamente a dinâmica educacional, impactando nas práticas educacionais, no currículo, na relação aluno-professor e na busca de um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo.

Compreender o papel que o ensino desempenha na vida dos jovens é de fundamental relevância para a contextualização de um currículo que considere as diversas especificidades que perpassam o ambiente escolar. Nessa linha de reflexão estabelecida, dialogamos com Durkheim (1978, p. 36), para quem a educação tem como função atender às necessidades de cada sociedade em épocas distintas, contextualizando e considerando o modo de vida dos grupos que compõem o tecido social.

Diante disto, o interesse pelo tema da pesquisa surgiu da necessidade, enquanto docente, de entender o contexto no qual os estudantes estão inseridos e o processo de construção das identidades desses jovens, visto que cada aluno traz consigo um conjunto de valores, interesses e perspectivas, os quais contribuem para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Pensar o universo rural enquanto elemento que constitui a realidade da maior parte dos estudantes atendidos pela escola é importante para compreender as representações sociais e simbólicas construídas a partir das suas percepções e para contribuir nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, assim como na contextualização dos saberes ali produzidos.

O município de Lagoa Seca/PB, onde a escola está localizada e onde os estudantes vivem, se configura como campo em que a pesquisa se desenvolve. Segundo os dados do IBGE (2022), esse município localiza-se na mesorregião do agreste da Paraíba, área formada por 66 municípios, e na microrregião de Campina

¹ A metodologia do grau de urbanização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define, na maioria das vezes, pequenos municípios que possuem uma economia baseada na agropecuária como predominantemente urbanos. Diante da necessidade de utilizar critérios mais condizentes com a realidade, que considerem não apenas o critério populacional, mas também a densidade demográfica, Veiga (2002), categoriza como rurais os municípios que abrigam até 50 mil habitantes, porém existem municípios com menos de 50 mil habitantes que possuem altas densidades demográficas e que pertencem a regiões metropolitanas, como é o caso de Lagoa Seca.

Grande², compreendendo uma área de 108,2 km². A agricultura familiar possui destaque no município, especialmente na produção de hortaliças, legumes e frutas, indispensáveis para o abastecimento das cidades vizinhas.

De acordo com o censo demográfico de 2022, o município possui 27.730 habitantes, dentre os quais 59,19% residem na zona rural, com uma densidade demográfica de 256,24 hab/km² (IBGE, 2022). A localização geográfica de Lagoa Seca é favorável para o desenvolvimento da prática agrícola, que é bastante diversificada, o que contribui para uma economia rural baseada na produção de hortifrutigranjeiros e na pecuária (Souza, 2015). Após o setor de serviços, a agropecuária corresponde a segunda maior parcela na composição do produto interno bruto do município (IBGE, 2010).

Em Lagoa Seca, mesmo que em menor proporção, alguns agricultores familiares desenvolvem atividades diversificadas, não agrícolas, sob a perspectiva da pluriatividade. Para Wanderley (2003a, p. 52), a pluriatividade pode ser entendida como uma prática familiar que tem “a finalidade de – diversificando suas atividades, fora do estabelecimento – assegurar a reprodução desse e sua permanência como ponto de referência central e de convergência para todos os membros da família”. A forma como a realização de outras atividades geradoras de renda ocorre depende de uma série de fatores, que estão associados à dinâmica familiar e a sua relação com o contexto social e econômico ao qual pertencem.

Apesar de ser definido como região metropolitana de Campina Grande, pela Lei Complementar Estadual Nº 92, de 11 de dezembro de 2009, cidade de 419 mil habitantes, polo comercial e industrial da região Agreste da Borborema, o município de Lagoa Seca pode ser considerado o que, no campo da Sociologia Rural, é definido como município rural, composto por práticas, representações e modos de vida próprios, um espaço territorial e social diferenciado (Veiga, 2002).

Um município rural, de acordo com Veiga (2002), é aquele que abriga até 50 mil habitantes, mesmo que, em alguns casos, possua altas densidades demográficas e pertença a regiões metropolitanas, como é o caso do município de Lagoa Seca, sendo relevante, para esta definição, aliar o tamanho populacional à densidade demográfica e à localização do município.

² “De acordo nova divisão regional do IBGE (2017), que divide os estados brasileiros em regiões geográficas imediatas e intermediárias, Lagoa Seca localiza-se na Região Geográfica Intermediária e Região Geográfica Imediata de Campina Grande” (Monteiro, 2021, p. 34).

Conforme a definição do IBGE (1996), a área urbana compreende a sede do município e a área rural, aquela que não é urbanizada, sendo, os municípios rurais, constituídos por um núcleo urbano e um núcleo agrário, a partir da dimensão político-administrativa. Essa classificação, de certo modo, reproduz a dicotomia rural-urbano, que separa esses espaços não apenas em termos geográficos, mas culturais, políticos e econômicos. Contudo, o rural, mediante as observações de campo, configura-se como atravessado por condições que ultrapassam os espaços geográficos e culturais.

Atualmente, tem-se buscado apresentar uma nova classificação para esses espaços, diante da necessidade de ir além da visão dicotômica entre eles e propondo a compreensão de um *continuum* rural-urbano³, devido às mudanças na sociedade e a necessidade de superar “a oposição entre campo e cidade como realidades espaciais e sociais descontínuas” (Carneiro, 2008, p. 10).

Nesse contexto, não podemos analisar o rural somente pela realização de atividades agrícolas, estilo de vida calmo e relação dos seus habitantes com a natureza, visto que outras atividades coexistem nesse espaço e agregam valor ao modo de vida dos seus moradores. Além de utilizarmos critérios técnicos, devemos considerar que os modos de vida da população que vive nas sedes desses municípios, área considerada urbana, apresentam semelhanças significativas com a do meio rural (Sorokin; Zimmerman; Galpin, 1981).

Em pequenos municípios, como Lagoa Seca, podemos observar a multifuncionalidade rural, onde esse espaço, além do lugar de trabalho de grande parcela da população, também é lugar de moradia, lazer e turismo rural (Bicalho, 2003). Nessas cidades, a população desenvolve uma forte conexão com a natureza, as relações pessoais baseiam-se no interconhecimento (Mendras, 1978) e apresentam um baixo índice de urbanidade (Wanderley, 2002).

No Território da Borborema, situado no Agreste da Paraíba, do qual Lagoa Seca faz parte, as pequenas distâncias entre as zonas urbanas e rurais contribuem para que muitos habitantes dividam o seu dia entre o rural, local de trabalho, e a cidade, local de moradia. A grande maioria dos 21 municípios que compõe este

³ “A hipótese central é de que, mesmo ressaltando-se as semelhanças entre os dois extremos e a continuidade entre o rural e o urbano, as relações entre o campo e a cidade não destroem as particularidades dos dois pólos e, por conseguinte, não representam o fim do rural; o continuum se desenha entre um pólo urbano e um pólo rural, distintos entre si e em intenso processo de mudança em suas relações” (Wanderley, 2001a, p.33).

território possuem pequenas dimensões e 8 deles apresentam uma população rural maior do que a população urbana, como é o caso de Lagoa Seca, sendo a agricultura familiar a principal atividade econômica deste território, caracterizada pela diversidade de produção (Caniello; Piraux; Bastos, 2013).

Na clássica obra de Garcia Jr. (1989), *O Sul: Caminho do Roçado*, o pesquisador mostra como na região do brejo paraibano, onde está localizado o município de Lagoa Seca, os agricultores se mantinham em uma relação de autonomia e dependência do espaço urbano, sendo necessária a migração temporária ou sazonal para a manutenção da família e do seu modo de vida, uma vez que vivenciavam situações de insegurança e precariedade na região, pelo fenômeno climático e pela ausência de políticas públicas destinadas aos camponeses que ali viviam.

Diariamente, centenas de pessoas saem de Lagoa Seca para trabalhar ou estudar em Campina Grande, retornando à cidade de origem no final do dia, algo que também acontece nas cidades circunvizinhas. Muitos desses, saíram de Campina Grande e optaram por morar nas áreas rurais do município, procurando melhor qualidade de vida, ar puro e tranquilidade. Ainda temos aqueles que, em busca de um comércio mais diversificado, deslocam-se para realizar compras em Campina Grande. Esse movimento faz com que exista uma dinâmica na qual o município de Lagoa Seca assume, para muitos, a função exclusiva de moradia. Assim, as relações estabelecidas refletem a multiplicidade de modos de vida que caracterizam esse espaço, assim como uma grande influência do meio rural na dinâmica do município e a dependência de outro centro urbano.

Pensar sobre o rural remete à problematização acerca do ritmo das transformações nas relações socioculturais que têm contribuído para a compreensão do “rural” e do “urbano” enquanto categorias formadas a partir de representações sociais. É nesse arcabouço que situamos as experiências construídas na Escola Cidadã Integral Técnica Francisca Martiniano da Rocha, espaço que se constitui como *lócus* desta pesquisa. De acordo com levantamento realizado no sistema de matrículas da referida instituição no ano de 2023, de 442 alunos matriculados, 297 advém da zona rural, o que equivale a 67,19% do total de matriculados.

Em 2019, a escola passou a compor o quadro das escolas integrais e técnicas do estado da Paraíba, oferecendo para os estudantes as formações em Agroecologia e Comércio. O curso de Comércio está ligado à localização do município e sua

proximidade com Campina Grande, o que favorece a disponibilidade de empregos na área comercial. A produção na zona rural do município é bastante diversificada, o que justifica a oferta do curso de Agroecologia, diante do potencial do município para produzir hortifrutigranjeiros e por sua vocação para a produção orgânica e agroecológica, fortalecida pelo sindicato rural, que está inserido no Polo Sindical da Borborema⁴, e por organizações não governamentais.

Nos municípios que constituem o Polo, os sindicatos, associações e cooperativas desempenham relevante papel na “inserção dos camponeses nas políticas públicas de aquisição de alimentos e na criação das feiras de produção agroecológicas” (Souza, 2022, p. 229). Nesse território, segundo dados do IBGE (2017), é predominante o número de agricultores familiares, enquadrados na Lei 11.326/2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, apesar disso, o município de Lagoa Seca é o que possui o índice menos expressivo de “familiares”, do total de 2.026 estabelecimentos pesquisados, 34,3% são considerados como não familiares, conforme aponta pesquisa desenvolvida por Souza (2022).

Refletindo sobre o contexto ora apresentado, durante as aulas de sociologia, observei algumas lacunas significativas no livro didático utilizado, ao abordar a temática da ruralidade e relacionarmos essa ao contexto dos estudantes. Notando essas ausências, como a discussão sobre o rural referindo-se apenas à perspectiva do trabalho agrícola, ou aos movimentos sociais do campo, a partir de uma visão homogênea e generalista, percebi a importância de uma abordagem mais abrangente e contextualizada para envolver os alunos de maneira eficaz.

"A contextualização visa a dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno, [...] auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem" (Ricardo, 2003, p. 10-11). Contextualizar o ensino significa construir o conhecimento através da relação entre sujeito e objeto, tornando o aluno ativo no processo de

⁴ “O Pólo Sindical da Borborema é uma organização de mais de uma década de formação e tem como meta a união de sindicatos de trabalhadores rurais localizados na região da Borborema” (Bastos, 2010, p. 13). O Polo é composto atualmente por 13 sindicatos de trabalhadores rurais, dentre eles o do município de Lagoa Seca. O Polo também é composto por “uma associação regional de agricultores ecológicos, mais ou menos 150 associações comunitárias e vários tipos de grupos informais. Está situado no Agreste da Paraíba, região com marcada presença da agricultura familiar” (Bastos, 2010, p. 13).

aprendizagem, utilizando suas experiências pessoais e vivências em sala de aula (Brasil, 1998).

O espaço rural brasileiro é um espaço multifacetado e multifuncional (Wanderley, 2009), que precisa ser compreendido em sua diversidade. Cabe à escola cumprir o seu papel social, fazendo com que haja relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade local. Diante disso, faz-se necessário compreender como os jovens estudantes, advindos em sua grande maioria da zona rural, interpretam as representações que o livro didático traz acerca do mundo rural, refletindo sobre os conteúdos, concepções sobre o modo de vida rural e as complexidades envolvidas no debate acerca dessa temática e como este debate está presente no contexto em que vivem.

O livro didático tem se constituído como um importante objeto de estudo. Considerando a centralidade desse material no processo de ensino-aprendizagem, o estudo compreende a investigação dos seguintes problemas: quais as representações do rural no livro didático de sociologia adotado na ECIT Francisca Martiniano da Rocha, a partir de 2018? Qual a visão dos jovens, alunos da escola, sobre essas representações? O livro didático de sociologia, adotado na escola, tem considerado as complexidades envolvidas no debate acerca do mundo rural?

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de problematizar essas lacunas e compreender as representações sociais construídas pelos estudantes acerca do rural, conectando os saberes do livro didático à realidade empírica vivenciada por eles. A ideia é apreender as reflexões dos jovens estudantes sobre o material didático, observando as conexões entre a discussão sobre o rural e os ambientes em que eles circulam, na busca pela formação de estudantes críticos e reflexivos, frente à realidade a qual pertencem.

Diante da problemática apresentada, o objetivo geral desta pesquisa foi: analisar, a partir da visão e das falas dos estudantes, as representações sociais e simbólicas acerca do meio rural no livro didático de sociologia, adotado na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Francisca Martiniano da Rocha - Lagoa Seca/PB, no PNLD 2018. A partir desse, foram delineados como objetivos específicos: analisar, através de falas e fotografias, as percepções dos jovens sobre o meio rural em que vivem; compreender como os jovens rurais, ao utilizarem o livro didático, percebem o rural e o relacionam com o seu espaço, suas vivências e seus projetos de vida e

entender se as representações sociais sobre o rural no livro didático estão relacionadas a interesses e visões dominantes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como os jovens estudantes, advindos em sua grande maioria da zona rural - como é o caso dos sujeitos da nossa pesquisa - interpretam as representações que o livro didático *Sociologia* (Araújo; Bridi; Motim, 2016) traz acerca do mundo rural, refletindo sobre os conteúdos, concepções em relação ao modo de vida rural e as complexidades envolvidas no debate a respeito dessa temática.

Estudar essas representações é importante por diversas razões. Do ponto de vista social, pois é indispensável entender como as referências identitárias presentes no livro didático influenciam a forma como os jovens rurais percebem e se relacionam com sua realidade. Político, diante da necessidade de avaliar os efeitos sociais e pedagógicos do livro, já que ele é parte de uma política pública. Metodológico, visto que o estudo permite compreender os limites e potencialidades do uso desse material na formação de jovens rurais e urbanos em meio às diversas realidades brasileiras.

Apesar de utilizarmos atualmente o material didático disponibilizado no PNLD 2021, o livro que foi analisado pertence ao PNLD 2018. Isso se deve ao fato de que, no momento de realização da pesquisa, o livro de 2018 estava em uso na escola e ainda é consultado como referência para o planejamento docente e pelos estudantes, mesmo que o livro utilizado em sala seja o do PNLD 2021.

Levando em consideração os desafios que perpassam o espaço escolar, as diretrizes curriculares e a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, consideramos o livro didático enquanto um instrumento relevante no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas educacionais, no contexto educacional brasileiro. A obra didática é um dos recursos mais antigos utilizados em sala de aula e que se perpetua até os dias atuais, mesmo diante dos avanços da tecnologia e da diversidade de materiais disponíveis no mercado (Mól; Santos; Carneiro, 2005).

No que concerne ao uso do livro didático, várias questões são levantadas, seja quanto à importância das obras na formação dos estudantes, ou o fato do livro, muitas vezes, ser o único norteador do currículo escolar; contudo, não se pode resumir as fontes utilizadas em sala de aula apenas a ele. Conforme salienta Fontoura (1944, p. XXII), “o livro de sociologia é importante, é indispensável mesmo, como guia, como

roteiro, como resumo, mas a sociologia não está dentro dos livros e sim da vida". Portanto, ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem, diante das diversas possibilidades de temas, conceitos e teorias sociológicas, deve-se refletir sobre o contexto no qual estão inseridos os alunos do Ensino Médio, considerado não apenas a sala de aula e os conteúdos escolares, mas o seu entorno.

Enquanto docente, é perceptível que o ensino de sociologia precisa dialogar com os contextos sociais e educacionais nos quais os indivíduos estão inseridos social e culturalmente. Nessa linha de reflexão, no que concerne aos espaços rural e urbano do Brasil, podemos observar que eles têm passado por uma série de transformações a partir da década de 1930, como o crescimento rápido e desordenado das cidades, êxodo rural e modernização do campo, o que tem estimulado o desenvolvimento de pesquisas e estudos referentes a esse tema.

Considerando essas transformações, evidencia-se a importância de os jovens compreenderem não apenas os conceitos teóricos trabalhados em sala de aula, mas também como as teorias se aplicam e se manifestam em seu próprio contexto. Reconhecer a realidade dos estudantes e considerar suas histórias de vida contribui para que estes sejam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Na busca pela formação plena dos sujeitos, deve-se considerar o contexto em que estão imersos os estudantes, e, conseqüentemente, os saberes prévios adquiridos por esses e que perpassam o ambiente escolar. Como menciona Lima (2007, p. 53), "a criança leva para a sala de aula comportamentos historicamente constituídos, adquiridos em seu cotidiano, que constituem o repertório de ações e formas de interação de que ela dispõe".

Levando em consideração as percepções que situam o meio rural como um sinônimo do atraso, no qual a população carece de serviços básicos, que permitam melhores condições de vida, além da ausência de uma educação contextualizada, pautada numa gestão que promova a valorização da cultura de origem dos jovens rurais, é que se nota que tal fato contribui para a perpetuação do estigma do rural enquanto lugar de analfabetismo e atraso. É nesse contexto que a juventude rural, em alguns aspectos, constrói suas experiências sociais, educacionais e subjetivas, bem como as representações sociais de si e do seu lugar de origem.

Ao pensar acerca dessas questões, evidencia-se que o ensino de sociologia se apresenta como importante para compreender, refletir e desnaturalizar as hierarquias sociais construídas a partir da dicotomia rural-urbano. As experiências educacionais,

nesse sentido, funcionam como um mecanismo de produção e reprodução do conhecimento indissociável de um currículo construído socialmente. Partindo desse lugar de enunciação, podemos perceber que o ensino da sociologia, mediante seus temas, conceitos e teorias, pode proporcionar ao indivíduo condições de ir além de circunstâncias locais e particulares, promovendo alterações em um espaço de exclusão e marginalização social.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da adequação do ensino aos diferentes contextos e realidades, dando sentido ao que se aprende, estimulando o protagonismo e a autonomia do estudante e reconhecendo a diversidade presente no território nacional. O documento sugere que as práticas pedagógicas considerem as particularidades regionais, culturais e sociais, na busca pelo desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e significativa, conectada com a realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e vivências locais.

As nuances dos problemas sociológicos, em termos de pesquisa, frequentemente demandam uma interação entre pesquisador/a e campo, no sentido de aprofundar as relações para a coleta de informações. Nesse contexto, nosso objeto se estabelece na interação entre a prática docente e a pesquisa de campo desenvolvida na escola.

Observando as singularidades do objeto ora apresentado, bem como as características do campo, elegemos como técnicas de pesquisa o uso do grupo focal, para levantamento de dados, e observação participante, que permite ao pesquisador vivenciar pessoalmente o contexto da situação observada na busca por sua maior compreensão, a saber: o “chão da sala de aula”. No tocante às análises empreendidas nesse processo investigativo, a análise de conteúdo, enquanto método, configura-se como central para demonstrar as questões heurísticas que esta pesquisa evidencia, conforme a proposta de Bardin (2016).

Em termos operacionais, a pesquisa utilizou-se da técnica de grupo focal. O grupo focal consiste em uma estratégia de pesquisa que possibilita a investigação de um fenômeno por meio das interações entre os seus participantes, mediante um tema para discussão (Gondim, 2002; Morgan, 1997). O grupo focal, conforme Gatti (2005), é uma das principais técnicas de abordagem qualitativa utilizadas em pesquisas sociais, na qual o conhecimento é produzido por meio da troca entre os membros do grupo.

A técnica consiste na reunião de um grupo de pessoas, selecionadas a partir de determinadas características em comum, para discutirem e expressarem suas opiniões sobre um tema proposto, através da mediação de um moderador. Segundo Backes *et al.* (2011, p. 439), o grupo focal:

[...] representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe.

O grupo focal permitiu, através do debate aberto, evidenciar a opinião dos jovens estudantes, seus valores, vivências e representações sociais acerca do rural, que são marcas do discurso dos participantes. Por meio da interação entre o grupo, buscou-se captar não apenas os discursos individuais, mas também a dinâmica das interações coletivas.

Na perspectiva de conectar os saberes teóricos à realidade empírica dos estudantes, contemplando olhares diversificados acerca do objeto, um dos critérios estabelecidos para a realização do grupo focal foi a composição de um grupo heterogêneo. Os alunos que integraram o grupo focal apresentaram interesse em participar da pesquisa após convite realizado, de forma aberta, durante as aulas de sociologia. O interesse demonstrado por parte dos jovens foi relevante para a discussão proposta.

Esta técnica foi utilizada no sentido de apreender, a partir das falas dos alunos, suas representações sociais e simbólicas acerca das ruralidades no livro didático *Sociologia* (Araújo; Bridi; Motim, 2016), da editora Scipione, aprovado no PNLD de 2018 e adotado na ECIT Francisca Martiniano da Rocha. Na busca pelo desenvolvimento da imaginação sociológica dos jovens, também optamos pela utilização de fotografias como ferramenta pedagógica, para que pudéssemos realizar uma análise das representações produzidas pelos estudantes.

O grupo focal foi realizado com 12 alunos da Escola, dentre os quais, 7 eram do gênero masculino e 5 do gênero feminino, com idades entre 15 e 21 anos. Os participantes do grupo pertenciam ao Ensino Médio, sendo dois da 1ª série, dois da 2ª série e oito da 3ª série, 7 deles moradores da zona rural do município de Lagoa Seca – PB e os demais da zona urbana. As informações sobre o perfil dos jovens que participaram do grupo focal estão detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos estudantes que participaram do Grupo Focal

NOME DO ESTUDANTE (INICIAIS)	IDADE	GÊNERO	SÉRIE	LOCAL DE RESIDÊNCIA	OCUPAÇÃO DO PAI	OCUPAÇÃO DA MÃE	Nº DE MORADORES NA RESIDÊNCIA
G.J.S.O.F.	16	Masculino	2ª Série	Zona Rural (20min da sede)	Trabalhador assalariado e Agricultor	Professora	3
I.S.C.	17	Masculino	3ª Série	Zona Rural (40min da sede)	Pedreiro e Agricultor	Agricultora	3
J.L.R.	16	Masculino	2ª Série	Zona Rural (15min da sede)	Trabalhador assalariado	Trabalhadora assalariada	3
J.V.S.	15	Masculino	1ª Série	Zona Rural (1h da sede)	Agricultor	Dona de casa	3
J.V.M.S.	18	Masculino	3ª Série	Zona Urbana	Trabalhador assalariado	Trabalhadora assalariada	4
K.B.C.	21	Feminino	3ª Série	Zona Urbana	Agricultor	Agricultora	3
L.B.A.	17	Feminino	3ª Série	Zona Rural (30min da sede)	Agricultor	Aposentada	3
M.C.F.S.	17	Feminino	3ª Série	Zona Urbana	Aposentado	Empregada Doméstica	4
M.R.M.N.	18	Feminino	3ª Série	Zona Rural (1h40 da sede)	Aposentado	Dona de casa	3
M.S.G.C.	16	Feminino	1ª Série	Zona Rural (1h da sede)	Trabalhador assalariado	Dona de casa	6
Y.S.A.	19	Masculino	3ª Série	Zona Urbana	Trabalhador assalariado	Trabalhadora assalariada	6
Y.M.B.S.F.	17	Masculino	3ª Série	Zona Rural (20min da sede)	Trabalhador assalariado e Agricultor	Dona de casa	5

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Dos 12 alunos participantes, 10 nasceram no município de Lagoa Seca, 1 no município de Matinhas, situada a 14,9 km de Lagoa Seca, e 1 em Alagoa Nova, distante 18,5 km. Além dos estudantes, estive presente, enquanto pesquisadora e professora de sociologia da escola, e também um relator, professor da instituição. A reunião foi realizada no mês de dezembro de 2019, em uma sala de aula da ECIT Francisca, onde os alunos estavam dispostos em formato de círculo, e teve a duração de 1 hora e 7 minutos.

