

	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de Marília	
---	--	---

SÔNIA APARECIDA DE SENA FERNANDES

**A PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOB A
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ESCOLARES: UM
OLHAR SOBRE A SUSTENTABILIDADE**

**Linha de pesquisa
Práticas de ensino e conteúdos curriculares**

**MARÍLIA
2020**

SÔNIA APARECIDA DE SENA FERNANDES

**A PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOB A
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ESCOLARES: UM
OLHAR SOBRE A SUSTENTABILIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO e UAB/UFC (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Ceará) e UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Lima Vieira

MARÍLIA

2020

F363p	Fernandes, Sônia Aparecida de Sena A prática de ensino de sociologia no ensino médio sob a perspectiva do desenvolvimento de projetos escolares: um olhar sobre a sustentabilidade / Sônia Aparecida de Sena Fernandes. -- Marília, 2020 193 p. : il. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Rosângela de Lima Vieira 1. Cultura. 2. Sociologia. 3. Sequência didática. 4. Prática de ensino. 5. Meio ambiente. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SÔNIA APARECIDA DE SENA FERNANDES

A PRÁTICA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOB A
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ESCOLARES: UM OLHAR
SOBRE A SUSTENTABILIDADE

Dissertação apresentada para
obtenção do título de Mestra em Sociologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração:
Ensino de Sociologia

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof.^a Dr.^a Rosângela de Lima Vieira – UNESP/FFC – Marília

2º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa Veríssimo – UNESP/FFC – Marília

3º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Andrea Coelho Lastória – USP/FFCLRP

Marília, 29 de Abril de 2020.

DEDICATÓRIA

À minha Família: esposo José Arnaldo e filhos: Rodrigo e Ana Luiza, por terem permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer e vencer todos os obstáculos. Por compartilhar ansiedades e angústias em todos os momentos difíceis. Aos meus pais