Considerando o dinamismo dos fenômenos sociais, sob a ótica da pesquisa qualitativa, existem diversos métodos de análise, dentre as quais evidenciamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977, 2016), como forma de apreender as nuances presentes nas falas, textos escritos e imagéticos. A análise de conteúdo busca expressar as representações sociais na qualidade de “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (Franco, 2004, p. 171).

Essa técnica consiste na análise rigorosa do conteúdo, verbal ou não-verbal, produzido acerca de um objeto de estudo, seguindo as etapas de *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados*. Na *pré-análise*, é estabelecido o primeiro contato com o material que se pretende analisar. Na fase de exploração do material, esse é analisado sistematicamente. Na etapa de tratamento dos resultados ou

inferências, esses são categorizados e classificados, sendo reagrupados em função de suas características.

Durante o processo investigativo, solicitamos aos estudantes que registrassem imagens que, na perspectiva deles, representam o meio rural. Os registros foram realizados com câmera de celular ou fotográfica, conforme a preferência e disponibilidade de cada aluno. Após a entrega do material por eles produzido, percebemos as nuances dos discursos hegemônicos sobre o rural, carregados de representações sociais que reproduzem uma dicotomia entre este lugar e o meio urbano.

A fotografia, como recurso metodológico, permite a apreensão da realidade e evidencia nossas interpretações sobre o mundo social e o contexto que nos cerca. Esse fragmento da realidade não é universal, mas sim culturalmente influenciado, diante da existência de diferentes contextos socioculturais e modos de vida, o que possibilita leituras diversas das fotografias. Ao selecionarmos o que será fotografado, evidenciamos a forma como interpretamos a realidade e os nossos condicionamentos históricos e sociais, que incidem diretamente sobre o nosso olhar, através de lentes culturais e epistemológicas.

A análise do conteúdo de fotografias tem sido um recurso valioso para desvendar a diversidade de significados presentes nessas imagens. Por meio da interpretação dos registros, podemos evidenciar o contexto cultural e social no qual a foto foi realizada. Conforme exposto por Kossoy (2007), a imagem transcende o que é evidente em sua superfície, ficando implícito nos retratos temas, valores culturais, razões de ser e histórias.

Por meio da fotografia é possível registrar não apenas costumes, rituais, representações culturais e simbólicas, mas também o modo de vida, o pensamento, os sentimentos, as ações humanas e todo o seu entorno, indo além de uma simples representação da realidade. Nessa perspectiva, analisar imagens requer um processo de interpretação das camadas e subcamadas que constituem o conteúdo apresentado, sendo a análise de conteúdo importante na compreensão e explicação das relações estabelecidas nos espaços analisados.

Para situar o leitor, este trabalho foi dividido em duas seções. A primeira seção, intitulada *O ensino de sociologia na educação básica e as representações sobre o rural*, está organizada em dois tópicos. No primeiro, abordo de maneira sucinta o ensino de sociologia na educação básica, sua reintrodução no currículo oficial e as dinâmicas de implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, faço considerações

sobre a sociologia no estado da Paraíba, o livro didático de sociologia e o Programa Nacional do Livro Didático. No segundo tópico, discuto as representações sociais do rural brasileiro, bem como as juventudes e ruralidades nas aulas de sociologia.

Na segunda seção, *As representações sociais do livro didático pelos jovens estudantes da escola*, são apresentadas detalhadamente as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. Inicialmente, apresento os olhares dos estudantes sobre o rural presente no livro didático, com destaque para as principais falas obtidas durante a realização do grupo focal, analisadas através da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin. Em seguida, exponho os retratos do rural a partir da percepção dos jovens estudantes, categorizando, reagrupando e analisando as fotografias produzidas pelos discentes.

2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O RURAL

2.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA REINTRODUÇÃO NO CURRÍCULO ÀS DINÂMICAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO

O ensino de sociologia na educação básica, historicamente, é marcado por sua intermitência, alternando entre poucos períodos de obrigatoriedade e longos períodos de ausência. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, a sociologia aparece como conteúdo obrigatório à formação dos jovens, depois de décadas sem figurar, em nível nacional, como conhecimento necessário nos currículos do Ensino Médio.

Esta lei, em seu Art. 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que “ao final do Ensino Médio o educando demonstre: (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996), passando, os conteúdos de sociologia, a serem ofertados de forma transversal por outras disciplinas. Apesar disso, a orientação da LDB não assegurava a inserção da disciplina na educação básica.

Com a instituição da LDB e com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), várias foram as reformulações implementadas nas políticas educacionais. No que concerne à sociologia, o documento trata do estudo dos principais conceitos das Ciências Sociais no Ensino Médio, objetivando “introduzir o

aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (Brasil, 1999, p. 37).

Diante da possibilidade de retorno da sociologia como componente curricular obrigatório, o deputado federal Padre Roque (PT), apresentou o projeto de lei 3.178/97, que propunha a alteração na Lei de Diretrizes e Bases, argumentando sobre a necessidade da sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Sarandy (2004a), uma das justificativas apresentadas para que a sociologia não fosse implantada, estaria na possibilidade de outras disciplinas ministrarem os conteúdos desta de forma transversal, não necessitando da criação de uma outra disciplina para esta finalidade, outro motivo seria a ausência, no Brasil, de profissionais suficientes para ministrarem as aulas de sociologia.

Nesse processo de disputa que marcou a volta da sociologia para a educação básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

[...] regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98. Nesses documentos, ficou estabelecido que o tratamento a ser dado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, o que reforçou a campanha pela aprovação do projeto do Padre Roque, que ia em sentido contrário. De acordo com as DCNEM, as escolas poderiam diluir os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e – certamente a principal razão – pretendia-se transitar para um currículo o menos “disciplinarizado” possível, haja vista a organização por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. (Moraes, 2011, p. 370).

A manutenção da sociologia e da filosofia fora da educação básica contradiz a proposta da própria LDB, visto que não há como construir uma formação cidadã, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva, sem os conhecimentos dessas disciplinas. Desse modo, o projeto de educação proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, que propunha o ensino de sociologia de forma interdisciplinar, reflete a articulação do Estado com outras instâncias da sociedade civil que não concebem os saberes das referidas disciplinas como importantes na formação dos estudantes da educação básica. Isso, de certo modo,

faz parte das injunções socioeconômicas de base neoliberal em processo de consolidação no país.

Diante de intensos debates sobre a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória, três importantes documentos curriculares nacionais foram aprovados: os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Enquanto os PCNs apresentam uma ambiguidade quanto a presença da sociologia na educação básica, diante de uma não intenção em regulamentar a disciplina como obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), defendem a especificidade da sociologia e dos seus conhecimentos, tornando-se uma importante proposta no processo de recontextualização pedagógica das Ciências Sociais e referência do PNLD para a elaboração dos livros didáticos de sociologia.

As OCNs para o Ensino Médio foram publicadas em 2006, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), este documento assume grande relevância para a sociologia e caracteriza-se como referência para o ensino da disciplina. As OCNs apresentam-se,

como mais um passo num processo que, se espera, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores. Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos (Brasil, 2006, p.25).

Conforme as questões apresentadas anteriormente, a implementação do ensino de sociologia na educação básica é reflexo de lutas travadas nos bastidores da educação nacional. Esse processo é atravessado pelas relações socioeconômicas, culturais e históricas que envolvem os saberes das ciências sociais. Outro ponto que se coloca é a necessidade de se refletir sobre a ausência de livros didáticos e, neste contexto, é importante que se destaque o papel fundamental das OCNs para a volta da sociologia às salas de aula de educação básica.

Em junho de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.684, sancionada pelo Presidente em exercício José Alencar, que alterou a LDB e tornou obrigatória a disciplina de sociologia nas três séries do Ensino Médio. A partir disso, outras questões começaram a ser debatidas, a saber: a formação de professores de

sociologia; quais os conteúdos que devem ser ministrados; quais metodologias de ensino e materiais didáticos utilizar, diante da inexistência de um currículo para a sociologia no Ensino Médio.

A volta da sociologia ao Ensino Médio foi resultado de uma intensa mobilização e luta de professores, entidades acadêmicas, científicas e estudantes, que defenderam a importância da disciplina para a formação crítica e cidadã dos alunos. Desde o seu retorno ao currículo brasileiro, vários foram os avanços galgados pela sociologia enquanto disciplina escolar, dentre eles podemos destacar a inclusão da disciplina no PNLD nas edições de 2012, 2015, 2018 e 2021.

Ao considerarmos a história da educação no Brasil, nos deparamos com a presença intermitente da sociologia nos currículos oficiais, bem como desta disciplina no denominado “chão da escola”. Até a promulgação da Lei 11.684, que impõe a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, a disciplina passa por períodos de avanços e retrocessos (Brasil, 2006).

Apesar dos progressos alcançados, o cenário político dos últimos anos tem gerado um impacto negativo sobre a educação pública em geral e, de modo específico, no ensino da sociologia. Em 2016, o então Ministro da Educação do governo de Michel Temer (2016-2018), Mendonça Filho, propôs a Medida Provisória (MP) 746/2016. Esta medida teve como intuito reformular o Ensino Médio, promovendo, dentre outras questões, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A MP nº 746, de 2016, é convertida na Lei Federal nº 13.415/2017, e através dela é proposta a Reforma do Ensino Médio. As mudanças incluem a substituição do ensino disciplinar pelas áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A reforma também flexibiliza a organização curricular, permitindo que os estudantes escolham os itinerários formativos, e amplia o tempo mínimo de permanência na escola de 800h para 1.000h anuais, sendo obrigatório cumprir, ao final das três séries, uma carga horária de 1.800h de formação básica e 1.200h de itinerários formativos.

Esta proposta não dialoga com a realidade de precariedade no ensino público brasileiro, o que pode acentuar ainda mais a desigualdade educacional entre estudantes da rede pública e privada e, até mesmo, entre estudantes de contextos diferentes, como o urbano e o rural. A ampliação da carga horária, proposta pela

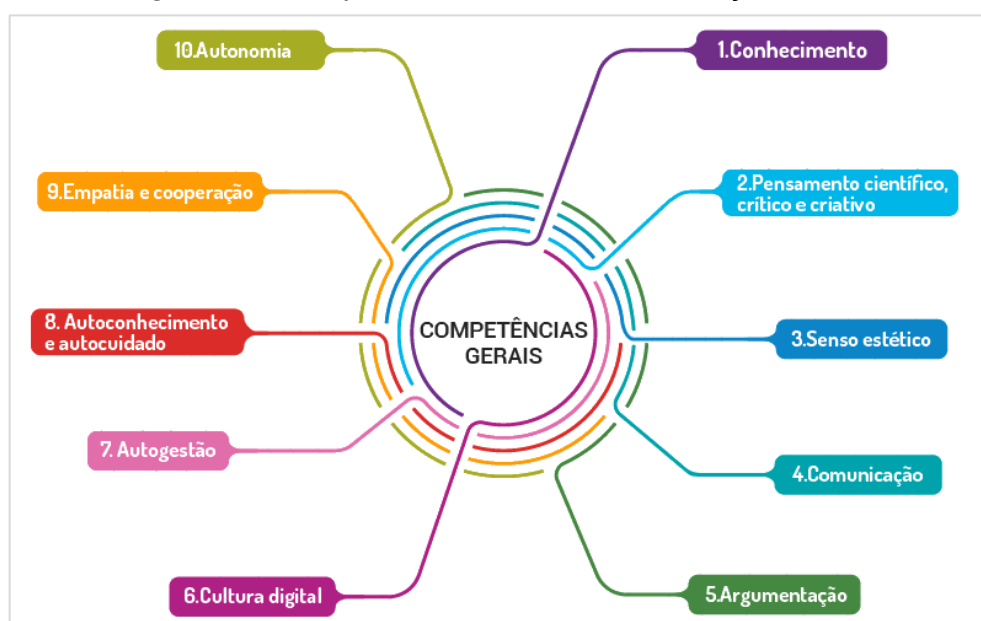
reforma, ainda desconsidera a realidade dos jovens trabalhadores, estudantes do Ensino Médio noturno e da educação de jovens e adultos.

Outra implicação desta medida para a educação é a ruptura com o conceito de educação básica, o que fragiliza a formação geral dos estudantes e pode impactar, a partir do estabelecimento de um currículo flexível, na formação consistente e comprometida com a construção de cidadãos críticos.

Nesse contexto de reforma educacional, a versão inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvida ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, que apresentava um projeto de educação que garantia uma formação mais completa, é descaracterizada e a nova versão, aprovada e homologada em 2018, apresenta dimensões que incorporam influências do neoliberalismo. Este documento altera as diretrizes e bases da educação nacional, ficando os estados e municípios incumbidos de adequar os seus currículos à normativa.

A BNCC enfatiza que as aprendizagens mínimas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais durante as etapas da educação básica (Figura 1). Essas competências visam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, formação de atitudes e valores, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Movimento Pela Base Nacional Comum (2020, p. 2)⁵.

⁵ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/competencias-gerais-da-bncc/> Acesso em: 21 jan. 2022.

Vejamos que as dez competências gerais elencadas pela BNCC são importantes para refletir acerca da posição ofuscada do pensamento científico, visto que ele aparece, de fato, expresso em apenas uma delas. Entretanto, há uma abertura para os discursos que apontam para o indivíduo, colocando sobre ele a necessidade de autogestão, autocuidado, autonomia e autoconhecimento.

Não é por acaso que o foco individual aparece alinhando as políticas educacionais, visto que se trata de um projeto de educação no qual se perde de vista a formação crítica, conforme as análises de Costa (2009). Reproduzir o *script* do neoliberalismo, promover a cultura digital e colocar sob os indivíduos a responsabilidade sobre suas “escolhas” ocupando assim uma posição central nesse modelo de educação que ganha força a nível nacional.

A cultura do empreendedorismo faz parte da agenda das fundações e entidades privadas que regem a educação dentro e fora do Estado. Trata-se de um movimento de controle da população, retirando dos indivíduos a possibilidade de desvelar as lógicas de dominação, discursos e ideologias que regem a vida social. Refletir sobre essas questões pode provocar questionamentos das relações socioeconômicas e de poder em operação na sociedade, o que não é interessante para o mercado. Diminuir a ênfase nas reflexões científicas, sobretudo nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, área na qual a sociologia encontra-se inserida, faz parte dessa proposta neoliberal desenhada para a educação brasileira.

As mudanças recentes implementadas no currículo da educação básica foram impulsionadas por fundações educacionais e entidades privadas de base neoliberal. Essas fundações veem no sistema educacional a oportunidade de expandir os seus lucros, através da apropriação de recursos públicos e da consolidação do projeto neoliberal de educação. A Reforma do Ensino Médio parte de uma ideologia pautada na cultura do empreendedorismo, na formação do projeto de vida e na formação de indivíduos segundo a lógica do mercado.

Nesse contexto, a presença da sociologia no currículo representa uma ameaça para o projeto neoliberal, diante da sua capacidade de promover o pensamento crítico-científico, “como ferramenta capaz de produzir no aluno a imaginação sociológica, no sentido de fazê-lo saltar da condição de sujeito inserido em práticas individuais para a condição de agente de práticas sociais mais amplas” (Brasil, 2011, p. 14), ampliando a visão de mundo, permitindo que sejam observadas as influências que moldam o

nosso olhar, bem como a desnaturalização e problematização dos discursos e saberes estabelecidos pela ordem neoliberal.

A Reforma do Ensino Médio impacta na formação de milhões de adolescentes e jovens em todo o país, assim como outras reformas implementadas pelo Estado Brasileiro após o golpe de 2016 que retirou a ex-presidente Dilma Rousseff do poder, como a Reforma Trabalhista. A necessidade de implementação dessa agenda neoliberal, em alguns aspectos, impactou no processo de impeachment da então presidenta, visto os entraves enfrentados pelos ditames neoliberais no governo federal até aquele momento. Após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, uma série de medidas funcionais ao neoliberalismo foram implantadas e esse processo se consolidou na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Nesse cenário, a partir de 2022, foi iniciado o processo de implantação, de forma gradual, do Novo Ensino Médio (NEM), nos sistemas estaduais de ensino. Esse processo, em alguma medida, afeta a posição que a sociologia vinha ganhando na educação básica, consolidando-se como uma disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. Mesmo diante da ausência de reconhecimento e tradição da sociologia na educação básica, até o ano de 2017, a disciplina esteve presente de forma consolidada e obrigatória nos currículos (Lopes, 2021), porém, com a Reforma, iniciamos uma nova fase da educação no Brasil, o Novo Ensino Médio e a busca pela preservação do lugar das Ciências Sociais e do ensino de sociologia na educação básica.

De acordo com Ferreira e Santana (2018), com a Reforma, a formação crítica e o aprofundamento em questões políticas, sociais, econômicas e culturais são ameaçados. A proposta do NEM é que a disciplina de sociologia esteja integrada aos outros componentes curriculares da área, História, Geografia e Filosofia, isso traz inquietações sobre a possibilidade de uma abordagem superficial e limitada dos conteúdos sociológicos, em detrimento de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa e de uma formação voltada para o mercado, pautada na pedagogia das competências.

Para Saviani (2011, p. 437):

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão

garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Pensando a partir das questões apresentadas por Saviani (2011), percebe-se o aprofundamento da instabilidade que passa a orientar as relações sociais no capitalismo contemporâneo. Esse projeto educacional apresentado reforça as desigualdades sociais e educacionais ao colocar amplamente sobre os sujeitos a responsabilidade sobre suas trajetórias, descolando-as dos determinantes sociais e históricos. Nesse contexto, disciplinas como a sociologia, filosofia, dentre outras se apresentam como impedimentos à consolidação desse projeto por atuarem na contramão dessas questões, sobretudo pelo seu caráter questionador e crítico, pautado na desnaturalização e estranhamento.

2.1.1 A sociologia no estado da Paraíba

No estado da Paraíba, a sociologia está presente no currículo desde 2007, por meio da Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação, passando a vigorar nas instituições de ensino públicas e privadas no início do ano letivo de 2008. Em 2008, foi realizado o primeiro concurso público para professores da área, com 252 vagas, porém mesmo assim, boa parte das escolas não possuíam professores de sociologia formados na área. Por outro lado, também não havia um currículo específico para a disciplina, o que foi sendo construído na prática pelos docentes, com base nos livros de introdução à sociologia e, após 2012, com base nos livros de sociologia aprovados no PNLD.

A Paraíba foi um dos estados em que a BNCC foi implantada juntamente com a implementação do ensino em tempo integral e, por isso, muitas das mudanças presentes no currículo do Novo Ensino Médio já vinham vigorando no estado, passando a ser efetivado também no Ensino Médio regular. Diante disto, para compreender a efetivação do Novo Ensino Médio na Paraíba, é indispensável entender o processo de implementação das Escolas Cidadãs Integrais e Integrais Técnicas.

No estado da Paraíba, a discussão sobre o modelo de ensino integral ganhou repercussão a partir da Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, que instituiu o Plano

Estadual de Educação da Paraíba (PEE), com vigência de dez anos. A partir do PEE, foi criado o programa de governo que fomentou a criação das Escolas Cidadãs Integrais, institucionalizadas por meio do decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, pelo então governador Ricardo Coutinho.

Por meio da Lei 11.100, de 06 de abril de 2018, de autoria do Poder Executivo, que apresenta, como missão de melhorar a oferta e qualidade do ensino público estadual e a necessidade de compatibilização da carga horária do quadro docente, são criadas as Escolas Cidadãs Integrais (ECI), as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e é instituído o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Esse processo coincidiu com as reformas educacionais que estavam acontecendo no país, e que culminaram, em 2017, com a Reforma do Ensino Médio.

Diante das modificações propostas para o Ensino Médio, em conformidade com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de atender às exigências estabelecidas na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Médio seria implementado em regime integral. A BNCC não determina quais conteúdos devem ser ministrados por cada componente curricular do Ensino Médio, nesse contexto, cada estado ficou responsável por produzir sua proposta curricular.

Na Paraíba, a proposta curricular amplia a carga horária por meio do ensino em tempo integral. Esta ampliação abre espaço para a criação e consolidação de disciplinas da denominada base diversificada que estimula a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Disciplinas como projeto de vida, considerada o coração das escolas integrais, colabore e inove, dentre outras, promovem a cultura do empreendedorismo na educação, a partir das análises de Costa (2009). O ensino integral e técnico faz ecoar o discurso neoliberal dentro e fora das escolas, articulando-o aos saberes científicos e disputando com eles espaço no tocante à formação na educação básica.

No contexto da Paraíba, conforme os dados do Censo Escolar realizado no ano de 2018, o Estado possui 621 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo 18 escolas pertencentes à rede pública federal, 436 escolas à rede pública estadual, 4 escolas às redes públicas municipais e 163 escolas à rede privada. Além disso, 93% destas escolas estão localizadas em áreas urbanas e 7% em áreas rurais. Na Paraíba estão matriculados cerca de 126.057 estudantes no Ensino Médio, sendo 105.970 na rede estadual de ensino, o

que corresponde a 85% das matrículas de adolescentes, jovens e adultos. (Paraíba, 2021, p. 22).

Levando em consideração o número de matrículas no Ensino Médio da rede estadual, é possível perceber que a agenda neoliberal afeta milhares de jovens no estado da Paraíba. Esse processo se adensa ainda mais quando consideramos que o número de escolas integrais vem crescendo em todo estado e isso impacta na formação da sociedade de forma geral. A educação voltada para uma formação integral e técnica, cujas disciplinas científicas perdem carga horária em detrimento das disciplinas da base diversificada, não faz parte do modelo incorporado pelas escolas da rede privada e, desse modo, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais e educacionais de forma sistemática.

Recuperando a discussão acerca das diretrizes que regem a educação na Paraíba, em 2023, as diretrizes curriculares para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio na Paraíba foram modificadas devido à introdução do Novo Ensino Médio. No entanto, o currículo da 3ª série permaneceu inalterado, em virtude da implementação da Lei 13.415/17. Essas mudanças não impactaram de forma significativa as ECIs e ECITs, visto que estas já adotavam um currículo diversificado com uma base técnica. Entretanto é importante frisar que a implementação do Novo Ensino Médio impactou na redução de disciplinas da formação geral, algo comum nas escolas de ensino integral, nas quais as disciplinas da base diversificada e técnica mantiveram sua carga horária.

Assim como nas escolas de tempo integral, o Ensino Médio regular dispõe de um itinerário formativo que abrange disciplinas da formação geral básica e disciplinas da base diversificada. Com a introdução do Novo Ensino Médio, os alunos são obrigados a cursar o itinerário formativo que a escola oferece, privando-os da escolha. Mesmo antes da implementação do NEM, com o ensino integral técnico, houve a redução da quantidade de aulas de algumas disciplinas, apesar da ampliação da carga horária para 4803 horas.

De acordo com o proposto pelo Novo Ensino Médio, teoricamente, o estudante teria a liberdade de escolher o itinerário no qual deseja se aprofundar, porém isso fica restrito à oferta destes por parte das instituições de ensino. No contexto das Escolas Integrais Técnicas, o único itinerário formativo ofertado é o da educação profissional, o qual varia de acordo com o curso técnico disponibilizado nas escolas, conforme ilustrado na Figura 2 da Matriz Curricular do Curso Técnico em Comércio.

Figura 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Comércio

	COMPONENTES CURRICULARES	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem
Formação Básica para o Trabalho	Educação Tecnológica e Midiática	2	2	2	2	2	
	Intervenção Comunitária		2				
	Inovação Social e Científica				2		
	Empresa Pedagógica					2	
	Higiene e Segurança do Trabalho	2					
	Total FBT	4	4	2	4	4	0
Formação Profissional Específica	Direito e Legislação Tributária Empresarial	2					
	Processo de Compras	2					
	Noções de Administração	2					
	Metodologia da Pesquisa Científica		2				
	Estatística Aplicada às Vendas		2				
	Gestão Financeira e Orcamentária		2				
	Processo e Técnica de Vendas e			2			
	Logística			2			
	Gestão Mercadológica			2			
	Informática Aplicada às Atividades			2			
	Contabilidade Comercial				4		
	Empreendedorismo e Plano de Negócios				2		
	Marketing Comercial e Pessoal					2	
	Gestão Estratégica de Pessoas e Educação					2	
	Gestão da Qualidade e Produtividade					2	
	Economia e Mercado					2	
	Gestão Socio Ambiental					2	
	Total FPE	6	6	8	6	10	0

Fonte: Paraíba (2021).

O modelo de escola da escolha esbarra nas suas próprias ambiguidades. Quando se limita a possibilidade de escolha à oferta do modelo de ensino implementado, em qual lugar fica a autonomia tão celebrada pelo modelo integral e pela própria BNCC? É importante problematizar como esse modelo vende um projeto de autonomia, mas atua numa perspectiva de formação voltada para os ditames neoliberais e suas ambivalências. Analisar como os itinerários formativos são elaborados e a que interesses socioeconômicos e culturais eles servem é fundamental para compreender a lógica implementada na educação nacional de forma geral e na Paraíba de forma particular, embora não seja objeto de reflexão deste trabalho.

No que concerne a área de Ciências Humanas e Sociais, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba elenca a área como responsável pela mediação e construção de sentidos, sendo eles:

Sentido para a vida, para as relações humanas, para as territorialidades e patrimonialidade, o respeito aos outros seres a partir da coexistência, o projeto de vida dos estudantes e liberdade de escolha, ajudando a construir identidades para responder que tipo de sociedade nós queremos construir e em que sociedade queremos viver (Paraíba, 2021, p. 384).

Ou seja, um projeto de governamentalidade da população. O neoliberalismo articulado à teoria do capital humano. A ideia de protagonismo, autonomia e livre

agência quando na verdade o que se quer é produzir um sujeito ainda mais assujeitado, funcional à reprodução das desigualdades e com poucos elementos para o questionamento político.

As Ciências Humanas e Sociais, conforme a referida proposta, são chamadas para fortalecer um modelo de educação para as demandas do século XXI, na qual a cultura do empreendedorismo ganha força. O foco no indivíduo coloca sobre ele a responsabilidade sobre suas trajetórias social, profissional e acadêmica. Desta forma, é importante perceber que a sociologia atua numa vertente que tenta desvelar esses mecanismos de produção de uma agenda que naturaliza e aprofunda as desigualdades socioeducacionais.

Costa (2009), ao analisar a cultura do empreendedorismo na educação, destaca o papel da teoria do capital humano na formação dos indivíduos. Essa agenda tenta transformar os indivíduos em empresas, ou seja, eles se transformam em empreendedores de si mesmos. O autor foi assertivo em suas análises ao desenhar as dinâmicas socioeducacionais em curso no país, algo expresso claramente na BNCC, quando, em suas competências gerais, destaca o autoconhecimento, a autonomia, o autocuidado e a autogestão.

No que diz respeito a carga horária desse modelo de ensino, a sociologia permanece com apenas uma aula semanal, enquanto disciplinas como *projeto de vida*, *pós-médio*, *estudo orientado*, *tutoria* e *eletivas* possuem duas aulas, evidenciando, assim, que o foco deste modelo reside principalmente na sua abordagem diversificada.

É importante perceber que não estamos defendendo uma formação puramente conteudista, mas evidenciando a posição subalterna ocupada pela sociologia na organização curricular. Ao situarmos esta posição, é importante destacar que os saberes sociológicos problematizam as várias esferas da vida social, produzindo nos educandos a capacidade crítica de interpretar as relações sociais e simbólicas. Nessa perspectiva, esta disciplina questiona o próprio modelo de políticas educacionais adotado, sendo, portanto, pouco interessante à lógica do mesmo e, desse modo, sua carga horária deve continuar reduzida.

Destaca-se, neste contexto, a singularidade deste modelo, uma vez que os currículos, em larga medida, espelham o modelo de educação de modo particular e de sociedade que se quer produzir de modo geral. Nas palavras de Silva (2007, p.

408), “os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade”.

Tendo como documento normativo a Base Nacional, a proposta da Paraíba, apresenta as Competências e Habilidades dispostas na BNCC em seis unidades temáticas, fundamentadas, segundo o documento proposto pelo estado da Paraíba, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Orientações Curriculares complementares aos PCNs, são elas: *i)* Tempo e Espaço; *ii)* Territórios e Fronteiras; *iii)* Natureza, Sociedade e Indivíduo; *iv)* Cultura, Identidade e Ética; *v)* Criatividade e Tecnologia e *vi)* Política e Trabalho.

O componente curricular sociologia, de acordo com a Proposta Curricular do Estado, “nos fornece conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de modo sistemático e consistente” (Paraíba, p. 423, 2021). Por meio desta disciplina, os estudantes são convidados a “desnaturalizar os conceitos pré-existentes e ‘fechados’” (Paraíba, p. 423, 2021), desenvolver uma visão crítica sobre o meio social, a partir de um olhar sociológico sobre a realidade, perspectiva que pode ser encontrada nas OCNs.

A sociologia possui um duplo papel, o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. O estranhamento permite, aos estudantes, problematizar e questionar os fenômenos sociais, enquanto a desnaturalização possibilita a construção de uma análise sistemática da realidade, para além das interpretações do senso comum, o que estimula uma postura crítica e investigativa por parte dos jovens.

Nesse sentido, a sociologia aparece como uma disciplina dotada de capacidade crítica-reflexiva para pensar as configurações sociais, fornecendo elementos para a compreensão das questões sociais e individuais. Contudo, as questões individuais, em larga medida, não são o foco da referida disciplina o que pode provocar algum equívoco de interpretação do documento supracitado. Em relação às dimensões de formação de pensamento crítico, assim como desnaturalização dos conceitos construídos socialmente, a referida disciplina se apresenta como importante e necessária para a formação educacional.

Como salienta Sarandy (2004b, p. 130), sobre este ponto:

Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões, os conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim o drama concreto de seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu a sua finalidade pedagógica.

As análises de Sarandy (2004b) destacam o papel questionador da sociologia, ao deslocar as dimensões naturalizantes do cotidiano dos indivíduos. Esse movimento de compreender que o modo pelo qual concebemos o mundo conecta-se às relações construídas através de configurações socioculturais, se define, em alguns aspectos, como parte dos objetivos dessa disciplina. Observar as gírias, os cheiros, os conflitos e se perguntar acerca das causas que os constituem é de fundamental importância para a formação dos indivíduos, mas é importante perceber que nem sempre é esse tipo de indivíduo que se quer formar através das políticas educacionais.

O currículo apresenta o percurso a ser seguido nas três séries do Ensino Médio. Na 1ª série, o documento propõe iniciar os conteúdos pelo “Surgimento da Sociologia, [...] desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico” (Paraíba, p. 424, 2021). Na 2ª série, considerando que os estudantes já possuem um conhecimento prévio e adquiriram habilidades, deve ser dado ênfase à “Cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos, Trabalho e Desigualdades Sociais” (Paraíba, p. 424, 2021).

Por fim, na 3ª série, como forma de contribuir para ampliar a visão de mundo dos estudantes, por meio de uma formação crítica, devem ser abordados conteúdos que versem sobre a formação política, como “Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura” (Paraíba, p. 424, 2021). De acordo com a referida proposta, o ensino de sociologia no Ensino Médio tem a finalidade de contribuir com:

A compreensão de que a sociedade é uma construção humana, fruto de conflitos e disputas e, por isso mesmo, passível de ser transformada. A Sociologia é também importante na experiência de socialização que a escola propicia, uma vez que a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade (Paraíba, p. 424, 2021).

Em resumo, a relevância da sociologia reside no fato desta proporcionar a compreensão e a explicação sobre as constantes transformações que ocorrem na sociedade. Refletir criticamente acerca das relações sociais, sobretudo problematizando os espaços de socialização contribui para a desnaturalização dos estereótipos e do

respeito à diversidade que permeia a sociedade de forma geral e a escola de forma particular.

No que concerne ao papel desempenhado pelos docentes de sociologia, com a Reforma do Ensino Médio, como mencionado anteriormente, um novo currículo foi implementado e os professores, sobretudo desta disciplina, tiveram que ministrar componentes diferentes, da "parte diversificada" do currículo, para complementar a carga horária exigida, já que a sociologia possui uma única aula semanal em cada turma do Ensino Médio.

Com base nas observações realizadas na escola e experiências de sala de aula, percebe-se que essa atribuição exige que os professores se esforcem para lecionar conteúdos além de sua formação, o que resulta em ambiguidades em sua atuação docente, compromete o seu planejamento e exige novas metodologias de ensino, além de gerar precarização em seu trabalho.

É nesse contexto que o documento apresenta a Organização Curricular de Sociologia para as três séries do ensino médio, com Unidades Temáticas, Eixos Temáticos, Habilidades Específicas por Área do Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Objetos do Conhecimento, conforme exposto nas Figuras 3, 4 e 5, correspondendo a 1ª, 2ª e 3ª séries respectivamente.

Figura 3 – Organização Curricular de Sociologia da 1ª Série do Ensino Médio

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Iniciação à perspectiva sociológica: a relação indivíduo e sociedade.	EM13CHS101	Relacionar o pensamento sociológico a contextos históricos, fortalecendo o questionamento crítico da realidade social.	Introdução à Sociologia.
Territórios e Fronteiras		EM13CHS102		Contextualização do surgimento da Sociologia.
		EM13CHS103		
Natureza, Sociedade e Indivíduo		EM13CHS104	Refletir sobre os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente do senso comum.	A Ciência da Sociedade como bússola para o novo mundo.
		EM13CHS106		Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura.
Cultura, Identidade e Ética		EM13CHS205	Analisar as formas de socialização primária e secundária na formação da sociedade.	O indivíduo como ser social.
		EM13CHS304		O processo de socialização.
		EM13CHS401		Instituições Sociais.
		EM13CHS501		

Fonte: Paraíba (2021, p. 425).

Figura 4 – Organização Curricular de Sociologia da 2ª Série do Ensino Médio

2ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Política e Trabalho.	Compreensão da formação sociológica do conceito do trabalho, estrutura social, desigualdades, diversidades e Direitos Humanos.	EM13CHS104	Entender como se dá a divisão do trabalho como característica das sociedades modernas.	Trabalho, sociedade e os clássicos da sociologia.
		EM13CHS303		A estrutura e estratificação social.
		EM13CHS401		
		EM13CHS402	Analisar a relação entre trabalho e sociedade contemporânea.	A sociedade capitalista e as classes sociais.
		EM13CHS403		As desigualdades sociais no Brasil.
		EM13CHS404	Verificar a relação de trabalho no Estado da Paraíba.	Direitos Humanos.
		EM13CHS501		
		EM13CHS502	Entender a relação entre indivíduo e a estrutura social.	Cultura e diversidade cultural.
		EM13CHS503		Os movimentos sociais e os movimentos contemporâneos.
		EM13CHS504	Refletir sobre o conceito de identidade social e cultural na contemporaneidade.	Relações de Gênero na contemporaneidade.
		EM13CHS605		
		EM13CHS606	Compreender como se dá a formação das identidades, dos movimentos sociais e das diferentes formas de violência, principalmente, a partir da realidade vivenciada pelo estudante. Debater sobre as questões de gênero.	

Fonte: Paraíba (2021, p. 426).

Figura 5 – Organização Curricular de Sociologia da 3ª Série do Ensino Médio

3ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Política e Trabalho.	Processos de Formação Política, Ideologia, Cultura e Religião.	EM13CHS303	Analisar tipos de organização política.	Estado, poder e política.
		EM13CHS401		Democracia e representação política no Brasil.
		EM13CHS403	Refletir sobre a democracia e os processos democráticos.	Ideologia e Indústria Cultural.
		EM13CHS502		Sociologia e Religião.
		EM13CHS503	Investigar o sistema político local, paraibano, regional e nacional.	Juventudes na contemporaneidade.
		EM13CHS504		
		EM13CHS602		
		EM13CHS603	Problematizar os conceitos de Cultura e Ideologia, partindo de uma perspectiva socioantropológica.	

Fonte: Paraíba (2021, p. 427).

Conforme as figuras apresentadas anteriormente, observa-se que a organização curricular de sociologia adotada no estado da Paraíba, para as três séries do Ensino Médio, é composta por conhecimentos mais gerais sobre as ciências sociais. Contudo, os conteúdos selecionados são de grande relevância para a compreensão da realidade social em termos macro e microsociais, destacando a importância de conectá-los à realidade vivenciada pelos estudantes.

Entretanto é possível perceber que a 2ª série se destaca em termos de temáticas em relação à 1ª e, sobretudo, em relação à 3ª série. Esta redução de conteúdos na 3ª série, de certo modo, se explica pela transformação da abordagem sociológica desenvolvida na mesma, visto que nela se trabalha com temas, sendo focalizadas algumas questões que aparecem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No decorrer do documento, também são propostos processos metodológicos, com vistas ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, e possibilidades avaliativas para a área de Ciências Humanas, como forma de verificar os conhecimentos adquiridos, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Ao destacar a diversidade encontrada no estado da Paraíba, com seus 223 municípios, o documento destaca a necessidade de utilizar metodologias diversas, com vistas a atender às populações rurais, urbanas, comunidades quilombolas, indígenas, ciganas, praieiras e ribeirinhas.

Considerando “que cada aula é especialmente única, com suas próprias características e deve ser pensada e planejada de acordo com as realidades e juventudes” (Paraíba, p. 30, 2021), o livro didático assume uma importância significativa na prática pedagógica, atuando como um recurso fundamental tanto para os estudantes, quanto para os docentes. Diante disso, o uso do material didático deve ser flexível e ajustado para atender às particularidades de cada contexto, com uma abordagem pedagógica que reconheça a singularidade de cada turma e as especificidades das diferentes juventudes.

2.1.2 Considerações acerca do livro didático de sociologia e do PNLD

O livro didático torna-se de grande relevância para a prática pedagógica, sendo um recurso fundamental para os alunos e uma importante estratégia para os docentes, “havendo aqueles que o utilizam como único recurso, aqueles que os completam com

outros materiais, outros que só utilizam como material auxiliar para que o aluno estude em casa, havendo até professores que não o utilizam” (Takagi, 2007, p. 109).

O manual didático atualmente é o recurso mais utilizado em sala de aula, principalmente diante da sua distribuição nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático. O Programa que surge em 1985 por meio do Decreto-Lei nº 91.542, torna-se uma política de Estado, voltada para o subsídio das atividades pedagógicas, mediante a aquisição e distribuição de obras didáticas para as escolas públicas e, em um segundo momento, preocupado também com a avaliação desse material (Cassiano, 2013).

O acesso ao material didático tornou-se obrigatório a partir do Art. 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Preocupados com a qualidade e a elaboração das obras distribuídas nas escolas públicas, são implementadas, a partir de 1994, por parte do Ministério da Educação, medidas voltadas à avaliação contínua e sistemática do livro didático no Brasil, buscando assegurar uma política eficaz, que regulamentasse o processo de elaboração, avaliação, escolha e distribuição das obras. O PNLD é uma política que vem sendo implementada pelo Ministério da Educação desde 1985, passando por diversas transformações ao longo do tempo. Segundo Cassiano (2013), identificamos dois marcos importantes na história do Programa, a sua implementação, em 1985, e sua consolidação, a partir de 1995.

Após o processo de avaliação, o Guia de Livros Didáticos é divulgado, apresentando a resenha das obras aprovadas, orientações e as etapas do processo de avaliação. Os guias são encaminhados às escolas e analisados pelos professores, que selecionam o título que mais se adeque a realidade da sua disciplina e que atendam ao Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, o que não significa que esta será a obra enviada para a instituição. Este processo ocorre a cada três anos (Brasil, 2014).

Em 2010, o PNLD se estabelece como uma política educacional no Brasil, sendo assegurada pelo Decreto nº 7.084/2012, tendo como finalidade “avaliar e

disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias" (Brasil, 2017a, p. 1). A partir de 2011, os primeiros livros didáticos, voltados para o Ensino Médio, começam a ser adquiridos e distribuídos. Quanto ao seu papel, o livro didático

pode atuar como um incentivador para formação docente, ferramenta para promoção do pensamento crítico e reflexivo e, no caso da sociologia, o livro didático pode acabar contribuindo para com a legitimação, efetivação e divulgação do conhecimento sociológico entre os alunos da educação básica em nível nacional (Santana, 2018, p. 25).

A autora destaca as várias funções que o livro didático pode desempenhar no contexto educacional, tanto para os professores, ao oferecer orientações pedagógicas e sugestões de conteúdos que podem ser utilizados em sala de aula, quanto para os estudantes, ao trazer em suas páginas conteúdos e propostas de exercícios que incentivem a análise crítica, inclusive sobre a qualidade do próprio material didático. No que concerne ao ensino de sociologia, o livro didático pode contribuir para disseminar e tornar acessível o conhecimento sociológico para os estudantes da educação básica.

Ao retornar como componente curricular obrigatório, a sociologia é incluída no PNLD 2012, tornando-se, portanto, regular o ensino de sociologia no nível médio para todas as escolas públicas e privadas. A partir do processo de reinserção da sociologia na Educação Básica, a disciplina passa a figurar em todas as políticas voltadas para o currículo, produção de materiais didáticos e formação de professores, abrindo um leque de oportunidades para esta disciplina, seja no processo de legitimação, seja na produção didática voltada às necessidades do Ensino Médio.

Por meio da edição do Decreto nº 9.099/2017, o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca na Escola são unificados, tornando-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ampliando sua abrangência e incluindo “às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2017a, p. 1).

O Programa Nacional do Livro Didático merece uma reflexão, dada sua proporção tanto no que se refere à Política Pública, ao ideário que representa, ou ao seu processo e escolha e distribuição, pois se trata também de uma estratégia de atendimento ao estabelecido nos programas, projetos, planos e legislação em geral que visam minimizar as desigualdades sociais, mediante a oferta de educação de qualidade, mantidos mediante ações suplementares de material didático, [...] Deste modo, evidencia-se o caráter de política pública compensatória assumido pelo livro didático, quando se apresenta

enquanto um instrumento capaz de levar aos filhos das classes populares o saber ao qual não tem acesso mediante livros paradidáticos, literatura variada, cinema, teatro, viagens e qualquer outra atividade sociocultural (Amaral, 2012 *apud* Cavalcante, 2015, p. 33).

Com o Novo Ensino Médio, o PNLD passa por mudanças, diante da necessidade de se adequar às novas propostas do NEM para a educação, propondo a escolha do livro e do material didático por meio dos objetos: *i*) Projetos Integradores e Projeto de Vida; *ii*) Livros didáticos por área do conhecimento; *iii*) Obras de formação para professores e gestores; *iv*) Recursos digitais e *v*) Obras literárias. O PNLD 2021 propõe a reformulação dos livros didáticos e organiza as obras, assim como na BNCC, por áreas do conhecimento, na busca pela interdisciplinaridade, ampliando para quatro anos o ciclo do PNLD nas escolas e a vigência das obras.

As mudanças no Ensino Médio exerceram forte influência sobre a política de distribuição do livro didático. Essas mudanças estão alinhadas à política neoliberal, o que pode ser observado nas orientações e diretrizes que moldam as alterações no sistema educacional. A política neoliberalista tem como uma de suas características a ênfase na economia de mercado e o estímulo à competição. Nessa perspectiva, o Novo Ensino Médio é orientado às demandas do mercado de trabalho, priorizando uma formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma abordagem humanística.

Além disso, o Novo Ensino Médio abre um maior espaço para a participação do setor privado na produção de materiais didáticos, o que pode implicar na mercantilização da educação e na desigualdade de acesso. Entre 2012 e 2018, o processo de avaliação dos livros didáticos foi realizado pelo Ministério da Educação, sob responsabilidade de instituições de ensino superior. As mudanças que aconteceram no Programa limitaram a atuação destas instituições na avaliação da qualidade das obras e ampliaram a atuação de instituições privadas, assim como reduziram a liberdade de escolha dos livros didáticos, por parte dos professores, dentro da sua disciplina de atuação, e diminuíram a quantidade de páginas do material por áreas do conhecimento.

Diante desse contexto, nos deparamos com um material que pode não contemplar as especificidades das disciplinas, sendo limitado ao cumprimento das competências e habilidades explicitadas na Base Nacional. A partir dessa perspectiva,

torna-se indispensável revisitar as mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio e pela versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fazer esse movimento de reflexão sobre o processo de reformas educacionais é importante para desvelar a relação de mercantilização da educação que se estabelece a partir das parcerias público-privado. Vejamos que a agenda neoliberal atua na construção das políticas educacionais não apenas na avaliação e distribuição dos livros didáticos, mas na construção de formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos.

2.1.3 Ensino de sociologia e o Livro Didático

No Brasil, considerando a significativa intermitência da disciplina de sociologia nos currículos oficiais, podemos afirmar que o desenvolvimento dos conteúdos, livros didáticos e metodologias de ensino da referida disciplina foram tardios. Em relação aos estudos sociológicos no país, percebemos que estes se desenvolveram a partir da preocupação com a organização da sociedade brasileira, sendo, portanto, os temas abordados nos primeiros manuais de sociologia direcionados à organização social e ao mundo do trabalho.

Buscando o reconhecimento da realidade social, o conhecimento sociológico poderia contribuir para a transformação de uma realidade marcada pela transição de uma sociedade patriarcal e escravista para uma sociedade moderna, visando o ordenamento e o progresso do país.

O processo de institucionalização da sociologia e a sua constituição enquanto disciplina no país sempre esteve relacionado às condições sociais, culturais, históricas e políticas brasileiras. Sua obrigatoriedade no nível médio de ensino ocorre em um momento de significativas transformações sociais e na busca pela construção de uma democracia, porém durante os regimes ditatoriais e autoritários, a disciplina é retirada das escolas (Jinkings, 2007).

No Brasil, mesmo tendo iniciado suas atividades de pesquisa e se constituído enquanto disciplina na década de 1920, o ensino de sociologia é inconstante, marcado por interrupções e continuidades. Nesse período, os livros cumpriam o papel de inserção da sociologia no Brasil, por meio da escola básica. Com a implantação da sociologia na escola secundária, uma quantia considerável de livros estrangeiros foi

adotada, vindos em sua grande maioria da França. Após esse processo, começam a surgir os primeiros manuais nacionais (Meucci, 2000).

A importação de livros, nesse contexto, foi importante para a difusão do pensamento sociológico, mas com eles também se implementa a epistemologia que rege seus países de origem. Desse modo, o processo de consolidação da sociologia no Brasil, sobretudo em sua gênese, é marcado pela influência das ideias do sociólogo francês Émile Durkheim.

Os anos de 1930, segundo Jinkings (2007), podem ser considerados como um período de relevantes transformações sociais, quando a função das Ciências Sociais, mais precisamente da sociologia, na perspectiva das elites, passou a ser a orientação das ações dos indivíduos com vistas ao progresso social e integração nacional. É nesse período que a publicação, de forma repentina, de um conjunto considerável de obras sociológicas ocorre.

A produção notável de livros didáticos de sociologia, no Brasil, ocorreu mediante uma série de iniciativas voltadas à institucionalização desta disciplina (Meucci, 2007). Entre os anos de 1931 e 1945 surgiram mais de duas dezenas de livros dedicados ao ensino de sociologia, o que contribuiu para a substituição das bibliografias estrangeiras por livros nacionais.

Este momento reflete os esforços voltados à formação das primeiras obras sobre o conhecimento sociológico, que estiveram relacionadas ao surgimento do mercado editorial, reprodutor de obras sobre o Brasil, e a presença da disciplina no ensino regular. Durante o período de intermitência da sociologia na Educação Básica, iniciado em 1940, ocorreu uma redução na quantidade de novas produções e circulação de livros desta disciplina, culminando com a reedição de obras elaboradas nas décadas de 1920 a 1940, o que se estendeu até meados de 1970.

Com o seu retorno paulatino às escolas, fator marcante a partir da década de 1980, em alguns estados novos manuais surgiram, mesmo que, em um primeiro momento, não direcionados para a educação básica, o que tornava difícil diferenciar os livros acadêmicos dos livros de Ensino Médio (Sarandy, 2004a).

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece no artigo 36, § 1º, inciso III, que ao término do Ensino Médio os educandos devem apresentar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996, p. 62) e capacidade

de provocar a “desnaturalização” e o “estranhamento” dos fenômenos sociais, porém não é estabelecida a criação de uma disciplina que cumpra com essa finalidade.

Mesmo não definindo a necessidade da volta da sociologia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio, a lei supracitada abre uma brecha para a elaboração de projeto de lei nesse sentido, como já comentado anteriormente. Desse modo, o processo de luta para a volta da sociologia na educação básica se adensa, mas apenas mais de uma década depois, temos oficialmente este retorno.

A aprovação da Lei 11.684, em 02 junho de 2008, que altera a LDB de 1996, torna obrigatória a sociologia, sob a forma de disciplina, nas três séries do Ensino Médio em todo o Brasil, trazendo consigo uma série de desafios, seja quanto ao currículo, a formação de profissionais competentes na área ou a produção de livros didáticos para o Ensino Médio, coerentes com a proposta da disciplina (Moraes, 2010).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nesse contexto, desempenha um papel fundamental na (re)contextualização pedagógica da referida disciplina no Ensino Médio. Desse modo, são evidenciadas as tensões que envolvem este programa, suas transformações indexadas às relações sociais e de poder, assim como, articuladas aos projetos de educação que se delineiam nas tramas da história da educação brasileira.

Diante de sua obrigatoriedade, a sociologia é incluída no PNLD 2012. A partir desse processo vários debates são travados sobre os conhecimentos e especificidades desta disciplina que deveriam ser expressos nos livros didáticos (Ferreira; Oliveira, 2015; Bodart; Cigales, 2017; Engerhoff, 2017). Com a inserção da sociologia neste programa, o quantitativo de obras da disciplina aprovadas foi: no PNLD 2012 - 2 livros, no PNLD 2015 - 6 livros e no PNLD 2018 - 5 livros, já no PNLD 2021, com as novas configurações impostas pela BNCC, das 15 coleções da área de Ciências Humanas e Sociais inscritas, 14 obras foram aprovadas. Ao passo que em 2018 o PNLD tinha 5 livros didáticos exclusivos da disciplina, em 2021, as coleções aprovadas trazem a proposta de integração do currículo por área do conhecimento.

Os livros específicos de sociologia - adotados até o PNLD 2018 - visam a articulação entre conceitos, teorias e temas das Ciências Sociais, na busca pelo desenvolvimento da imaginação sociológica (Desterro, 2016). Além disso, as obras estão alinhadas aos currículos estaduais e à primeira versão da BNCC, lançada em 2015, abordando temas como trabalho, política, cultura e desigualdades sociais (Maçaira, 2017).

A partir do arcabouço apresentado e pensando as configurações do PNLD 2018, compreende-se que ele apresenta uma configuração importante para pensar os conteúdos a serem trabalhados pela sociologia, bem como orienta a prática docente. Vejamos alguns critérios apresentados neste:

1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política; 2. Respeitar o rigor teórico e conceitual; 3. Realizar a mediação didática; 4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante; 5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor (Brasil, 2017b, p. 8).

Tendo em vista os critérios apresentados pelo PNLD 2018 no tocante ao ensino de sociologia, percebemos que há uma proposta de formação consistente para os estudantes do Ensino Médio, sobretudo a partir do tripé que constitui as ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Vejamos que também se demanda o respeito ao rigor teórico e conceitual e isso se expressa na própria redação dos livros didáticos de sociologia que compõem este PNLD.

Outra importante questão levantada pelo material volta-se para o papel do docente enquanto mediador dos conhecimentos sociológicos, sobretudo no tocante a sua prática pedagógica em sala de aula. Essas questões, em alguns aspectos, resvalam no processo de formação de professores nos cursos de graduação e a necessidade de docentes com formação na disciplina para ministrar os conteúdos sociológicos.

A partir de uma formação educacional que se pautar nesses critérios, de certo modo, se garante que os conhecimentos sociológicos cheguem até os estudantes do Ensino Médio de modo satisfatório. Essa dinâmica garante que o objetivo de formar estudantes dotados de percepção crítica da realidade social em que vivem se efetive no tocante ao exercício da cidadania.

Levando em consideração a importância do PNLD para a educação brasileira de forma geral e para a sociologia de forma particular, bem como as configurações do denominado “chão da escola”, constatamos que a utilização do livro didático em sala de aula é algo comum nas escolas brasileiras. Na escola pública, esse processo ocorre de forma ainda mais ativa, devido a sua distribuição gratuita pelo referido programa. Diante disso,

podemos afirmar que o livro didático exerce uma ação direta na formação cultural dos jovens. É por meio dele que, em alguns casos, tem-se o primeiro contato com o universo da escrita e acesso a outras histórias e culturas.

Embora seus conteúdos possam reafirmar ou reproduzir formas de dominação e de relações de poder, conforme a sua utilização e apropriação podem colaborar para a construção de um conhecimento crítico (Sousa, 2020, p. 37).

Nesse contexto, a figura do professor de sociologia é fundamental para desenvolver uma interpretação crítica do livro didático e desenvolver suas aulas de forma crítica e reflexiva. O papel do professor é fundamental para desvelar as relações de poder e as estratégias de dominação que podem ser reproduzidas pelos materiais didáticos.

Com as reformas educacionais empreendidas no Brasil, sobretudo a partir do governo do ex-presidente Michel Temer, evidencia-se um processo de desmonte dos currículos da educação básica por disciplinas, entrando em cena a aglutinação destas em áreas do conhecimento. Essa proposta de mudança curricular afeta diretamente a constituição dos livros didáticos, algo que se expressa na elaboração do PNLD 2021, no qual é destinado apenas um livro didático por área do conhecimento, o que implica na desvalorização das disciplinas e da formação específica dos docentes.

Retomando mais uma vez o debate sobre as legislações que regem a educação no Brasil, dentro desse contexto, a lei 13.415/2017 trouxe mudanças significativas na estrutura curricular do ensino, especialmente no que diz respeito à manutenção das disciplinas. Por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a sociologia passa a figurar como “estudos e práticas”, conforme especificado no parágrafo abaixo.

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia (Brasil, 2018a, p. 6).

Ao refletirmos brevemente sobre os livros didáticos ofertados pelo PNLD 2021, voltados para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nos deparamos com os desafios que surgem com o NEM, em que os livros são elaborados a partir da proposta de integração curricular, trazendo os temas a partir dos múltiplos campos de conhecimento disciplinar, entretanto conteúdos específicos são suprimidos, enquanto ocorre uma abordagem mais geral de conteúdos clássicos e contemporâneos, colaborando para afirmar generalizações e homogeneizações. Diante disso, os professores terão que utilizar materiais complementares para suprir essa ausência de conteúdos específicos, para que os assuntos que não forem contemplados nos livros sejam contemplados nas aulas.

Nos livros da coleção *Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas* (2020), coleção adotada pela escola pesquisada, no PNLD 2021, podemos observar, ao longo dos seus 6 volumes e 36 capítulos, algumas menções ao rural em temas como: *o mundo do trabalho, transformações nas relações trabalhistas e precarização; formação e conquista de territórios; processo de urbanização; guerras, conflitos e revoluções; questões ambientais; movimentos sociais; desenvolvimento tecnológico; pobreza e desigualdades sociais e agroindústria*. Porém, apesar da proposta de trabalho interdisciplinar, considerando os assuntos abordados e os objetivos dos capítulos, os livros indicam, no desenvolvimento dessas temáticas, professores com formação, na grande maioria dos capítulos, em geografia e história.

Ao longo dos volumes que compõem a coleção, apenas 3 capítulos trazem reflexões sobre o rural e tem como indicação, para condução das temáticas, o professor de sociologia, são eles: *i) Sociedade e meio ambiente; ii) Indivíduo, sociedade e cultura e iii) Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea*.

Os temas abordados tratam dos *diferentes significados de cultura*, mencionando a hierarquização das culturas urbana e rural; *da cidade como objeto de estudo*, ao tratar do urbanismo; e, de forma um pouco mais ampla, discussões sobre a *sustentabilidade e produção de alimentos, valorização da agricultura familiar e campo x cidade*, que abordam a concentração de terras, segurança e soberania alimentar, agricultura familiar e o campesinato brasileiro, com uma breve discussão, a partir da perspectiva de Maria de Nazareth Wanderley, e a migração do campo para a cidade.

A distribuição por áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade, segundo o parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação, “não excluem

necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos” (Brasil, 2009, p. 8), porém, na prática, altera a estrutura das disciplinas e a construção dos materiais didáticos.

De acordo com Ferreira e Santana (2018), a sociologia destaca-se como disciplina fundamental para uma formação humana e crítica, e não deve ser deixada de lado. Segundo Michael Young, em entrevista concedida a Galian e Louzano (2014, p. 1119), “a força da disciplina é que você pode realmente ver como os alunos progridem de um conceito para outro. Se não houver a disciplina, você não tem como saber se o aluno aprendeu ou não”.

É nesse contexto que políticas educacionais que valorizem o ensino da sociologia e o desenvolvimento crítico dos estudantes tornam-se essenciais para a formação de cidadãos capazes de compreender e refletir sobre realidades sociais complexas, a exemplo do rural brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais resultantes da modernização excludente, que agravaram a falta de acesso a serviços básicos e acentuaram a oposição entre o rural e o urbano.

2.2 O RURAL BRASILEIRO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No início do século XX, a sociedade brasileira apresentava características amplamente rurais. Com o crescimento populacional, a partir de 1940, ocorre uma redistribuição da população entre a zona rural e urbana, contribuindo para a formação dos centros metropolitanos e proporcionando mudanças relevantes no rural brasileiro. Desde 1970, o processo de modernização do campo, somado ao desenvolvimento excludente, tem contribuído para aumentar as desigualdades sociais e as lacunas entre o mundo rural e o urbano. As duas últimas décadas foram relevantes para o surgimento de novas discussões, até então desconhecidas, sobre ruralidades.

Partindo de uma perspectiva sociológica, ao refletirmos sobre o mundo urbano e o mundo rural, nos deparamos com definições dicotômicas no que se refere aos aspectos sociais, econômicos, geográficos e, de forma bastante expressiva, culturais. Contudo, com as transformações socioeconômicas que permeiam a história recente do Brasil, “a sociedade brasileira parece ter hoje um olhar novo sobre o meio rural” (Wanderley, 2001a, p. 31). A velocidade das mudanças nas relações sociais tem contribuído para ressignificar as noções de “urbano” e “rural”, representações sociais

que já não correspondem, em muitos casos, às realidades culturais e sociais representadas, conforme analisam Carneiro e Castro (2007).

Ao considerarmos o processo de formação histórica da sociedade brasileira, devemos ressaltar uma série de características no tocante às desigualdades sociais, à concentração de terra, à escravidão - enquanto forma de relação social de produção -, e uma economia que priorizava a agroexportação, contribuindo para uma série de particularidades que se mantiveram ao longo da história e fazem parte do atual contexto social do país.

Segundo Kayser (1990, p. 13 *apud* Wanderley, 2009, p. 204), o rural pode ser compreendido como “um modo particular de utilização do espaço e de vida social”, devendo-se considerar as especificidades, contornos e representações deste espaço, compreendido como espaço físico e lugar de vida. Ao falarmos sobre rural, em uma perspectiva sociológica, consideramos duas características principais: a relação entre homem do campo, meio ambiente e as relações sociais e suas representações a respeito da família, do tempo, do espaço e do trabalho (Wanderley, 2000).

O espaço rural e urbano do Brasil tem passado, desde a década de 1960, por uma série de transformações que impactaram diretamente sobre suas funções e modos de vida. Historicamente, segundo Wanderley (2000), existe uma relação que aproxima e integra o rural e o urbano, porém ambos os termos são conceituados de forma antagônica, tendo sido vistos, ao longo dos anos, como relações de isolamento ou de oposição; o rural enquanto espaço de atraso, lugar por excelência da prática agrícola e de vida camponesa, e o urbano como lugar de desenvolvimento, visto como símbolo de modernidade.

Por razões históricas, principalmente desencadeadas a partir do processo de colonização do país, marcado pela exploração do trabalho escravo e pelas grandes propriedades privadas, há ainda, no mundo rural brasileiro, muito do atraso e da invisibilidade social, acentuados pela modernização do campo e do desenvolvimento econômico excludente.

Contudo, é importante destacar que, na contemporaneidade, as fronteiras entre o rural e o urbano têm se mostrado cada vez mais porosas, sobretudo a partir das transformações implementadas pela popularização das tecnologias da informação e comunicação nas últimas décadas. Essas transformações, em alguns aspectos, impactam nas representações sociais dos indivíduos acerca do rural, embora ainda permaneça, no imaginário dos interlocutores desta pesquisa, representações do rural

associadas à natureza, ao espaço agrícola, dentre outras características situadas como parte deste universo.

Os estudos sociológicos sobre o espaço rural, até a década de 1990, centrava-se no campesinato e questões agrárias, tendo as famílias como referencial das pesquisas. É apenas a partir desse momento que os atores sociais passam a ser considerados diante dos recortes geracionais, de raça e gênero, dentre outros. A partir do surgimento de novas ruralidades⁶, deve-se considerar o rural para além da produção agrícola, visto que estes possuem um modo de vida próprio, embora não inferior à vida citadina.

O rural não deixou simplesmente de ser o espaço agrícola, mas tornou-se um espaço multifuncional, caracterizado sobretudo pela pluriatividade. Nesse contexto de transformação das ruralidades, a busca pela compreensão do rural no Brasil é partilhada por diversos campos teóricos e epistemológicos, dentre eles, pesquisas voltadas para as ciências sociais, entre as quais este trabalho se insere.

Segundo Carneiro (2002), o rural deve ser analisado a partir das representações sociais, como um espaço pluriativo e multifuncional, indo além da delimitação rural e urbano; para Abramovay (2004), o rural não pode ser compreendido como algo a ser superado pelo processo de urbanização ou progresso da sociedade, mas como um território que carece de visibilidade e políticas sociais. Nesse sentido, o rural deve ser compreendido como um universo heterogêneo, expressão da diversidade cultural, social, política e econômica.

Conforme apontado por Pessoa e Cruz (2006, p. 5):

Hoje, uma divisão nítida entre rural e urbano deixou de ser importante, pois as relações de troca se diversificam, e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, relegando a um plano inferior, a preocupação com os limites geográficos. Essa mudança tem consequências relevantes na definição de políticas públicas, pois se passa a priorizar a dinâmica dos processos e fluxos econômicos em detrimento da abordagem anterior em que se consideravam divisões estanques entre as atividades urbanas e as rurais.

A partir das análises dos autores supracitados, percebemos que as assimetrias estabelecidas entre rural e urbano perdem força, sobretudo em relação à elaboração

⁶ “A heterogeneidade social é a marca das novas ruralidades, expressa nas diferentes formas de representação social e de apropriação dos bens materiais e simbólicos das localidades rurais. As inter-relações entre antigas e novas finalidades do rural, ou, mais especificamente, da família e da propriedade rural, são componentes destas novas ruralidades” (Chiodi; Marques; Muradian, 2018, p. 242).

de políticas públicas direcionadas aos territórios. Os fluxos socioeconômicos e culturais entre os indivíduos ganham força, ultrapassando as fronteiras geográficas, bem como transformando as representações sociais acerca do mundo rural e urbano.

O ritmo dessas transformações nas relações sociais tem contribuído para a compreensão do “rural” e do “urbano” enquanto categorias formadas a partir de representações sociais. Desse modo, se faz necessário recorrer ao conceito de representação social para compreender a complexidade dessas transformações sociais em curso, pois as representações impactam em ações sobre os sujeitos e sobre o meio.

De acordo com Moscovici (1978, p. 5):

Foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”. Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral que permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele.

Émile Durkheim (1858-1917) foi o primeiro a utilizar o termo representações nas ciências sociais, em sua obra *As formas Elementares da Vida Religiosa* (1912). Nessa obra, o sociólogo francês apresenta reflexões sobre as representações coletivas, que determinam maneiras de ser, sentir e agir exteriores aos indivíduos. Para a sociologia durkheimiana, “a sociedade é uma realidade *sui generis* e as representações coletivas, que a exprimem, são fatos sociais, coisas reais por elas mesmas” (Sá, 1993, p. 21). Essas representações possuem como características básicas, “em relação aos comportamentos e aos pensamentos individuais: autonomia, exterioridade e coercitividade (Gomes, 2004, p. 40).

Moscovici (1978), tendo como base teórica o pensamento de Émile Durkheim, considerava que a representação social constitui não apenas o indivíduo, mas também as experiências por ele vividas, as relações que ele estabelece com o meio social, perpassando o conhecimento científico, a afetividade, a ideologia e a cultura, compreendendo um conjunto de categorias que orienta as práticas sociais individuais e coletivas.

Nesse sentido, as representações sociais, conforme Moscovici (2010), englobam um conjunto de conceitos e explicações construídos na vida cotidiana que

refletem sobre a forma como os indivíduos pensam ou criam sua realidade. Assim, pode-se afirmar que a identidade rural está intimamente relacionada a aspectos culturais e a sistemas de representação.

Diante disto, torna-se difícil atribuir à ruralidade uma definição homogênea, devendo esta ser considerada não apenas como uma realidade empírica, mas sim, como uma representação social, construída por atores sociais distintos, que possuem papéis sociais não uniformes e que não estão relacionados apenas à produção agrícola. Sendo assim, a ruralidade não pode ser compreendida apenas a partir da oposição à urbanidade, mas em relação a ela.

O rural não deve ser compreendido enquanto uma categoria “imutável”, mas como uma categoria dinâmica que vem sofrendo transformações consideráveis ao longo da história. Conforme considera Mota e Schmitz (2002, p. 397):

Falar do rural não é reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali e como estão inseridas em um todo envolvente. Falar do rural é pensar em “rurais”, colcha de retalhos que constitui o mundo agrário brasileiro sujeito às tensões crescentes da competitividade e da urgência de preservação dos recursos naturais. Mas falar do rural é também apontar as pistas que nos conduzam à melhor compreensão do mesmo.

Veiga (2002, p. 31), a partir da sua obra *Cidades Imaginárias*, aponta para a “necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar”, ao considerar que o rural não deve ser representado apenas pela atividade agrícola e pelo que está fora dos limites urbanos, sendo o rural territorial e não setorial.

O autor defende que uma significativa parcela da população, considerada como urbana, vive em pequenos aglomerados que não dispõem de infraestrutura e serviços, o que não justifica o status de cidade. A partir dessa perspectiva, considerando as discussões apresentadas por Carneiro (1998a), as noções de urbano e rural são representações passíveis de reelaboração e ressignificação, sendo a noção de rural uma construção simbólica, relacionada a aspectos culturais e sistemas de representação:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que

damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2000, p. 17).

Considerando as reflexões de Woodward (2000) acerca das representações sociais enquanto dimensões que conectam as práticas e os significados a elas atribuídos pelos sistemas simbólicos, pensar a experiência rural se configura como um exercício de compreender os sentidos e significados que constituem os sujeitos e suas identidades. Partir de um pressuposto que aponta para a ideia de rural como sinônimo de atraso, reproduz uma percepção urbanocêntrica⁷ que não nos fornece condições para compreender as configurações que constituem esses espaços e seus atores.

De acordo com essa perspectiva, surge a necessidade de refletir sobre o rural enquanto um espaço físico diferenciado, permeado por particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais que devem ser analisadas diante de sua heterogeneidade e especificidade e não com base em uma visão dualista da sociedade, na qual o meio urbano representa a modernização e o espaço rural o atraso.

Nesse sentido, torna-se relevante o papel da educação no debate sobre o mundo rural, seus atores, modos de vida e representações, levando em consideração a pluralidade que permeia o mundo rural e o contexto no qual esses atores estão inseridos, orientando no sentido de considerar o rural para além de uma realidade empírica. Refletir sobre essas questões nas aulas de sociologia é fundamental para abordar a complexidade das juventudes e ruralidades.

2.2.1 Juventudes e ruralidades nas aulas de sociologia

A juventude como conhecemos hoje é construída socialmente considerando-se não apenas o critério etário, mas os inúmeros aspectos, materiais e simbólicos, que evidenciam as singularidades desse grupo social. Podemos enxergar, de acordo com

⁷ Percepção na qual o rural é visto como sinônimo de atraso e a cidade como sinônimo de desenvolvimento.

a perspectiva de Peralva (2007), a juventude, ao mesmo tempo, enquanto uma condição social e um tipo de representação. Dessa forma é importante salientar que, ao falarmos sobre juventude, estamos refletindo sobre uma etapa da vida de determinados sujeitos, em que ocorrem, de forma mais intensa, os processos de formação da identidade, construção dos projetos de vida, experiências e busca pela autonomia.

As reflexões sobre juventude, em sua grande maioria, referem-se ao contexto urbano, nessa perspectiva, torna-se relevante pensar a juventude rural, que representa cerca de 20% da população jovem do Brasil (IBGE, 2010). Pensar sobre a juventude rural, de certo modo, é problematizar as representações sociais do meio rural a partir de seus atores, compreendendo, inclusive, as transformações por eles empreendidas nas tramas da história.

No Brasil, o tema juventude alcançou uma maior visibilidade a partir dos anos 1990, sendo impulsionado de forma mais significativa nos anos 2000. O interesse pela juventude caracteriza uma tendência atual das discussões, sendo esta uma categoria construída na sociedade moderna, demarcando uma fase de transição para a vida adulta.

A categoria juventude já foi analisada sob os mais variados pontos de vista e constitui-se como um grupo composto por realidades sociais diversificadas, como observado por Stropasolas (2006, p. 180), “unifica simbolicamente um grupo que é composto diversamente, que encobre realidades socialmente diversificadas”, destacando a dificuldade em se delimitar o conceito de juventude, considerando suas peculiaridades e diversidade sociocultural.

As discussões em torno do termo juventude estão envoltas em uma série de definições divergentes, podendo ser compreendida como a demarcação de uma etapa da vida, delimitada pelo fim dos estudos, início da vida profissional, saída de casa e constituição de uma família, ou, apenas, uma faixa etária (Carneiro; Castro, 2007). A juventude também pode ser compreendida como um período do desenvolvimento do indivíduo que implica mudança de valores, sejam eles econômicos, sociais, políticos e culturais.

Considerando a perspectiva sociológica, compreende-se a juventude como uma construção social e a passagem dessa fase para a vida adulta é rodeada por questões de identidade, sociabilidade, tensões e conflitos que permeiam a constituição dos indivíduos, sobretudo quando se pensa os sistemas educacionais e

o mundo do trabalho no contexto de inseguranças provocadas pelas disposições neoliberais.

Pensar a juventude implica considerá-la socialmente heterogênea e fragmentada em torno de suas funções, interesses e aspirações sociais. Bourdieu (1983), em seu texto *“A juventude é apenas uma palavra”*, classifica a juventude para além da faixa etária, não devendo considerar os jovens como uma unidade social ou um grupo composto pelos mesmos interesses, fazendo-se necessário analisar “as juventudes”, no plural, considerando sua heterogeneidade, diversidade e contexto social. Diante disso, a “juventude”, além de uma categoria que representa identidades sociais, constitui-se enquanto uma forma de hierarquização social, desenhado nos mais diversos contextos e significados.

O debate sobre juventude, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, trouxe um olhar para a diversidade conforme aponta (Novaes, 1998), e esse caminho contribuiu para ressignificar o caráter homogeneizante no qual a categoria juventude era compreendida. A preocupação com a juventude rural é um tema recente e sua definição é marcada pela diversidade, sendo esta uma condição social, cultural e histórica, que emerge sobre variadas categorias empíricas: jovens rurais; alunos rurais; jovens do interior; jovens agricultores; jovens filhos de agricultores; juventude escolar rural e juventude rural (Weisheimer, 2005).

Nesse sentido, como enfatiza Dayrell (2007), é preciso que a escola perceba os jovens estudantes em sua multiplicidade de identidades e a escola como um espaço sociocultural onde essas identidades se encontram e podem ser transformadas na relação com os outros.

A juventude rural é uma categoria definida pelo pertencimento a um lugar a partir do qual se vê e se vive o mundo e que só pode ser compreendido do ponto de vista das relações sociais de geração, gênero, raça, classe e com os outros rurais e urbanos com os quais se relaciona (Paulo, 2011).

Pensando acerca da realidade de jovens rurais, se faz necessário refletir sobre a posição destes no tecido social, bem como o modo pelo qual eles elaboram as representações sociais acerca de si e dos espaços em que circulam e residem. Os jovens rurais, buscam, ao longo dos anos, sua visibilidade social, condicionada pelo reconhecimento identitário, para além de fatores materiais que lhes permitam acesso a políticas públicas, dentre elas, à educação e oportunidades no ambiente rural.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a juventude rural brasileira é composta por um grupo de aproximadamente 8,5 milhões de pessoas. O ponto de partida para os estudos sobre a juventude e a sua relação com a zona rural pode ser compreendido a partir da discussão de determinados autores sobre o tema. A juventude é uma categoria social que tem conquistado espaço nas discussões científicas, as análises propostas por Brumer (2007) partem dessa perspectiva de compreensão das situações que envolvem o jovem rural.

É grande o número de estudos sobre a juventude, nos últimos 15 anos, em grande parte decorrente da maior presença de jovens reivindicando maior visibilidade e a formulação de políticas públicas geradoras de emprego, renda, educação e lazer (Brumer, 2007, p. 35).

Conforme as análises do referido autor, o aumento no número de estudos voltados para a juventude, em alguma medida, reflete as reivindicações dos jovens em relação às políticas públicas. Nessa perspectiva é preciso perceber que a categoria juventude além de uma categoria social é uma categoria política e simbólica, dotada de capacidade de questionamento das configurações sociais.

Uma parte significativa dos estudos voltados para a juventude rural enfatizam a atuação dos jovens rurais, considerando a construção da sua identidade, sua invisibilidade social e as expectativas de reconhecimento e aceitação diante do contexto no qual estão inseridos. O meio rural sempre foi representado como o sinônimo do atraso, no qual a população carece de serviços básicos, que permitam melhores condições de vida.

Em termos de políticas públicas destinadas a essa categoria social, elas se destinam, quase sempre, ao trabalho e renda, desconsiderando a necessidade de valorização cultural e identitária. A ausência de reconhecimento contribui para a não valorização da sua cultura e sua participação cidadã. Viver no mundo rural hoje, para muitos jovens, significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas escolhas, conforme pode ser observado:

Se há um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua *condição*, é importante considerar que esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens de acordo com suas situações socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceitos vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens (a origem social, a renda familiar e o nível de

desenvolvimento da região onde vivem) e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocuparam na sociedade. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão “juventudes” para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens (Castro; Aquino, 2008, p. 29)

Uma das especificidades observadas por Paulo (2010) sobre os jovens rurais nos pequenos municípios, é que apesar de as sedes desses municípios fazerem parte do mundo rural, como enfatizam Veiga (2002) e Wanderley (2007), existem diferenças na percepção dos jovens das zonas rurais e das sedes dos municípios sobre o meio rural e sobre a vivência da juventude.

Na escola, instituição moderna urbanocêntrica, tanto o currículo oficial, quanto o currículo prático são centrados em modelos hegemônicos e com viés urbano, o que faz com que a identidade dos jovens rurais e suas representações de mundo não sejam tidos como relevantes, havendo pouca contextualização dos conhecimentos e dada pouca importância à especificidade da juventude rural.

Algo que também observamos nos livros didáticos, desenvolvidos em sua grande maioria com base em experiências e contextos urbanos, o que resulta em um ensino descontextualizado. Essa homogeneidade presente nos materiais didáticos contribui para que o currículo não contemple as realidades e vivências dos jovens rurais.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LIVRO DIDÁTICO PELOS JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), os estudantes são concebidos como sujeitos sociais ativos e participativos no processo educacional. Freire fundamenta sua abordagem na ideia de que o estudante não é um mero receptor de conhecimento, mas um sujeito capaz de construir e reconstruir seu entendimento do mundo, sendo a educação “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

Conforme delineado por Freire (1996), a ação docente é fundamental para uma boa formação, sendo imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade dotada de pensamento crítico. Porém, para que isso aconteça, o educador precisa se

dedicar ao contínuo aprimoramento do processo de ensino, assegurando-se de atender da melhor forma possível às necessidades dos seus alunos, conciliando pensamento teórico e experiência prática.

Ao discutirmos temáticas oriundas da reflexão e da prática de vida dos educandos, percebemos que os conteúdos resultam de uma abordagem dialógica, fundamentada no convívio em grupo, no diálogo e no respeito às culturas, aos conhecimentos individuais e coletivos. Dessa forma, como premissa, é essencial conhecer os estudantes, considerando-os como indivíduos inseridos em um contexto social do qual emergem os conteúdos a serem trabalhados. Nesse contexto, de acordo com a perspectiva de Freire (2019), o cerne da pedagogia encontra-se no diálogo.

Tendo como base esta perspectiva e levando em consideração o público atendido pela escola em que a pesquisa foi desenvolvida, as questões do meio rural se configuram como centrais para compreender o processo educativo. Como já mencionado, trata-se de um público predominantemente da zona rural, e, desse modo, se faz necessário analisar as configurações do rural, considerando que estas fazem parte do contexto vivenciado pelos estudantes e pela escola de modo geral.

3.1 OS OLHARES DOS ESTUDANTES SOBRE O RURAL PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático *Sociologia* (Araújo; Bridi; Motim, 2016), da editora Scipione, aprovado no PNLD de 2018, utilizado como fonte de reflexão analítica neste trabalho, tem como objetivo incentivar a “imaginação sociológica” por meio de temas que contemplam a pluralidade e diversidade das Ciências Sociais, visando possibilitar o acesso aos conhecimentos sociológicos de acordo com o contexto específico no qual se está inserido, buscando a desconstrução de estereótipos na mediação entre o saber escolar e a realidade dos estudantes.

Este material possui uma linguagem simples na exposição dos conceitos e teorias das Ciências Sociais, apresentando fotos, gráficos, charges, boxes, sugestões de pesquisa, revisões e conceitos-chave. Além disso, o livro expõe os conteúdos partindo de uma definição sobre o que é a sociologia, seguida pelo contexto histórico de surgimento dessa ciência, apresentação dos clássicos da disciplina e posteriormente reflexões sobre questões analisadas pelos sociólogos de modo mais amplo.

A obra está organizada em 12 capítulos, que buscam analisar temas no contexto das diferentes realidades do país. No que diz respeito ao rural, o livro apresenta algumas reflexões sobre: *i)* A família como espaço de reprodução social (p. 86); *ii)* O lugar do trabalho na vida em sociedade (p. 114); *iii)* Diferenciações no trabalho (p. 124); *iv)* O trabalho no meio rural (p. 160); *v)* As dinâmicas culturais (p. 185) e *vi)* Movimentos sociais na América Latina (p. 275).

Através da realização do grupo focal, foram identificadas e destacadas neste texto as principais falas dos estudantes. Na transcrição dos trechos, para manter o anonimato, optei por substituir o nome dos estudantes pelas iniciais. Antes de iniciarmos a gravação, expliquei os procedimentos e a finalidade da realização do grupo focal, após concordarem, a partir de uma fala genérica minha, a conversa e a apresentação dos slides foi iniciada (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Registro do Grupo Focal com estudantes da ECITFMR



Fonte: elaboração do autor.

Figura 7 - Registro do Grupo Focal com estudantes da ECITFMR



Fonte: elaboração do autor.

No primeiro momento da conversa, eles falaram seus nomes, idades, se eram moradores da zona rural ou urbana, o tempo que levavam de suas residências até a sede do município, alguns inclusive utilizaram a escola como parâmetro para informar que moravam distante do centro da cidade, e a quantidade de pessoas que residiam em suas casas.

No segundo momento, os jovens, falaram sobre a principal fonte de renda da família, alguns mencionaram que os seus pais eram empregados na zona urbana, com carteira assinada, apesar de residirem na zona rural, outros falaram que viviam da aposentadoria dos pais e avós, e alguns relataram que a prática agrícola é a principal renda da família, pois todos os membros trabalham na agricultura familiar.

Nas falas de alguns estudantes, ficou evidente que o trabalho assalariado, na zona urbana, é a principal fonte de renda para a família de agricultores. Vários fatores, econômicos e ambientais, contribuem para esse cenário, culminando com a busca de oportunidades remuneradas no meio urbano, o que implica ajustes significativos nas dinâmicas de trabalho e no estilo de vida desses indivíduos.

Com base nas respostas dadas e, dando continuidade a conversa, os estudantes foram indagados sobre as seguintes questões: você se identifica como um jovem rural? Por quê? Você se identifica como um jovem urbano? Por quê? Como você diferencia o jovem rural do jovem urbano? Os estudantes se entreolharam e, alguns deles, demonstraram não saber o teor das perguntas.

Dois alunos falaram que não se identificam como jovens rurais, mesmo morando na zona rural, enquanto quatro estudantes identificaram como jovens rurais e quatro não emitiram opinião, diante dos questionamentos. Dois deles definiram sua condição de jovem rural a partir dos costumes e um deles pela calma do ambiente rural.

- Rural? Acho que não! (I.S.C. - Masculino)
- Também acho que não. (M.S.G.C. - Feminino)
- Sim, tanto por questão de sotaque, como por questão de costumes. (J.L.R. - Masculino)
- Costume tá bem presente. (I.S.C. - Masculino)
- Mais ou menos professora, eu gosto do ambiente calmo. (M.R.M.N. - Feminino)
- Eu me considero como um jovem rural. (Y.M.B.S.F. - Masculino)
- Sim, é como o pessoal falou, por costumes, tenho mais costumes da zona urbana do que da zona rural. (J.V.M.S. - Masculino)
- Tanto pelos tipos dos costumes, como ele falou, o jovem da zona urbana fica mais dentro de casa, e o jovem da zona rural não, ele sai pra ir pra o mato e fica lá o tempo todinho. (Y.M.B.S.F. - Masculino)

Um dos alunos foi apontado por um colega como sendo um jovem urbano, o estudante concordou e justificou a fala pela proximidade da zona urbana e acesso aos serviços básicos, como saúde. A partir desta mesma justificativa, outro estudante se identificou como jovem urbano.

- Y.S.A é jovem urbano. (I.S.C. - Masculino)
- Eu? Sim. Mais perto de tudo, fica mais acessível a ter saúde, essas coisas. (Y.S.A. - Masculino)
- Isso, tem o acesso, é mais perto, essas coisas. (K.B.C - Feminino)

Os costumes, ambiente e sotaque foram acionados como fio condutor que caracteriza o ambiente rural e suas fronteiras. Essas questões são importantes para compreender como essas posições são construídas, sobretudo a partir das representações sociais que permeiam o tecido social. O rural se constrói nessa experiência social e subjetiva, mas é importante perceber que as experiências se constroem nas tramas da história, condicionadas por dimensões econômicas, políticas e simbólicas.

Um dos estudantes, que se considera como jovem rural, falou que existem duas visões sobre ser um jovem rural, uma delas crítica, relacionada aos costumes e aos modos de vida, e outra mais preconceituosa, que define o jovem rural como “matuto”, sem acesso ao conhecimento e às tecnologias. Outro jovem também falou sobre o acesso às tecnologias, mencionando que existem meios de ter acesso a ela, mesmo morando na zona rural, caso o jovem tenha interesse.

- Eu acredito que é relativa à visão. Acho que tem duas visões aí, uma visão mais crítica e outra visão mais preconceituosa. Geralmente as pessoas costumam dizer que o jovem rural é o jovem matuto, que não conhece nada e que não sabe de nada, e o jovem urbano conhece mais de tecnologia e tem essa visão. (M.R.M.N. - Feminino)
- Assim, é relativo, como M.R. falou, tem muita gente da zona rural que tem mais tecnologia do que eu, isso vai de a pessoa procurar, se ela gosta da tecnologia ela vai atrás e se não gosta não. (J.V.M.S. - Masculino)

Um dos jovens, que se identifica como urbano, falou não perceber tanta diferença entre os jovens urbanos e rurais. Tal fato ocorre devido à própria condição do pequeno município, onde os moradores residem na zona rural e trabalham na zona urbana ou trabalham na zona rural e residem na zona urbana, o que faz com que as diferenças não sejam tão grandes.

- Assim, professora, eu acho mediano, que Lagoa Seca é uma cidade pequena e que a maioria das pessoas vivem tanto na zona urbana, quanto na zona rural. Tipo, lá em casa mesmo, tem casa no sítio e tem casa aqui na zona urbana, a gente vive das duas maneiras. (Y.S.A - Masculino)

Mediante o modo de vida apresentado pela fala do participante, podemos perceber que as fronteiras porosas entre rural e urbano moldam as percepções dos indivíduos. Esse processo, em alguns aspectos, promove uma aproximação desses dois universos, fazendo com que não sejam percebidas de forma tão acentuada as diferenças, informando a constituição dos jovens rurais e urbanos, influenciando na diminuição dos estigmas construídos sobre os primeiros.

Diante das falas dos jovens, podemos perceber como estes enxergam o rural. O que corrobora com a afirmação, conforme apresentado por Wanderley (2000), da existência de múltiplas ruralidades. Isso advém da constatação de que a concepção tradicional de ruralidade, muitas vezes vinculada a uma visão homogênea e estática do campo, não é suficiente para captar a diversidade e o dinamismo das realidades rurais. Também fica evidente, a partir do que foi mencionado pelos estudantes, que nos pequenos municípios o rural e o urbano não apresentam diferenças tão nítidas ou significativas, o que algumas correntes consideram como *continuum* rural-urbano.

Segundo Wanderley (2000), o *continuum* rural-urbano representa uma relação de aproximação e integração entre esses dois espaços, onde semelhanças e continuidades são identificadas, preservando as particularidades e negando o fim do rural. Silva (1999, p. 1 *apud* Paulo, 2010, p. 70) compreende que

A diferença entre o rural e o urbano é cada vez menos importante. Pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum do urbano, do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária.

Essa perspectiva, evidencia as transformações nas relações entre rural e urbano, aproximando-os e alterando a visão de oposição entre eles, "numa relação de complementaridade, que interliga e, ao mesmo tempo, distingue, resultando em duas realidades paralelas, mas dependentes" (Costa, 2002, p. 32). Essas alterações na visão dicotômica entre rural e urbano como polos opostos são demonstradas nas falas dos estudantes, o que corrobora esse processo de transformação das relações sociais e da construção das identidades dos jovens rurais e urbanos acerca de si e dos espaços em que circulam.

De acordo com os estudos de Wanderley (2000) e Paulo (2011), o rural, apesar de não poder ser visto como um espaço separado e totalmente distante do meio urbano, não pode ser visto apenas como um *continuum* do urbano, pois possui suas idiossincrasias, um modo próprio de ver o mundo, cujo acesso às tecnologias e aos bens e serviços não as dissolve. Nesse sentido, o rural está interligado ao urbano, numa relação de interdependência, mas os dois espaços preservam suas diferenças.

Dando continuidade ao grupo focal, iniciamos as reflexões acerca do livro didático de sociologia, no qual os estudantes, com base em trechos e imagens presentes no material, apresentaram suas falas e inquietações sobre o que era questionado ou exposto. No Capítulo 3 do referido material, intitulado “A família no mundo de hoje”, temos a família como um espaço de reprodução social. Nesse capítulo, destacamos o trecho “*No meio rural, sobretudo, as famílias costumavam ser numerosas, e os filhos desde cedo compunham a mão de obra para a lavoura*” (p. 86).

Os jovens foram questionados sobre qual era a interpretação deles a respeito do excerto e se tinham algo a falar sobre ele. Os estudantes concordaram com a afirmativa e trouxeram a justificativa para ela e suas consequências.

- Desde cedo, os filhos da zona rural, eles já começam a trabalhar pra ajudar a família. (J.L.R. - Masculino)
- Isso é uma questão de “forçar” a um amadurecimento muito cedo também, pelo menos eu vejo assim, porque estávamos conversando sobre construção de vida. A gente é considerado matuto, que a gente amadurece muito cedo, mas amadurece muito cedo, longe da tecnologia e do que a sociedade proporciona. A gente amadurece muito cedo para questões familiares, mas não para questões do mundo e é por isso que as pessoas têm visão que a gente é matuto. (I.S.C. - Masculino)
- Parece muito com antigamente, que as pessoas tinham muitos filhos e esses filhos tinha cerca de 6 e 7 anos e já vão trabalhar na roça. (M.R.M.N. - Feminino)

Percebemos, através das falas, que a participação dos jovens no trabalho é parte da organização familiar e que, mesmo estudando em escolas urbanas e até em tempo integral, ainda faz parte de suas realidades. Nessa direção, assim como evidenciado por Wanderley (p. 5, 2011):

Os filhos dos agricultores são desde cedo chamados a participar do esforço comum da família para garantir sua sobrevivência e a constituição de um patrimônio familiar. Nesse contexto, os jovens rurais têm uma dupla relação com o trabalho: por um lado, o tempo a ele dedicado deve ser conciliado com o tempo necessário à escolarização; por outro, a própria formação do jovem se realiza pelo trabalho, o que justifica moralmente a sua reprodução.

Como já enfatizamos, assim como o rural é múltiplo, as vivências dos jovens rurais também são. O rural no qual o jovem participa, desde cedo, das atividades laborais da família está muito ligado à agricultura camponesa e familiar, muito presente no Sul e no Nordeste do país. Nesse modelo de agricultura, é a organização familiar que define a forma de produção e os papéis sociais de gênero e de geração, no interior da família e da propriedade. Nela, o pai é o chefe da família e também o dono da terra ou responsável por ela. A terra possui um valor afetivo e não apenas material, pois define a autonomia relativa da família e suas condições econômicas.

Partindo do conceito de Mendras (1978), podemos afirmar que a família camponesa é uma unidade de interesses, afetos e tensões. É com base nesta perspectiva que o rural, para o agricultor camponês e familiar é um espaço de vida e trabalho e não apenas local de moradia, o que possibilita a produção de uma identidade específica com o seu meio e direciona seu olhar para os outros espaços. Assim, podemos dizer que os rurais e os urbanos, apesar de manterem relações de interdependência, guardam as especificidades das relações sociais que os definem.

É importante perceber que a identidade de jovens rurais é construída nesse cenário. É preciso desnaturalizar o discurso do rural com sinônimo de atraso, para que os indivíduos possam compreender e se situar nestes espaços a partir de lógicas que não reproduzam o estigma. Como se identificar com algo que se apreendeu considerar como subalterno? Essas questões precisam ser feitas para compreender as teias do tecido social que informam essas configurações das representações sociais.

Outro trecho, do mesmo capítulo, traz a seguinte informação *“Com as modificações – modernização e mecanização da agricultura, diminuição da necessidade de mão de obra, antes essencialmente de origem familiar, desenvolvimento da agroindústria -, na segunda metade do século XX, muitas famílias migraram para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades”* (p. 86). Sobre essa questão, os estudantes concordaram e apontaram as seguintes justificativas para o fenômeno:

- As pessoas, os jovens, tanto as pessoas que trabalhavam na agricultura, elas passaram a serem substituídas por máquinas nessa questão da indústria mesmo, aí elas foram para rua em busca de melhores condições. (J.L.R. - Masculino)
- É, eu concordo com ele, devido a mecanização na agricultura, alguns agricultores passaram a não ter mais como trabalhar e assim foram em busca de outros trabalhos, que não seja na zona rural. (M.R.M.N. - Feminino)

- A gente tem um aumento da população, cujo a agricultura familiar não consegue suprir a produção de alimento, então o homem sofre tanto com o êxodo rural espontâneo, como o êxodo rural forçado. Espontâneo porquê ele vai em busca de melhores qualidades, então não é uma migração espontânea, quando “forçado”, porquê a gente tem grandes propriedades de terra no Brasil, cujo os trabalhadores são máquinas, não oferecendo emprego as pessoas que moram na zona rural. (I.S.C. - Masculino)

Os jovens demonstram conhecimento acerca da concentração de terras e da mecanização da agricultura, mesmo que tais aspectos não façam parte diretamente de suas vivências. A partir dos comentários dos estudantes sobre essa temática, surgiram outros questionamentos: Na casa de vocês a mão de obra é familiar? A família é quem produz o que é necessário para a sobrevivência? Diante dos questionamentos, os estudantes fizeram algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido por suas famílias:

- Não, lá a gente trabalha para um patrão, aí do patrão vem o salário pra poder comprar as coisas, a gente não produz nosso próprio sustento. (J.L.R. - Masculino)
- Ajudo na agricultura. (J.L.R. - Masculino)
- Ajudo. (Y.M.B.S.F. - Masculino)
- Trabalho em estofado na rua e agricultura na zona rural. (Y.S.A. - Masculino)
- Ajudo. (G.J.S.O.F. - Masculino)
- Ajudo mais na pecuária. (J.V.S. - Masculino)
- Antes do modelo integral ser adquirido, eu estudava à tarde e ajudava meu pai de manhã, até umas 10 horas depois ia tomar banho para ir à escola. Agora não, com esse tempo todinho na escola não tem como está ajudando ele. (J.V.M.S. – Masculino)
- Essa questão aí, menos trabalho, menos dinheiro também. (Y.S.A. - Masculino)

Seis estudantes mencionaram que a família trabalha na agricultura, porém um deles afirmou que a família trabalha para um patrão, que paga um salário por este trabalho. Para três das famílias, a agricultura é a única fonte de renda, as outras três desenvolvem a pluriatividade, ou seja, conciliam atividades agrícolas e não agrícolas, quando esta não é suficiente para a subsistência da família.

Segundo Schneider (2007, p. 15),

Acredita-se que, por meio da pluriatividade, os agricultores familiares possam estabelecer iniciativas de diversificação das suas ocupações interna e externamente à unidade de produção, bem como aumentar as fontes e as formas de acesso a rendas.

Nestas cidades, a população ainda é marcada pela vinculação com a natureza, por “relações de interconhecimento”, resultantes de práticas e representações sociais,

e influência significativa das atividades rurais (Wanderley, 2007). Nesse sentido, a maior parte da população reside na zona rural e desenvolve atividades agrícolas, mesmo que muitos trabalhadores pluriativos exerçam outras ocupações não-agrícolas na zona urbana.

Sob tal perspectiva, Wanderley (2001b, p. 5-6) afirma:

Nestes municípios o processo de urbanização é frágil, uma vez que a concentração das atividades econômicas e da oferta de serviços se dá nos médios e grandes centros urbanos, apresentando certa precariedade do ponto de vista dos recursos disponíveis. São municípios que apresentam uma considerável proporção de população rural em relação ao conjunto da população total, uma considerável proporção de pessoas ocupadas em atividades agropecuárias em relação ao total de ocupados no município, bem como a existência de parcela dos ocupados na agropecuária residentes na sede municipal.

Adentrando um pouco mais na realidade dos estudantes, em algumas falas os jovens destacaram a relação entre os estudos e o trabalho, principalmente diante da realidade do modelo de ensino integral. Questionamos se estudar em uma escola de tempo integral influenciava na renda deles e da família, visto que, mesmo estando em uma escola que possua uma infraestrutura adequada ao ensino, muitos destes estudantes auxiliam nas atividades domésticas, ou contribuem para o sustento da família.

De forma unânime, todos os alunos responderam que sim, afirmando que quando estudavam na modalidade regular, em apenas um turno, tinham a oportunidade de auxiliar com o trabalho, o que proporcionava uma renda melhor para a família, a exemplo das falas dos estudantes J.L.R. e M.R.M.N.:

- É a mesma coisa para todo mundo, todo mundo que saiu do emprego para estudar, conseqüentemente diminuiu a renda da família. (J. L. R. - Masculino)
- Bom, antes da escola entrar no regime integral, eu trabalhava com meu irmão, só que era só pra mim mesmo, trabalhava aos sábados, aí quando eu entrei parei o emprego e continuei a estudar. (M.R.M.N - Feminino)

Diante da resposta dos jovens, é possível interpretar que para famílias de baixa renda o trabalho do adolescente é importante para a complementação da renda familiar. Com a maioria do estudante, as famílias perdem o auxílio governamental conhecido como “Bolsa Família”⁸, que é, na maioria das vezes, a principal renda fixa da família, garantindo a alimentação e as necessidades mais básicas.

⁸ Programa de transferência de renda do governo federal brasileiro, que assegura uma renda básica para as famílias em situação de pobreza.

Essas respostas podem explicar a queda no número de matrículas na escola. Após a transformação da escola regular em escola em tempo integral, passou-se de uma realidade de 908 alunos matriculados, no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em 2018, para 442, em 2023. Com a implementação do programa Pé-de-Meia⁹, lançado pelo governo federal em janeiro deste ano, espera-se um aumento nas matrículas, especialmente de adolescentes do gênero masculino, que atualmente apresentam o maior índice de evasão escolar.

No que diz respeito ao acesso à educação em pequenos municípios rurais como Lagoa Seca, é interessante considerarmos que as unidades produtivas estão sob a responsabilidade de produtores rurais com baixa ou nenhuma escolaridade (IBGE, 2017). De acordo com Souza (2022, p. 251), “o baixo nível de escolaridade pode ser explicado pelo início precoce da entrada no mundo do trabalho no campo, tendo em vista que a maior parte dessa população começou a trabalhar com pouca idade”.

Dando prosseguimento ao grupo focal, adentramos no Capítulo 4, “O sentido do trabalho”, que traz a discussão sobre o lugar do trabalho na vida em sociedade. Ao referir-se ao rural, o livro traz algumas questões sobre o processo de mecanização do campo, aumento da produtividade na agricultura e pecuária, pequenas e grandes propriedades de terra, investimento em tecnologias em detrimento de mão de obra humana, ausência de empregos para trabalhadores rurais e pequenos agricultores e êxodo rural. Foram apresentadas algumas imagens, presentes no livro didático, acerca das questões acima mencionadas, para que os alunos refletissem sobre elas e emitissem opiniões.

O uso de imagens e fotografias como recurso pedagógico deve ser algo que contribua com o processo de ensino e aprendizagem, sendo uma fonte de informação e conhecimento, auxiliando na leitura e transmitindo sentimentos, para além da “ilustração da mensagem textual” (Bodart, 2015, p. 83).

Ao analisarem as imagens e a relação dessas com a discussão sobre o rural, Figuras 8 e 9, os jovens afirmaram que elas não condiziam com a realidade deles. Uma das imagens apresenta máquinas colheitadeiras, que demonstram a redução da necessidade de mão de obra no campo (p. 116), e a outra, traz a diversidade na

⁹ Programa de incentivo financeiro-educacional destinado a estudantes do ensino médio público que são beneficiários do Bolsa Família.

produção agrícola, a produção familiar de farinha de mandioca, a coleta de castanhas-do-pará e o transporte de caixas de maçãs em empilhadeira (p. 117).

Figura 8 – Colheitadeiras em plantação de soja no Mato Grosso



Fonte: Araújo; Bridi; Motim (2016, p. 116).

Figura 9 – Diversidade de produção agrícola



Fonte: Araújo; Bridi; Motim (2016, p. 117).

Como já discutido, há uma explicação histórica e política para as diferenças de desenvolvimento e acesso às tecnologias no meio rural brasileiro. Primeiro, a histórica concentração de terras, desde as sesmarias, a existência de ocupações ilegais e grilagens de terras produtivas, que concentra terra nas mãos de poucos latifundiários. Esses desenvolvem grandes monoculturas, denominadas no mercado financeiro como

*commodities*¹⁰, que teve início no Brasil com a produção de cana-de-açúcar e se estendeu para a produção de grãos, como soja e milho, que tem sido responsável por boa parte do Produto Interno Bruto brasileiro. No entanto, é válido salientar que esse grupo tem recebido isenções e incentivos muito maiores que os da agricultura familiar.

Essa última também não pode ser vista de maneira genérica, uma vez que temos grandes diferenças na produção familiar para abastecer os mercados, tanto de médios produtores familiares, quanto pequenos, associados em cooperativas, e os agricultores familiares camponeses, que produzem para sua subsistência e, no máximo, para alimentar os mercados locais. Tal assistência se dá por meio das feiras livres ou pequenas feiras de produtos agroecológicos organizados por eles próprios, mediante suas associações e sindicatos rurais.

Nesse sentido, por meio de um processo de modernização e industrialização desigual e concentrado (Cano, 2007), o país, durante muitas décadas, só investiu no rural nordestino, especialmente, na parte semiárida da região, da qual Lagoa Seca faz parte, nos grandes latifúndios rurais, deixando o agricultor familiar camponês entregue à própria sorte, tendo que criar múltiplas estratégias para sobrevivência da sua família e do seu modo de vida, cuja posse da pequena propriedade era fundamental. Todo este processo explica a realidade rural vivenciada pelos jovens estudantes da escola de Ensino Médio do pequeno município de Lagoa Seca.

Ainda abordando sobre a perspectiva do trabalho no campo, utilizando a Figura 9 como referência, questionamos sobre o papel da mulher no meio rural. Os estudantes, apesar de perceberem a presença masculina como sendo majoritária nesse espaço, afirmaram que, na realidade deles, as mulheres também participam de forma ativa do trabalho no campo.

- Bem presente, professora, minha tia mesmo, ela luta bastante na roça, ela limpa, tira mato, ela planta, ela água. (M.R.M.N. - Feminino)
- A gente vê que a mulher tem uma jornada dupla ou tripla de trabalho na agricultura, além dela cuidar do campo, ela cuida dos filhos e da casa, e quando, por exemplo, acontece da renda da agricultura familiar não conseguir cumprir o que a família precisa e o marido tem que sair da cidade, do campo para trabalhar na cidade, a gente tem a mulher comandando tanto a casa, quanto a plantação, enquanto o homem precisa sair para completar a renda,

¹⁰ “Entende-se por *commodities* os produtos intensivos em recursos naturais em estado bruto (primários) ou com pequeno grau de industrialização” (Veríssimo; Xavier, 2014, p. 274). Segundo Secomandi e Seppi (2014), as *commodities* podem ser divididas em três categorias fundamentais: produtos agrícolas, metais e fontes de energia. Estes produtos têm como característica a produção padronizada e em grande quantidade.

por exemplo. Então às vezes a participação da mulher é bem mais efetiva no campo do que o homem por exemplo. (I.S.C. - Masculino)
 - Antigamente, as mulheres serviam, não é que serviam, elas eram só para cuidar da casa e dos filhos e hoje elas trabalham fora. (J.L.R. - Masculino)
 - Tipo, sobre aquele primeiro tópico que estava falando sobre grandes famílias, se a gente for considerar a realidade da jornada de trabalho, a gente ver também a diminuição no número de filhos, por exemplo. (I.S.C. - Masculino)

A partir das falas, foi possível perceber que tanto os jovens do gênero feminino, quanto os do gênero masculino, evidenciaram a relevância da mulher no contexto e nas atividades rurais. Essa percepção contraria a visão socialmente construída, ainda presente no meio rural, de que o trabalho da mulher nesse espaço é menos importante do que o trabalho do homem.

De acordo com o Censo Agropecuário (IBGE, 2017), dos 2026 estabelecimentos pesquisados, no município de Lagoa Seca, 78,2% dos produtores rurais são do sexo feminino. Nesse contexto, a composição da força de trabalho é caracterizada predominantemente por homens, indivíduos negros/pardos e adultos, ficando evidente também a redução dos jovens nesse meio.

Historicamente, o meio rural tem sido caracterizado por papéis de gênero tradicionais e pela chamada “divisão sexual do trabalho”, nos quais as mulheres desempenham funções ligadas à gestão doméstica e auxiliam nas atividades agrícolas, estando, na maioria das vezes, em um papel secundário em relação aos homens e não sendo valorizadas em suas múltiplas funções.

Porém, nas últimas décadas, pudemos observar mudanças significativas nesse panorama, algo que pode ser atribuído a fatores como o acesso à educação, às políticas de igualdade de gênero e à busca por alternativas econômicas, não se limitando apenas às atividades agrícolas. As alterações no panorama ocupacional rural resultam da interação de vários elementos, tais como o êxodo rural, a modernização e as transformações tecnológicas e a busca por outra profissão. O maior acesso e permanência das mulheres na educação traz maior possibilidade de trabalho fora da unidade familiar, o que, muitas vezes, passa a ser a renda fixa da casa.

O Capítulo 5 “Tecnologia, trabalho e mudanças sociais”, dá continuidade à discussão sobre o trabalho, porém apresenta um subtópico intitulado “O trabalho no meio rural”. Este subtópico problematiza alguns dados sobre a população brasileira, trazendo o número estimado de habitantes do campo, que correspondia, de acordo com o Censo

Demográfico de 2010, a 15,6% da população total do país, o equivalente a 30 milhões de habitantes, dentre os quais, 70,2% são homens e 29,8% mulheres (IBGE, 2010).

Figura 10 – Agricultores em horta familiar em São José dos Pinhais



Fonte: Araújo; Bridi; Motim (2016, p. 161).

Ao abordar as formas de trabalho rural no Brasil, o livro traz, brevemente, uma discussão sobre a condição heterogênea do trabalho no campo, considerando as várias formas de ocupação e uso da terra. Em um dos trechos temos a seguinte afirmação: *“O segmento agricultura familiar merece destaque pelo modo de vida e pelas relações que estabelece com a sociedade, mas principalmente por produzir a maior parte dos alimentos consumidos no país”* (p. 160), além de um box, contendo um excerto sobre a “Agricultura Familiar no Brasil” e uma imagem de agricultores em horta familiar na região metropolitana de Curitiba (Figura 10).

A partir do conteúdo apresentado no livro, os estudantes foram questionados sobre o que entendiam por agricultura familiar. Os jovens falaram sobre a relevância dessa para a produção de alimentos e manutenção da segurança alimentar da população, assim como, o seu papel para a economia.

- A gente depende muito do rural, mais do que a gente imagina. (Y.S.A. - Masculino)
- A frase que tem na foto de agroecologia: se o campo não planta, a cidade não janta. (I.S.C. - Masculino)
- É, isso mesmo! (M.C.F.S. - Feminino)
- Boa parte dos alimentos que vem para a mesa da gente vem tudo da zona rural, tem muita gente que prefere mais comida da zona rural porque não tem agrotóxico. (Y.S.A. - Masculino)
- Hoje a nossa economia é basicamente agrícola. (I.S.C. - Feminino)

Por intermédio das falas dos jovens, fica evidente o reconhecimento do lugar e da importância que a agricultura familiar tem para a nossa sociedade, principalmente diante dos avanços na “definição e compreensão das características e do significado deste grupo social” (Schneider; Cassol, 2014, p. 228).

Segundo o Censo (IBGE, 2010), o Brasil possui a estimativa de 8 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, no meio rural. A maior concentração da juventude do campo é nas regiões Norte e Nordeste do país, onde ocupam-se da agricultura de base familiar. Isso se reflete na interpretação que os jovens estudantes participantes da nossa pesquisa enunciam em suas falas.

O livro Didático ainda traz a abordagem sobre o rural em outros dois capítulos, no Capítulo 6 “A cultura e as suas raízes”, é abordado sobre a diversidade cultural na sociedade brasileira e discute temas como civilização, formação de identidade cultural de um povo e as diferentes expressões culturais no âmbito da sociedade globalizada, e no Capítulo 9 “Movimentos sociais”, que faz uma discussão sobre a emergência de movimentos sociais voltados ao combate à pobreza, à exclusão social e às desigualdades.

A partir do título do capítulo 9, os jovens foram questionados se conheciam algum movimento social e o que sabiam sobre ele. De imediato, os estudantes falaram sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua luta:

- Os sem terras. (I.S.C. – Masculino)
- Que Bolsonaro quer boicotar? Assim, a direita quer boicotar, né? Por que eles dizem que a maioria é índio e pobre e pobre e índio não deve ter terra. (J.V.M.S. – Masculino)
- Por terra! (L.B.A. – Feminino)
- Para se fixar e produzir. (I.S.C. – Masculino)
- Para eles produzirem, terra das fazendas que não estão sendo usadas para que possam produzir e morar. (G.J.S.O.F. – Masculino)

O MST, citado pelos estudantes e apresentado no livro didático, possui razões globais e locais para o seu reconhecimento por parte dos jovens, tanto pela popularidade do movimento, inclusive nos veículos de comunicação, um dos grandes

agentes articuladores, público e político, na questão agrária no Brasil, quanto pela concentração histórica de pequenos agricultores e camponeses que viviam na condição de sem terras na região, o que demandou a expansão e massificação da luta pela terra no Nordeste, por parte do movimento.

Dando continuidade à discussão sobre os movimentos sociais, o texto traz a seguinte informação: *“O processo de urbanização no Brasil, intensificado nos anos 1970, ocorreu sem que o Estado garantisse o atendimento das necessidades básicas da população. Assim, com as grandes migrações do campo, as cidades concentraram população sem oferecer a todos serviços como segurança pública, energia elétrica, saúde, saneamento básico, educação, transporte, moradia, cultura. A falta de bens coletivos levou à eclosão de movimentos nos grandes centros urbanos”* (p. 186).

Este trecho do livro trouxe a inquietação dos jovens, que começaram a falar todos de uma vez e a comentar entre eles sobre a ausência de acesso a determinados serviços básicos, principalmente os moradores da zona rural. Ao serem indagados se, no contexto em que vivem, possuem acesso aos serviços mencionados no texto, os estudantes trouxeram as seguintes falas:

- Sim! (Y.S.A. – Masculino)
- Mais ou menos. (J.V.M.S. – Masculino)
- Saneamento básico, não. (M.S.G.C. – Feminino)
- Era para ter. (J.V.M.S. – Masculino)
- Segurança, não. Era pra ter. (Y.M.B.S.F. – Masculino)
- Melhorou esse ano. (Y.S.A. – Masculino)
- Em alguns lugares tem, como na parte mais central de Lagoa Seca, a gente tem saneamento básico, a gente tem “segurança”, a gente tem movimentos de cultura, mas para a galera que mora um pouquinho mais afastado do centro, que é essas áreas aqui de cima, os sítios também, que não tem como vir para cá, aí não existe. Porque a gente tem poucas, eu acho que é só um evento cultural de Lagoa Seca. Só um que acontece à noite e muita gente não tem como vir à noite, pelo perigo. (J.V.M.S. – Masculino)
- Na realidade rural o transporte já interfere um pouco nessa questão de educação, porque às vezes as estradas não tem como o transporte passar. (J.L.R. – Masculino)
- Em tempo de chuva tem que ficar em casa. (I.S.C. – Masculino)
- A gente que é da zona rural tem que acordar muito cedo, pra pegar o ônibus, para chegar na escola passar o dia todo, para pegar o ônibus de novo e pra voltar pra casa. Eu mesma chego em casa de noite. (M.R.M.N. – Feminino)

De fato, como enfatiza (Veiga, 2004), o processo de urbanização do país fez com que os serviços básicos, como educação, saúde, saneamento e cultura fossem concentrados nas grandes cidades e, como os pequenos municípios tiveram suas sedes definidas como urbanas por decreto, elas oferecem os serviços públicos mais

essenciais, deixando as áreas periféricas e as zonas rurais sem acesso a muitos desses serviços, como os próprios jovens enfatizam a partir de suas realidades.

A fala de alguns jovens sobre o acesso à educação fez com que surgisse um outro questionamento: Vocês acreditam que a distância e a necessidade de deslocamento influenciam na aprendizagem?

- Com certeza, porque uma pessoa que mora aqui ele chega em casa e já poderia estudar e chega menos cansado, porque acordou um pouco mais tarde que a gente, a gente chega mais cedo. (M.R.M.N. – Feminino)
- Bem mais cedo! (L.B.A. – Feminino)
- A gente estuda 9 horas e meia no período integral, que é das 07:30 às 05:00, só que eu saio de casa às 6 e chego às 6, eu passo 12 horas fora de casa, então totalmente diferente de alguém que chega aqui de 8 horas da manhã, não é mesmo? (I.S.C. – Masculino)

Para Bourdieu e Passeron (2014), fatores como a origem social, capital simbólico e condições materiais podem interferir e limitar o acesso e a permanência na escola. A trajetória de vida do jovem rural é diretamente influenciada pelo acesso à educação. Nos últimos anos, observamos uma ampliação da presença de jovens rurais nas escolas, porém muitos desses se evadem por não conseguirem permanecer no ensino integral, pela necessidade de complementar a renda da família e auxiliar na produção familiar, diante da incerteza de uma perspectiva de futuro profissional e ingresso no mercado de trabalho. Ademais, isso também ocorre pela visão da família e do meio em que está inserido sobre a importância da educação para a realização dos seus projetos de vida.

É essencial considerarmos que os jovens rurais percebem a família como importância central em suas vidas e, por isso, o casamento cedo é um desejo e uma prática comum. O desejo de constituir uma família está relacionado, muitas vezes, às tradições e aos valores culturais, em que o matrimônio representa um passo para a vida adulta ou uma forma de estabilidade. Todavia, é importante ressaltar que o casamento pode impactar na continuidade dos estudos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens.

Após concluirmos a apresentação dos recortes e imagens do livro, os jovens foram questionados se tinham alguma consideração a fazer sobre o material, se eles se sentiam representados pelos textos e imagens, se, na visão deles, o livro contemplava as suas realidades. Inicialmente, os estudantes responderam que não,

porém, após conversarem entre eles, trouxeram algumas reflexões sobre o livro e a forma como este contemplava a discussão sobre ruralidade.

- É assim, as autoras do livro retratam assim bem por cima o que realmente a gente passa e que a gente vive. (J.L.R. - Masculino)
- No brejo, no brejo paraibano sim, mas se a gente for um pouquinho mais pra o sertão, já é mais difícil ver esse tipo assim de agricultura, porque no brejo o clima vai ser mais, vai ficar mais fácil produzir dessa forma, vai produzir como aqui em Lagoa Seca, mas quando a gente entra pra o sertão, com a seca, com a falta de água, aí é outro tipo, é uma coisa que muda totalmente, já é uma dificuldade maior pra plantar. (J.V.M.S. - Masculino)
- Eu acho que quando a gente fala jovem urbano o livro apresenta o Sudeste por ser a região mais industrializada, por exemplo, e quando ele fala do campo ele também apresenta a mesma região por ter sido, no passado, o palco da agricultura que é os cafezais de São Paulo, por exemplo, só que em momento nenhum o livro abrange todo um país que tem como divisões bem engraçadas, por exemplo, o Nordeste é majoritariamente de agricultura, mas a gente tem um número muito grande de agricultura familiar ainda, então, a gente poderia falar de superproduções como a do centro-oeste, por exemplo, quando a gente fala de mecanização, e a gente poderia puxar essa responsabilidade pra o norte e pra o Nordeste quando a gente fala de agricultura no âmbito familiar, só que isso não é mostrado. (I.S.C. - Masculino)
- É diferente! (J.L.R. - Masculino)

Em muitos momentos, no decorrer das ações do grupo focal, os jovens demonstravam que a realidade apresentava no livro, nos textos, nas imagens, nas representações sobre o rural, nem sempre correspondiam à realidade que eles vivenciavam e conheciam. Após as falas, os jovens foram perguntados sobre qual seria a alternativa para essas ausências que eles perceberam no material e se tinham alguma sugestão para que eles fossem representados no livro. Sobre estas questões, os estudantes apresentaram as seguintes sugestões.

- Só se fosse alguém que tivesse no meio que escrevesse o livro. (Y.S.A. - Masculino)
- Isso, porque essa é a realidade que a gente já conhece, a questão é não trabalhar essa realidade no âmbito escolar, onde a gente acaba tendo o sufocamento da cultura urbana sobre a cultura rural, onde a gente tem pessoas da zona urbana escrevendo sobre a zona rural, que é o mesmo que a gente ter homens escrevendo sobre mulheres, heteros escrevendo sobre LGBT, pessoas que não tem uma vivência e mesmo assim acham que podem falar. É estereotipado! (I.S.C - Masculino)

Mediante a análise das falas, fica evidente a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade, especialmente no contexto educacional. Nele, muitas vezes, uma perspectiva generalista, como a identificada nos materiais didáticos, se sobrepõe às realidades e aos modos de vida dos jovens, resultando em estereótipos e

simplificações que não refletem verdadeiramente a complexidade e diversidade das experiências vivenciadas por esses.

Em sala de aula, a preocupação em desconstruir e romper com estereótipos e preconceitos é indispensável, para não contribuirmos com a perpetuação de velhos discursos construídos socialmente. Para Bourdieu (1989, p. 49), essa ruptura significa uma “conversão do olhar”. No entanto, conforme evidenciado pelos estudantes, o livro didático apresenta um viés generalista, deixando de contemplar a riqueza e diversidade do meio rural, sendo fundamental que o docente adeque os conteúdos e as metodologias ao contexto e a realidade dos estudantes, para que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, significativo. Não abranger a diversidade de realidades pode ser um prejuízo à compreensão sobre a complexidade da vida e das culturas produzidas no meio rural brasileiro.

Os comentários e percepções não representam uma negação do material didático, mas a necessidade de levarmos em consideração as condições sociais, culturais, econômicas dos estudantes e o seu entorno. Freire (1996) destaca a importância de considerar a realidade sociocultural dos educandos, reconhecendo suas experiências e conhecimentos prévios como elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Como parte da pesquisa, foi solicitado aos estudantes, após participarem do grupo focal, que produzissem fotografias que expressassem suas percepções sobre o meio rural a partir de suas próprias interpretações. Os retratos capturam as vivências, experiências e entendimentos pessoais dos jovens sobre esse contexto, evidenciados por meio das paisagens, plantações e das interações humanas presentes nos cenários fotografados.

3.2 RETRATOS DO RURAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES

A fotografia possui um “papel cultural e educativo na sociedade” (Leitão, 2020, p. 153), e foi inserida, ao longo dos anos, no processo de ensino, ao ilustrar conteúdos, além de ser vista como estratégia para tornar as aulas mais atrativas. Porém, nas aulas de sociologia, as fotografias podem assumir um papel mais amplo, ao contribuir para uma formação crítica e reflexiva dos estudantes, tanto ao produzir as fotos, quanto na interpretação e leitura dessas imagens.

Ao produzir as imagens, os autores recortam o mundo e, mediante esse recorte, demonstraram as lentes por eles utilizadas para aprendê-lo e interpretá-lo. Nesse viés, não se trata de uma simples escolha individual, mas da presença de elementos socioculturais e históricos que orientam seu olhar. Mediante do uso de fotografias, pudemos discutir os conceitos de desnaturalização e imaginação sociológica, a partir da realidade dos jovens e do que foi retratado por eles.

Como resultados, foram obtidos diversos registros que contribuíram para a problematização da temática proposta, auxiliando-nos no processo de reflexão acerca dos sentidos sociais e culturais do que foi retratado pelos estudantes, ampliando, desse modo, o aprendizado de todos.

As imagens foram analisadas segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), que entende que os conteúdos incluem textos, imagens, temas e signos, por meio de um processo minucioso que buscou obter significados e padrões nas fotos capturadas. No primeiro momento, analisamos as fotografias; nessa etapa, foram identificados os cenários e as interações humanas presentes nas imagens. Em seguida, as fotografias foram categorizadas como base nos temas e conceitos trabalhados ao longo da pesquisa.

As fotografias produzidas pelos estudantes manifestam suas representações sociais, as condições históricas, socioculturais e econômicas nas quais estão envolvidos. À luz dessa análise, podemos explorar os contextos sociais, culturais e emocionais associados às imagens. De acordo com Cavedon (2005, p. 16), “a fotografia não captura o objeto, mas o olhar que apreende esse objeto e que não é individual, mas construído social e conjunturalmente”, visto que os fotógrafos e leitores das imagens trazem consigo uma carga cultural que influencia os seus olhares e suas percepções sobre essas (Bodart; Silva, 2015).

A classificação das fotografias não constitui a análise. Para que os resultados sejam obtidos, torna-se necessário reagrupá-las considerando as analogias, “a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”, conforme evidencia Bardin (2016, p. 148). Durante essa etapa, buscamos compreender não apenas o que pode ser apreendido ao olharmos as fotos, mas também interpretar os possíveis significados implícitos.

a) Estrada de terra interligando a zona rural e a zona urbana

A figura 11 representa, em alguns aspectos, uma região fronteira entre o perímetro considerado urbano e o meio rural. De um lado, algumas casas que formam uma parte ainda da cidade e do outro uma cerca que configura os limites das propriedades rurais, demonstrando, assim como a definição oficial do rural, um espaço sem saneamento e meio fio.

Figura 11 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

O meio rural, ao longo da história, foi compreendido como um espaço caracterizado pela ausência de urbanidade; contudo, quando pensamos a realidade de pequenos municípios, a exemplo de Lagoa Seca, percebemos que as fronteiras entre o rural e o urbano se mostram porosas.

Na fotografia, podemos observar uma estrada de terra que interliga o meio urbano e o meio rural, o que pode representar um marcador simbólico e físico da dinâmica espacial e social que permeia esses espaços. Essas estradas conectam diferentes comunidades e modos de vida, facilitando trocas socioculturais e econômicas. As “estradas de chão” são mais do que vias de acesso, elas simbolizam uma interseção social e cultural entre o rural e o urbano.

Apesar de representar uma divisa, a estrada de terra, ao mesmo tempo expressa a identidade territorial de um povo, em que as práticas culturais se manifestam para além da fronteira. A fronteira, segundo Stadniky (2007), “é mais que uma divisória”, pode ser considerada “um lugar de encontro e colisão de culturas, onde a fusão é inevitável”.

O encontro entre as ‘culturas’, que informam a construção do meio rural e do

espaço urbano, marcam os processos de simbiose e troca de saberes entre esses espaços, transformando-os e reduzindo as desigualdades socioculturais entre eles. Entretanto, é importante perceber que este encontro não apaga os modos de vida e a forma de se relacionar com o rural e urbano, bem como as representações sociais dos atores que ocupam esses espaços.

b) Casa, campo e cerca

As fotografias, a seguir, ilustram como o cotidiano rural dos estudantes é marcado pela relação com o meio ambiente no tocante aos aspectos naturais, bem como sociais e suas fronteiras em termos socioeconômicos e culturais.

Figura 12 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 13 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 14 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 15 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As fotografias produzidas pelos estudantes, acerca do rural, recortam este espaço a partir da relação com o meio ambiente em termos paisagísticos, onde o cenário envolvendo árvores ganha ênfase. Esse olhar sobre o rural, a partir desse recorte, poderia parecer uma dimensão apenas de agência dos indivíduos, mas é importante pensar sobre como as lentes por eles utilizadas são culturais e epistemológicas. Cavedon (2005), através das suas assertivas análises, demonstra o papel da cultura na construção dos olhares sobre os espaços e seus recortes.

Em certos aspectos, recortar o rural a partir desse prisma, reproduz elementos que remetem à dicotomia rural-urbano. O meio rural possui características voltadas para o meio ambiente, mas a ênfase que se oferece a esse recorte perde de vista as configurações sociais, culturais, religiosas, dentre outras,

que fazem desse lugar repleto de possibilidade de ser e existir, para além das assimetrias discursivas que tecem as fronteiras entre esses dois espaços. Além disso, o campo funciona como um espaço multifuncional, onde atividades sociais, econômicas e culturais ocorrem, contribuindo para a coesão comunitária e a reprodução cultural.

Através dos olhares dos estudantes sobre o rural, a partir do recorte mencionado nessa seção e em conformidade com as contribuições de Ludwig (2006), destacamos que a vida rural é marcada pela constância de práticas orientadas pela relação com a natureza e pelas tradições. Nesse sentido, o modo de vida do homem do campo faz com que o seu lugar de moradia e trabalho seja repleto de identidade, diversidade, relações de trocas, sociabilidade e conflitos.

Em termos socioeconômicos, a agropecuária aparece como um traço que constitui o recorte feito pelos estudantes sobre o meio rural. Essas questões fazem parte do cotidiano deles, sobretudo como parte das atividades desenvolvidas pelos seus pais e por eles mesmos nos horários em que não estão na escola. Desse modo, o olhar deles sobre o rural parte da simbiose entre as experiências empíricas e os discursos socialmente estabelecidos sobre esse lugar. A criação de animais compreende a forma de agricultura familiar desenvolvida neste município.

c) Açude

A presença de açudes alinhava as relações sociais e simbólicas na realidade rural investigada, visto que, além de água para o consumo humano, ele também representa a reserva de água utilizada na agropecuária. Desse modo, a construção do imaginário social sobre a produção agrícola associada ao ambiente rural, se conecta, em alguns aspectos, aos reservatórios de água existentes nas propriedades rurais.

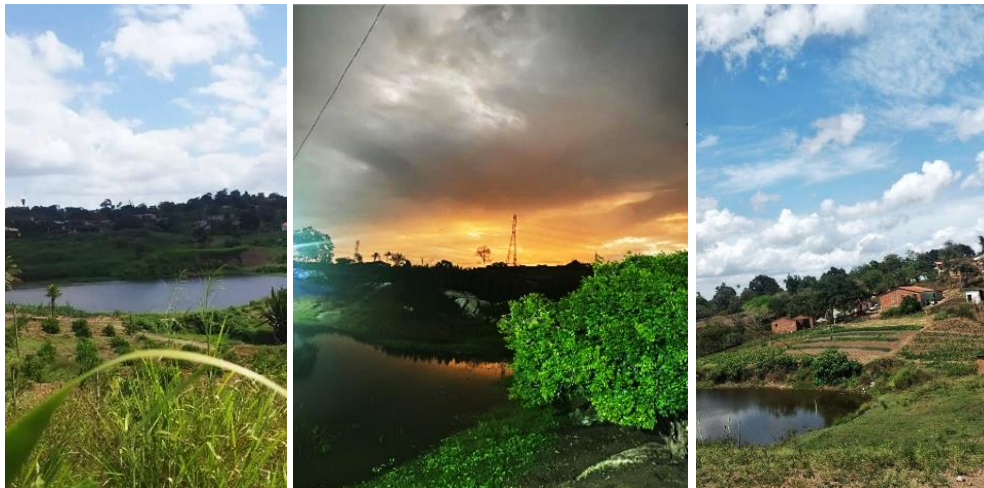
As fotografias dos açudes estão interligadas às atividades socioeconômicas que permeiam a realidade dos estudantes, bem como de outros pequenos municípios da região. Elas aparecem entre campos verdes, cercas, plantações de hortaliças e árvores frutíferas. Esse cenário reflete questões conectadas à agropecuária que se constitui como uma atividade socioeconômica importante no município de Lagoa Seca-PB. Desse modo, os reservatórios de água são importantes para a geração de renda dos moradores da zona rural.

Figura 16 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 17 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 18 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As representações sociais, a imagem do agricultor, além da construção de sua identidade, passam pelas questões paisagísticas e pelas atividades socioeconômicas desenvolvidas. Logo, o açude, como parte importante do processo produtivo, marca as experiências dos atores que compõem o meio rural, suas trajetórias e identidades. A água marca também a independência dos agricultores em relação a dominação política local. É símbolo de fartura, trabalho e autonomia.

d) Produção agrícola, plantação e pomar

O espaço rural não é mais caracterizado apenas pela atividade agrícola, apesar disso, a produção agrícola perpassa o imaginário social dos estudantes acerca do meio rural e isso se expressa nos recortes fotográficos analisados, sobretudo em relação à plantação de hortaliças, legumes e frutas. As imagens apresentadas na sequência retratam um pouco desse recorte.

Figura 19 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 20 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 21 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

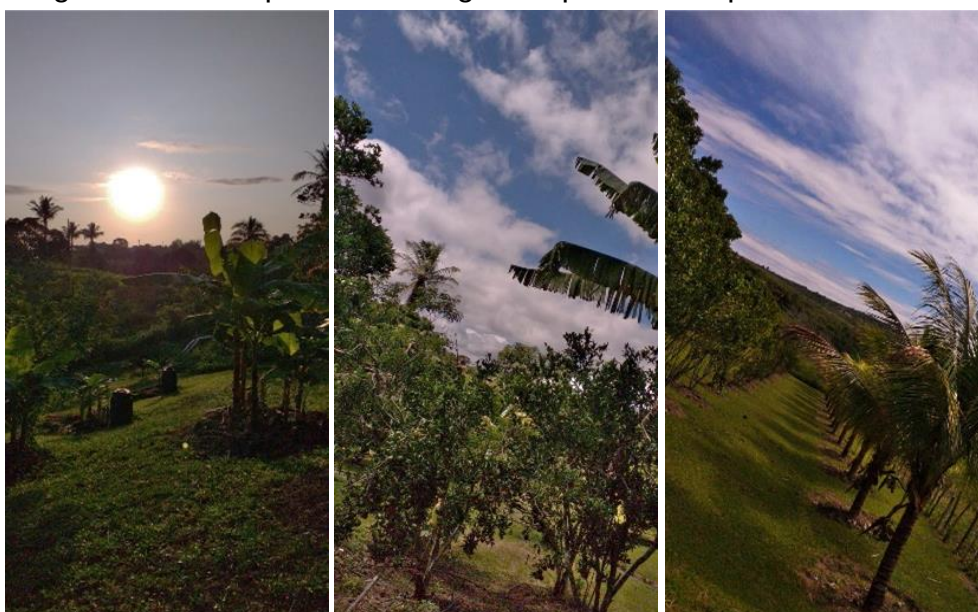
Figura 22 – Fotografia produzida pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

No semiárido nordestino a agricultura familiar é vista como um caminho para o desenvolvimento econômico e sustentável do meio rural, sendo a atividade agrícola a principal atividade econômica desempenhada pelos produtores familiares, com a produção destinada para a segurança alimentar das famílias e o seu excedente para a comercialização. Em Lagoa Seca, pequeno município rural, a produção é bastante diversificada e a economia rural é baseada na produção de hortifrutigranjeiros e na pecuária (Souza, 2015).

Figura 23 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Nas imagens apresentadas pelos estudantes, podemos observar a diversidade da produção nas propriedades rurais de Lagoa Seca, caracterizadas como espaços de produção familiar de cultura de subsistência, onde podemos encontrar uma ampla variedade de cultivos, conforme apresentado nas fotografias, como: milho, batata-doce, macaxeira, feijão, chuchu, couve, pimenta, alface, coentro entre outros. A produção de frutas como: acerola, laranja, coco, mamão, banana, caju, jabuticaba, manga e jaca. Tais produções se configuram como uma característica do espaço agrário desse município.

A partir de uma perspectiva sociológica, algumas características são consideradas fundamentais na abordagem sobre o rural, dentre elas podemos evidenciar a organização da vida social centrada na agricultura e a forte ligação entre os habitantes da zona rural com a natureza (Wanderley, 2013), instrumento do seu

trabalho e local de moradia, algo que podemos observar em diversas fotografias produzidas pelos estudantes.

É a produção agrícola familiar que faz do rural um espaço singular de trabalho e um lugar de vida, onde se produz uma representação de mundo diferente daqueles que apenas moram. A identidade do agricultor familiar camponês é marcada pelo rural como espaço de vida e trabalho (Wanderley, 2009).

No que diz respeito ao uso de tecnologias no meio rural, como anteriormente mencionado pelos estudantes durante a realização do grupo focal, podemos observar em algumas imagens pequenos reservatórios de água com sistema de irrigação, importante ferramenta utilizada nas unidades e que contribui para uma maior produtividade, economia de água e mão-de-obra. É a tecnologia que permite a vida no meio rural e a reprodução do modo de vida camponês.

e) Agricultor

No meio rural, a figura emblemática do agricultor possui grande destaque, sendo visto como o responsável pela manutenção da propriedade e da tradição rural. O retrato do homem do campo remota a representação do rural no imaginário dos estudantes, assim como dos habitantes do meio urbano, em que os núcleos familiares são formados a partir de uma autoridade hierárquica paterna. De acordo com Jollivet, “a preocupação em distinguir populações urbanas e populações rurais não é uma simples invenção [...] ela remete a representações coletivas” (2001, p. 110).

Figura 24 – Compilado de fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Nas fotografias, podemos observar a ausência feminina, o que reforça a invisibilidade do trabalho da mulher no meio rural, visto como secundário ou voltado para “às coisas da casa”, conforme aponta a pesquisa desenvolvida por Martinelli (2007). As imagens ainda apresentam a tradição do homem do campo, que vai sendo transmitida ao longo das gerações, o que contribui para a preservação da cultura e da identidade local, a partir de suas práticas, crenças, valores e modos de vida.

Entretanto, essa imagem do homem do campo e da invisibilidade do trabalho feminino no campo, em alguns aspectos, é contrastada pelas falas no grupo focal, nas quais os estudantes afirmaram a importância do trabalho feminino no âmbito rural. Contudo, a lente da cultura se mantém forte, orientando os olhares e reproduzindo as ambiguidades entre os discursos enunciados e os discursos imagéticos. A figura dos agricultores ainda permanece personificada na imagem de um homem, embora as mulheres desempenhem um papel central na produção agrícola.

Diante dos registros obtidos, devemos salientar que a percepção de cada estudante sobre o meio rural pode variar a partir do contexto no qual está inserido, fatores culturais, socioeconômicos e experiências pessoais, conforme explicita Carneiro (1998b, p. 60):

As noções de “rural” e de “urbano”, assim como a de “ruralidade” e a dualidade que lhes é intrínseca são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas, estando, portanto, sujeitas a reelaborações e a apropriações diversas.

As fotos representam uma expressão subjetiva das experiências e interpretações individuais dos estudantes, o que foi objeto de análise e reflexão crítica. Por meio das fotos, pudemos pensar a realidade social, partindo das ideias difundidas pelo senso comum, que reproduzem o discurso dominante, até a construção de um novo olhar, onde o rural passa a ser visto como um espaço diverso e socialmente distinto (Wanderley, 2000).

A utilização das fotografias permitiu que os jovens percebessem que existem diversas formas de representar a realidade, ao mesmo tempo em que utilizam os conhecimentos sociológicos para ampliar a compreensão sobre o seu entorno, e que eles podem atuar como sujeitos no processo de ensino, como defendido por Freire (1980).

De acordo com a perspectiva freireana, a prática educacional deve ser permeada pelos saberes dos estudantes. Nesse contexto, observamos que o trabalho com fotografias na pesquisa contribuiu para estimular os jovens a refletirem sobre

suas realidades, assim como, para o desenvolvimento da imaginação sociológica. Para Freire (1996, p. 34), “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

No que diz respeito à função da disciplina de sociologia no Ensino Médio, conforme apresenta Machado (2012, p. 181), “[...] deve contribuir para o aluno produzir conhecimentos sobre a sociedade e as relações sociais nela existentes. Além disso, ela tem que, obrigatoriamente, desenvolver nele, o senso crítico”. Nessa perspectiva, os olhares sociológicos - sob o recorte desta pesquisa - têm a finalidade de refletir, questionar e desnaturalizar a visão socialmente construída sobre o rural, contribuindo para romper com estereótipos e promover uma maior compreensão sobre a diversidade do meio rural, suas características e dinâmicas sociais.

A desnaturalização da realidade social é algo indispensável para a conscientização do indivíduo diante dos fenômenos sociais, que são construídos histórico e socialmente e para a leitura crítica dessa realidade. Ao longo da pesquisa, bem como das aulas de sociologia, os alunos tiveram a oportunidade de exercitar a imaginação sociológica, analisar criticamente suas próprias percepções sobre o rural e enxergar que os fenômenos sociais não são naturais e devem ser problematizados.

Esse exercício contribuiu para que os estudantes observassem além das representações tradicionais do meio rural, problematizando e recortando este espaço a partir de uma perspectiva reflexiva. O uso da imaginação sociológica provoca os estudantes a refletirem sobre sua própria história e a ampliarem a sua visão sobre o mundo, a partir de suas experiências, dos conhecimentos construídos em sala de aula e da apropriação dos conceitos sociológicos.

As fotografias que os jovens produziram foram expostas na parte externa da sala de aula (Figuras 25, 26 e 27), como forma de socializar os resultados, e puderam ser apreciadas por toda a comunidade escolar. A exposição foi organizada pelos estudantes sob a orientação da pesquisadora. Os jovens, ao compartilharem suas visões sobre o rural, por meio das fotografias, demonstraram um profundo envolvimento com a pesquisa. Para a comunidade escolar, a exposição foi uma oportunidade de observar imagens que remetem aos seus contextos e raízes, mas também uma oportunidade de refletir sobre uma realidade diferente para muitos. Os demais alunos tentarem identificar as localidades fotografadas, demonstraram interesse e curiosidade pela pesquisa desenvolvida.

Figura 25 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes



Fonte: elaboração do autor.

Figura 26 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes



Fonte: elaboração do autor.

Figura 27 – Exposição das fotografias feitas pelos estudantes



Fonte: elaboração do autor.

Considerando que a educação se dá no contexto que perpassa a sala de aula, a sociologia pode contribuir de forma significativa para despertar a curiosidade e a criticidade, através de teorias sociológicas que relacionam, dentro do ambiente escolar, práticas educativas e o contexto social no qual os educandos estão inseridos, reafirmando a relevância de uma educação que compreenda e dialogue com as necessidades educativas desses sujeitos.

O processo educativo é permeado pela interação social, o que contribui para que os estudantes se tornem sujeitos de sua aprendizagem, sendo o professor, conforme salienta Freire (1996), o mediador desse processo. É através da prática docente que os jovens são estimulados, por meio de variadas abordagens metodológicas, a atribuírem sentido ao processo de ensino.

De acordo com Neto (2012, p. 145), ao

provocar o aluno para dialogar com a sua realidade circundante, o professor inicia sua empreitada como um proponente de conteúdos, que só serão significativos desde que se tornem concretos e sensíveis aos educandos; daí a necessidade de estarem relacionados diretamente com sua vida.

A partir do conceito de imaginação sociológica, educadores têm buscado pensar a educação e o ensino de sociologia, conforme exposto por Sarandy (2001, p. 2), ao afirmar que:

O conhecimento sociológico certamente beneficiará nosso educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos.

Podemos perceber que muitos alunos apresentaram, nas imagens, o rural a partir de sua relação com a natureza, com a produção agrícola e com criação de animais. O espaço é caracterizado como calmo, simples e de ar puro, bem como é capaz de produzir uma sensação de paz. A pretensão não é apontar como certa ou errada a forma como os jovens enxergam e representam o rural, mas problematizar essas visões, por meio do processo de desnaturalização da realidade social, na busca pelo desenvolvimento de um olhar crítico, diferente do senso comum, e da construção da imaginação sociológica, indo além das experiências pessoais dos educandos.

De acordo com Machado (2012, p. 181), para o ensino de sociologia:

É imprescindível, então, que o professor trabalhe de forma a legitimar a Sociologia, para que ela seja reconhecida no espaço escolar e contribua de maneira significativa para que os alunos desenvolvam “um olhar sociológico” ao realizarem suas análises acerca da realidade social.

Buscamos fazer com que o debate sobre ruralidades fosse além do senso comum e das experiências dos estudantes, sem as desconsiderar, refletindo sobre elas a partir de teorias e conceitos sociológicos, com a finalidade de desenvolver “um olhar sociológico”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente na educação básica impõe grandes desafios, sobretudo quando se atua em uma escola que funciona em tempo integral. Apesar da minha experiência e vivência como docente de sociologia, atuar como professora enquanto cursava a pós-graduação foi desafiador e desgastante. Os limites impostos pela dedicação exclusiva representam uma dificuldade no tocante à formação continuada.

Mesmo diante das adversidades, fazer pesquisa, tendo como ponto de partida o denominado “chão da escola”, se configura como relevante para compreender a realidade dos estudantes e desenvolver uma prática pedagógica que conecte teoria e realidade empírica. O contexto dos estudantes da escola em que atuo, muitos advindos da zona rural, me levou a repensar a prática docente e a reconhecer a necessidade de investigar as representações sociais dos estudantes sobre o rural, buscando integrar essas representações aos conteúdos ministrados em sala de aula.

A preocupação com o jovem rural e como ele se sente representado pelos conteúdos do livro didático de sociologia surge a partir do princípio de que a educação deve ampliar a visão dos indivíduos, desconstruir estereótipos e expandir horizontes, podendo ser um meio de emancipação e transformação, proporcionando uma nova forma de enxergar a sociedade e a realidade em que vivem e a si próprios.

Dessa forma, refletir sobre o material didático e os conteúdos ministrados em sala de aula é explorar os mais diversos contextos. A partir dessa percepção surgiu o interesse pelo tema da pesquisa: a necessidade de entender o contexto no qual os alunos estão inseridos, considerando que cada um traz consigo um conjunto de

vivências. Compreender as representações dos jovens em relação ao rural, nos textos e imagens dos livros didáticos se configura como relevante para que eles possam estabelecer relações entre a realidade e os conteúdos discutidos nas aulas de sociologia.

Embora a escola já utilize o material didático disponibilizado no PNLD 2021, o livro analisado foi o do PNLD 2018. Isso ocorreu porque, no momento da pesquisa, esse era o material em uso na escola e ainda serve como referência de consulta para o planejamento de aulas e pelos estudantes, mesmo que o livro utilizado em sala seja o que está em vigência.

A partir dos olhares dos estudantes sobre as representações sociais e simbólicas acerca do meio rural no livro didático de sociologia, constatamos que o material adotado na escola não consegue abranger as várias ruralidades brasileiras. Em suas páginas, ao tratar do rural, o material enfatiza contextos ambientais e socioculturais que diferem da realidade empírica dos estudantes da escola, abordando conteúdos e temas a partir de uma perspectiva generalista, contemplando o que consideram como mais relevante, a partir dessa visão.

No que concerne ao conteúdo, o livro didático em questão trata das ruralidades a partir de determinados aspectos e de maneira homogênea, não das especificidades e principalmente do rural nordestino, o que permitiria aos alunos, em sua grande maioria inseridos nesse contexto, perceberem o rural e o relacionarem com o seu espaço, suas vivências e seus projetos de vida. As discussões presentes no material representam essa população apenas como responsável por produzir suas condições materiais de existência, por meio da produção agrícola ou trabalho assalariado, não contemplando os rurais em suas diversidades.

Durante muito tempo, prevaleceu na sociedade a visão de que o rural era sinônimo de atraso e inferioridade, com seus habitantes caracterizados pela prática de atividades agrícolas e uma íntima relação com a natureza. Essa percepção também é refletida nos livros didáticos, que muitas vezes contribuem para reforçar estereótipos associados ao mundo rural, que acabam predominando no imaginário popular. Essa realidade foi observada inclusive nas fotografias produzidas pelos estudantes, que só através de um exercício crítico proporcionado pela sociologia pode ser desnaturalizada.

Nos dias atuais, mudanças significativas são perceptíveis no desenvolvimento rural do município de Lagoa Seca. Caracterizado por uma agricultura familiar forte,

participação em feiras agroecológicas e em programas destinados ao fortalecimento da agricultura familiar, essas iniciativas têm sido fundamentais para a permanência dos moradores no meio rural. Além disso, elas alteraram as representações sociais sobre esse espaço, reduzindo estereótipos. Organizações sindicais, como o Polo Sindical da Borborema, Associações e Organizações Não Governamentais, têm desempenhado um papel importante na valorização do meio rural. No entanto, a visão dos jovens estudantes ainda se concentra nas dificuldades vivenciadas nesse espaço e algumas ausências, como a falta de infraestrutura e de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural.

Não estamos criticando o livro didático por não contemplar a diversidade do meio rural, mas é importante reconhecer que muitas outras questões estão envolvidas, como a prevalência de uma cultura dominante. Nesse sentido, destacamos que o material didático não deve ser compreendido de forma isolada, visto que é um produto cultural, sendo indispensável utilizá-lo em consonância com o contexto escolar e social, demonstrando que o livro é apenas um instrumento e não pode ser o único recurso utilizado pelo professor.

O entendimento sobre o rural não deve se limitar apenas a sua oposição à urbanidade, sendo necessário fundamentá-lo nas relações que se desenvolvem entre as experiências do campo e da cidade. Essas interações resultam em um espaço social diversificado, uma forma de viver, sentir e se relacionar com o lugar, com os sujeitos que o constroem e com os espaços urbanos que os circundam. Essa reflexão deve ocorrer, sobretudo, na realidade de pequenos municípios onde as fronteiras entre rural e urbano se confundem devido as questões de moradia, trabalho e outros fatores.

Devemos considerar, inclusive, que o processo de modernização e a inserção de tecnologias não implicam no desaparecimento do rural, mas na redução das fronteiras e das desigualdades que sempre marcaram a diferença entre rural e urbano no Brasil. Além disso, essas mudanças contribuem para transformar as percepções sobre o rural, indo além das dimensões natural e produtiva.

O rural é uma categoria que deve ser compreendida em relação ao seu contexto, diante da sua multiplicidade, o que faz com que seja necessário conhecê-lo a partir das narrativas dos jovens, relacionando suas vivências, realidades, biografias e cotidiano com questões históricas sobre a construção dos rurais brasileiros e suas contradições.

É nesse contexto que a sociologia, enquanto disciplina escolar, assume o papel de problematizar a realidade social através da desnaturalização dos fenômenos sociais. Isso implica relacionar os conteúdos, temas e conceitos sociológicos com a realidade dos alunos, incentivando uma reflexão crítica sobre as suas próprias vidas. Por meio do exercício da imaginação sociológica, os jovens são convidados a desnaturalizar a sociedade e suas biografias, ampliando os seus olhares para além do senso comum.

Ouvir os estudantes sobre o livro didático é uma forma de valorizar sua capacidade interpretativa, dando espaço para sua criatividade e crítica a um material muitas vezes considerado o conhecimento verdadeiro, os percebendo assim, não apenas como alunos, mas como agentes da sua própria formação, contribuindo para desmistificar o livro como um transmissor de uma verdade única e para o reconhecimento do rural como um espaço produtor de identidades juvenis que precisam ser valorizadas nas suas diferenças. Este processo não só rompe com a concepção tradicional de aluno, valoriza as diferenças entre os estudantes e reforça o papel da escola como espaço de reprodução, mas também de produção de identidades.

Em se tratando do uso do livro didático, ao considerarmos as mudanças no PNLD 2021 em relação ao PNLD 2018, com coleções que propõem a integração curricular voltadas para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nos deparamos com os desafios do Novo Ensino Médio. Nesse novo formato, os conteúdos não são apresentados a partir dos olhares dos múltiplos campos de conhecimento disciplinar. Em vez disso, ao buscar uma abordagem por área, a análise baseada nos métodos específicos de cada ciência é suprimida, o que contribui para afirmar generalizações e homogeneizações.

Na coleção adotada pela escola no PNLD 2021, por exemplo, a discussão sobre o rural aparece em apenas três capítulos, que devem ser conduzidos por um professor de sociologia e de forma bastante limitada. Esses capítulos mantêm o mesmo viés de antagonismo entre campo e cidade, hierarquizando a relação entre rural e urbano, com o rural frequentemente visto como um modo de vida destinado a ser superado.

Esse processo é perigoso, sobretudo, quando os professores não têm formação específica na disciplina que estão ministrando, o que é muito comum na sociologia. Nessa situação, há o risco de priorizar uma perspectiva limitada da sua

formação, negligenciando as interpretações dos fenômenos de outras áreas, o que pode impactar na aprendizagem dos estudantes e no planejamento docente.

Com isso, surge uma preocupação em complementar os conteúdos para que os temas ausentes nos livros didáticos sejam contemplados em sala de aula. Por isso é fundamental utilizar outros materiais além do livro didático, que contemplem a diversidade de contextos dos nossos jovens, transformando a escola em um espaço significativo através do diálogo com suas realidades. Para isso, é essencial que os professores tenham conhecimento sólido no campo disciplinar que estão ensinando, sendo um equívoco confundir interdisciplinaridade com o fim da disciplinarização.

Alguns desafios foram enfrentados durante a realização da pesquisa, especialmente devido à pandemia da COVID-19 e à reforma escolar. Isso resultou em dois anos de ensino totalmente remoto e na distribuição de materiais impressos para estudantes que não possuíam acesso à internet, representando mais de 60% do alunado da escola, a maioria moradores da zona rural.

A pesquisa abre caminhos para diversas possibilidades que podem ser exploradas em futuros estudos sobre o tema. Entre elas, destacam-se o uso de grupos focais para analisar as representações sociais e os modos de vida no meio rural, a partir das falas dos estudantes, e a utilização de fotografias que retratam os olhares dos estudantes sobre o rural. Isso poderia subsidiar a construção de uma intervenção pedagógica, por meio da aplicação de uma sequência didática nas aulas de sociologia. Além disso, propor debates em sala de aula sobre os olhares subjetivos e socioculturais dos estudantes em relação ao rural. Essas iniciativas podem contribuir com o campo de estudos de ensino da sociologia, promovendo práticas educativas que incentivem a construção do conhecimento por intermédio da relação crítica entre os sujeitos e a realidade.

Para que a escola desempenhe efetivamente seu papel social na valorização da identidade dos jovens estudantes, é essencial estabelecer uma relação entre os conteúdos e a realidade local através de propostas pedagógicas que abordem a diversidade em seus aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, étnicos e de gênero. Pensar o ensino das ciências sociais levando em conta as diferentes realidades presentes no cotidiano escolar significa pensar na formação de jovens capazes de adotar uma postura crítica, capazes de problematizar e questionar os fenômenos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **O Futuro das Regiões Rurais**, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ARAÚJO, S. M. de; BRIDI, M. A; MOTIM, B. L. **Sociologia** – Ensino Médio; vol. único. 2. ed., São Paulo: Scipione, 2016.

BACKES, D. S. *et al.* **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde, São Paulo: 2011. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, V. V. de S. **Uma nova prática de ação sindical: o caso do Pólo Sindical da Borborema – Paraíba**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

BICALHO, A. M de S. M. Os desafios à sustentabilidade rural e a prática geográfica. In: BICALHO, A. M. de S. M.; HOEFLE, S. W. (Org.) **A Dimensão Regional e os Desafios à Sustentabilidade Rural**. Rio de Janeiro, p. 509-534, Brasil: LagetUFRJ/CSRS-UGI, 2003.

BODART, C. das N. **Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia**. Em Tese. UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 81-102, 2015.

BODART, C. das N; SILVA, R. T. **Fabricante e remendador de redes de pesca: um olhar a partir da Etnografia Visual**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 272-296, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/53151/32905>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, Fortaleza, v. 48, p. 256-281, 2017.

BOURDIEU, P. **“A Juventude é apenas uma palavra”**. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL e Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAICK, P. R. *et al.* **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1. ed., 6 v, São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio (PCNEM). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei n 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. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2009, 30 de junho de 2009.** Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2012:** Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.crede07.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/130/2011/04/sociologia.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** Sociologia. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_sociologia.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** Sociologia. Guia de livros didáticos. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059971/Guia_PNLD_2018_Sociologia%20%282%29.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021:** obras didáticas por áreas do conhecimento específicas. Ciências humanas e sociais aplicadas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRUMER, A. A. problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva.** p. 35-51. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CANIELLO, M.; PIRAUX, M.; BASTOS, V. V. de S. **Ideias e Práticas na Gestão Social dos Territórios da Cidadania.** O caso do Território da Borborema, Paraíba. Brasília, Sustentabilidade em Debate, v. 4, n. 2, p. 19-40, 2013.

CANO, W. **Raízes da concentração industrial em São Paulo.** 5. ed. Campinas: Unicamp. IE, 2007.

CARNEIRO, M. J. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. de C. (Org.). **Mundo Rural e Política:** ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998a.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, [s. l.], p. 53-75, 1998b.

CARNEIRO, M. J. "Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa". In: MOREIRA, R. J.; COSTA, L. F. de C. (Org.). **Mundo Rural e Cultura.** p. 223-240. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

CARNEIRO, M. J. "Rural" como categoria de pensamento. **Ruris**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 9-38, mar. 2008. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16818/11529>. Acesso em: 14 maio 2021.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI:** a entrada do capital espanhol na educação nacional. 1.ed. São Paulo: EdUNESP, 2013.

CASTRO, J. A. de.; AQUINO, L. M. C. de. **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, 2008.

CAVALCANTE, T. G. **Adoção do livro didático de sociologia na educação básica**: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Fundação Joaquim Nabuco. Recife/PE, 2015.

CAVEDON, N. R. **Fotoetnografia**: a união da fotografia com a etnografia no descortinamento dos não ditos organizacionais. O&S, Salvador, v.12, n. 35, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a01v12n35.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CHIODI, R. E.; MARQUES, P. E. M.; MURADIAN, R. S. **Ruralidades e Política Ambiental**: heterogeneidade socioeconômica e lógicas indiferenciadas dos projetos públicos de pagamento por serviços ambientais. RESR, Piracicaba-SP, vol. 56, n. 02, p. 239-256, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/SMLgBHDj3czqrXpNW9QZsmr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

COSTA, R. H. M. R. **Safras-pico e transferência de capital e iniciativas entre campo e cidade**: análise em cinco municípios paulistas. 2002. 198f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2002.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade. Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DESTERRO, F. B. do. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro, 2016. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGERROFF, A. M. B. **Mapeando a produção sobre o livro didático de sociologia**. 2017. 110 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FERREIRA, V. do R.; OLIVEIRA, A. P. de. O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/25623/pdf_41/. Acesso em: 01 fev. 2021.

FERREIRA, W; SANTANA, D. C. de. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, pp. 41-53, 2018.

FONTOURA, A. **Programa da Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. ***The politics of education: culture, power and liberation***. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2022.

GARCIA JR, A. R. **O Sul: caminho do roçado. Estratégias de reprodução camponesa e transformação social**. Marco Zero: São Paulo, 1989.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. M. de A. As representações sociais e o estudo do fenômeno do campo religioso. **Revista Ciências da Religião: História e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 35-60, 2004.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, Bahia, v. 12, n. 24, p.149-161, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário: 1995/96**. Rio de Janeiro: IBGE, 1995. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/48/agro_1995_1996_n17_es.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=resultados>. Acesso em: 09 jun. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017> Acesso em: 21 maio 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113–130, 2007.

JOLLIVET, M. *Vers une ruralité postindustrielle*. In: **Pour une science sociale à travers champs**. Paris: Arguments, 2001.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia**. São Paulo: Ateliê, 2007.

LEITÃO, L. R. dos S. O ensino de sociologia e a: fotografia. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/indagacoes-sobre-curriculo-curriculo-e-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, F. W. R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245–282, 2021.

LUDWIG, M. P. Tempos e espaços da vida cotidiana da comunidade rural de Casa Nova, Zona da Mata de Minas Gerais. Oikos: **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 17, n.3, p. 87-104, 2006.

MACHADO, V. O Ensino de Sociologia na Educação de Nível Médio: sugestões à prática docente. In: **Cadernos de Docência na Educação Básica I**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MAÇAIRA, J. P. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. 314f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2017.

MARTINELLI, G.; CORONA, H. M. P. **Considerações sobre gênero na formação de rapazes e moças na casa familiar rural de Sulina - PR**. Seminário Educação e Desenvolvimento, v. 1., Pato Branco. Anais... p. 1-20. Pato Branco: CEPAD/UTFPR, 2007.

MENDRAS, H. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2000.

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, vol. 12, n. 1, p. 31-66, 2007.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MÓL, G. S.; SANTOS, W. L. P.; CARNEIRO, M. H. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio**: Pesquisa e Educação em Ciências, v.7, n.2, p.119-130. 2005.

MONTEIRO, D. M. L. R. **O ensino de geografia no contexto da pandemia da Covid-19**: um olhar sobre os alunos do campo da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisca Martiniano da Rocha no município de Lagoa Seca-PB. 2021. 72f. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

MORAES, A. C. Desafios para a implementação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. **Cadernos do NUPPS**, São Paulo, ano 2, v. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/cad1001.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MOTA, D. M.; SCHMITZ, H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Revista Ciências Agrotécnicas**. Lavras: UFLA, v. 26, n. 2, p. 392-399, 2002.

NETO, J. G. *et al.* **Educar pela Sociologia**: contribuições para a formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

NOVAES, R. R. **“Juventude/juventudes?”**. Comunicações ISER, n.50, ano 17. RJ: ISER, 1998.

PARAÍBA. Resolução nº 277/2007. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas filosofia e sociologia na matriz curricular do ensino médio, nas instituições de ensino que integram o sistema estadual de ensino. In: SANTOS, C. C. (Org.). **Legislação Educacional da Paraíba**. 3. ed., p. 280, João Pessoa: Editora UNEPI, 2014. Disponível em:

http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO_EDUCACIONAL_DA_PARAIBA_3a_edicao_2016.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

PARAÍBA. **Lei Complementar Nº 92, de 11 de dezembro de 2009**. Institui a Região Metropolitana de Campina Grande e dá outras providências. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2009. Disponível em:

https://prgaf.ufcg.edu.br/phocadownload/documentos/diarias_e_passagens/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%2092-2009%20-%20AL-PB.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

PARAÍBA. **Lei Nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Diario_Oficial_PEE_Paraiba.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

PARAÍBA. **Decreto Nº 36.408, de 30 de novembro de 2015**. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/ea5fa763-0801-4a2c-a586-22a3fedce302/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PARAÍBA. **Lei Nº 11.100, de 06 de abril de 2018**. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário do Poder Legislativo. João Pessoa: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2021.

PAULO, M. de A. L. **As Construções das Identidades de Jovens Rurais na Relação com o Meio Urbano em um Pequeno Município**. 2010. 258f. Tese (Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE). Recife, 2010.

PAULO, M. de A. L. **Juventude rural: suas construções identitárias**. 2010. 258f. Recife: Editora da UFPE, 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. *et al.* **Juventude e contemporaneidade**. (pp. 13-28). Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2007.

PESSOA, J. M.; CRUZ, J. A. **Relatório final**: Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás. Goiânia: UFG, 2006.

PRADO, D. S. do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835- 1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

RICARDO, E. C. **Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades**. Física na Escola. v. 4, n. 1, Florianópolis, 2003.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SANTANA, T. do N. **A recontextualização do livro didático de sociologia: um estudo de caso no Colégio Estadual Olga Benário Prestes**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano 1, n. 5, p. 1-7, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161522167.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola: um estudo sobre os manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004a.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no Ensino Médio**. cap. 6, p. 113-130, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, S. A importância da pluriatividade para as políticas públicas no Brasil. In: **Revista de Política Agrícola**. Secretaria Nacional de Política Agrícola, Companhia Nacional de Abastecimento. Brasília. Ano XVI. n. 3, p. 14-33, 2007.

SCHNEIDER, S.; CASSOL, A. Diversidade e heterogeneidade da agricultura familiar no Brasil e algumas implicações para políticas públicas. In: **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 227-263, maio/ago. 2014.

SECOMANDI, N.; SEPPI, D. J. **Real options and merchant operations of energy and other commodities**. Boston: Now Publishers, 2014.

SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60. Acesso em: 04 fev. 2020.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, J. de S. (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981. p.198-224.

SOUSA, J. M. de. **Contribuições do PNLD ao ensino de sociologia**: análise dos guias de livros didáticos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

SOUZA, J. R. M. de. **Resistência e recriação camponesa a partir do Programa de Aquisição de Alimentos do município de Lagoa Seca – PB**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SOUZA, J. R. M. de. **A reprodução camponesa no contexto da política de aquisição de alimentos no Agreste Paraibano**. 2022. 352f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

STADNIKY, H. P. Fronteira e mito: Turner e o agrarismo norte-americano. In: **Cyta - Ciência e Técnica Administrativa**. Buenos Aires, v. 6, n. 1, p.32-113, 2007.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. p. 277, 2007.

UFC. **Edital 01/2018**. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) - Pós-Graduação Stricto Sensu. Ceará: Conselho Gestor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, 2018. Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/wp-content/uploads/2018/10/edital-profsocio-selecao-turma-2019.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

VEIGA, J. E. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 1, p. 71-94, 2004.

VERÍSSIMO, M. P.; XAVIER, C. L. Tipos de *commodities*, taxa de câmbio e crescimento econômico: evidências da maldição dos recursos naturais para o Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 267-295, 2014.

WANDERLEY, M. de N. B. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 87-145, 2000.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. p.31-44. Buenos Aires, 2001a.

WANDERLEY, M. de N. B. **Urbanização e ruralidade**: relações entre a pequena cidade e o mundo rural: estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. 28p. Recife, 2001b.

WANDERLEY, M. de N. B. Urbanização e Ruralidade: Relações entre a Pequena Cidade e o Mundo Rural: Estudo Preliminar Sobre os Pequenos Municípios em Pernambuco. In: LOPES, E. S.; MOTA, D. M.; SILVA, T. E.M. **Ensaio de Desenvolvimento rural e transformações na agricultura**. Embrapa Tabuleiros Costeiros/UFS: Sergipe, 2002. p.21-40.

WANDERLEY, M. de N. B. Prefácio. In: CARNEIRO, M. J.; MALUF, R. S. **Para além da produção**: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003a.

WANDERLEY, M. de N. B. **Agricultura familiar e campesinato**: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, CPDA/UFRRJ, n. 21, p. 42-61, 2003b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf> Acesso em: 05 fev. 2021.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens Rurais de Pequenos Municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

WANDERLEY, M. de N. B. **O Mundo Rural como Espaço de Vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WANDERLEY, M. de N. B. Editora convidada. In: **Revista Agriculturas**: experiências em agroecologia. Rio de Janeiro. v. 8. n. 1. p. 4-7, 2011.

WANDERLEY, M. de N. B. **Juventude rural**: vida no campo e projetos para o futuro. Recife: Editora UFPE, 2013.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: Mapa dos estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. p. 7-72. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

1. Você se identifica como um jovem rural? Por quê?
2. Para você, o que significa fazer parte do mundo rural?
3. Você gosta de viver na zona rural?
4. Como você diferencia o jovem rural do jovem urbano?
5. Em relação ao jovem urbano, quais os aspectos positivos de ser um jovem rural?
6. Em relação ao jovem urbano, quais os aspectos negativos de ser um jovem rural?
7. Você considera que a zona rural oferece as mesmas oportunidades da zona urbana? Por quê?
8. Você acredita que os jovens do meio rural tenham um projeto de vida?
9. Ao discutir os conteúdos de Sociologia, por meio do uso do livro didático, você se considera representado pela forma como o livro aborda o mundo rural?
10. Ao ler os textos, presentes no livro didático, que abordam o tema mundo rural, como você se enxerga?
11. O mundo rural, conforme representado no livro didático, contempla a sua realidade de vida?
12. Você tem vontade de deixar a zona rural? Por quê?
13. Se tivesse perspectiva de oferta de trabalho na zona rural, você acredita que haveria uma maior valorização desse espaço por parte dos jovens rurais?

APÊNDICE B – SLIDE UTILIZADO NO GRUPO FOCAL

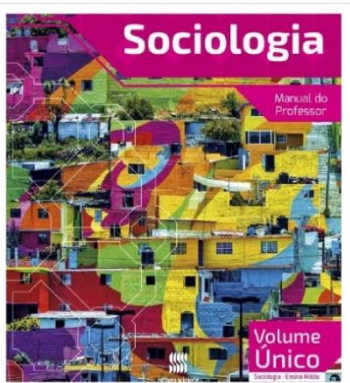


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

MIRNA MIQUELINY RIBEIRO SOUZA

GRUPO FOCAL

A VISÃO DOS JOVENS RURAIS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO RURAL NO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA



Sociologia
(São Paulo: Scipione, 2016)
Sílvia Maria de Araújo;
Maria Aparecida Bridi;
Benilde Lenzi Motim

(392 páginas/12 capítulos)

- Você se identifica como um jovem rural? Por quê?
- Você se identifica como um jovem urbano? Por quê?
- Como você diferencia o jovem rural do jovem urbano?

CAPÍTULO 3 – A FAMÍLIA NO MUNDO DE HOJE

A família como espaço de reprodução social

No meio rural, sobretudo, as famílias costumavam ser numerosas, e os filhos desde cedo compunham a mão de obra para a lavoura. (p. 86)

Com as modificações – modernização e mecanização da agricultura, diminuição da necessidade de mão de obra, antes essencialmente de origem familiar, desenvolvimento da agroindústria -, na segunda metade do século XX, muitas famílias migraram para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades. (p. 86)



Figura 1 - Agricultores japoneses da década de 1930 (p. 86)

CAPÍTULO 4 – O SENTIDO DO TRABALHO

O lugar do trabalho na vida em sociedade

- *O trabalho em crise:*

No campo, a mecanização agrária e o desenvolvimento de técnicas e insumos, visando aumentar a produtividade na agricultura e na pecuária, fizeram com que se produzisse mais com cada vez menos trabalhadores. (p. 115)



Figura 3 – Diversidade de produção agrícola – rural (p. 117)

• Diferenciações no trabalho

As mulheres e o trabalho



Figura 4 – Agricultores quilombolas (p. 125)

Enquanto os grandes proprietários de terras contratam menos trabalhadores porque investem em tecnologia e maquinário, os pequenos proprietários se veem sem condições de competir com os grandes produtores, pois não têm como financiar máquinas e insumos. Assim, nas últimas décadas, milhares de trabalhadores rurais e pequenos agricultores trocaram o meio rural pela busca por emprego nas médias e grandes cidades. (p. 116)



Figura 2 – Colheitadeiras em plantação de soja (p. 116)

CAPÍTULO 5 – TECNOLOGIA, TRABALHO E MUDANÇAS SOCIAIS

O trabalho no meio rural

No Brasil, segundo o Censo Demográfico, em 2010 a população brasileira era de 190 milhões de pessoas. Destas, cerca de 30 milhões estavam no campo, ou seja, em torno de 15,6% da população total do país. Desse total, 70,2% (9,8 milhões) são homens e 29,8% (4,1 milhões) são mulheres. (p. 160)

No período recente, o modelo de produção agrícola conduzido pelo agronegócio vem marcando o desenvolvimento rural do Brasil. (p. 160)

O campo também é palco das contradições do capitalismo, que assalaria e contrata de modo precário, explora a força de trabalho que vive no meio rural ou que vai ao campo na época da colheita. (p. 160)

O segmento agricultura familiar merece destaque pelo modo de vida e pelas relações que estabelece com a sociedade, mas principalmente por produzir a maior parte dos alimentos consumidos no país. (p. 160)



Figura 5 – Produção rural (p. 160)



Boias-frias almoçam no meio do cafezal, em Luperão (SP). Foto de 2010.

Figura 6 – Boias-frias almoçando (p. 160)

Agricultura familiar no Brasil

Principal responsável pela comida que chega às mesas das famílias brasileiras, a agricultura familiar responde por cerca de 70% dos alimentos consumidos em todo o País. O Dia Internacional da Agricultura Familiar é comemorado desde 15 de julho com a comemoração dos avanços promovidos pelas políticas públicas integradas de fortalecimento do setor, entendido no sistema detida. 1. O pequeno agricultor ocupa papel decisivo na cadeia produtiva que abastece o mercado brasileiro: mandioca (30%), feijão (20%), carne suína (10%), leite (10%), carne de aves (10%) e milho (10%) são alguns grupos de alimentos com forte presença da agricultura familiar na produção. 2. Com melhores condições de crédito e o ampliação de mercado por meio de programas como o de aquisição de alimentos, a agricultura familiar segue estruturada e com novos membros inseridos.

Reportagem: Mariana Gomes de Almeida e Rodrigo de Souza
Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiros no mundo. 17 jul. 2015.



Agricultura em hortas familiares em São José dos Pinhais, na região metropolitana de Curitiba (PR), no chamado Cinturão Verde. Foto de 2014.

Figura 7 – A agricultura familiar no Brasil (p. 161)

CAPÍTULO 6 – A CULTURA E AS SUAS RAÍZES

Diversidade Cultural na sociedade brasileira

• *As dinâmicas culturais:*

As migrações internas, mais recentemente, propiciaram não apenas crescimento econômico, mas também trocas e aprendizado intercultural. Esses fluxos de população ocorreram em diversos momentos e por razões distintas, como evasão das regiões semiáridas devido às secas, efeitos da modernização da agricultura, mudanças na criação e transporte de gado, expansão da fronteira agrícola, exploração dos recursos minerais, entre outras atividades. (p. 186)



Figura 8 – Vaqueiro (p. 186)

CAPÍTULO 9 – MOVIMENTOS SOCIAIS

Movimentos sociais na América Latina

O processo de urbanização no Brasil, intensificado nos anos 1970, ocorreu sem que o Estado garantisse o atendimento das necessidades básicas da população. Assim, com as grandes migrações do campo, as cidades concentraram população sem oferecer a todos serviços como segurança pública, energia elétrica, saúde, saneamento básico, educação, transporte, moradia, cultura. A falta de bens coletivos levou à eclosão de movimentos nos grandes centros urbanos. (p. 186)

No meio rural brasileiro, a histórica concentração das terras nas mãos de grandes proprietários e o desenvolvimento do capitalismo levaram à reação dos que se viram à margem disso. A partir dos anos 1980, houve ações organizadas como a luta pela reforma agrária e o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), em defesa das populações que tiveram suas terras inundadas após a construção de hidrelétricas e represas. (p. 277)

A terra, aliás, foi e continua sendo a bandeira de vários movimentos sociais. O mais conhecido deles é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que pressiona o Estado a realizar a reforma agrária e chama a atenção da sociedade para a dificuldade de acesso à terra e meios para tirar dela o seu sustento. (p. 277)

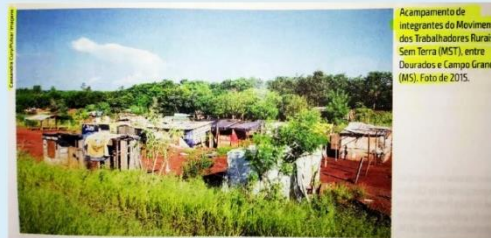


Figura 9 – Acampamento do MST (p. 277)

- Ao discutir os conteúdos de Sociologia, por meio do uso do livro didático, você se considera representado pela forma como o livro aborda o mundo rural?
- O mundo rural, conforme representado no livro didático, contempla a sua realidade de vida?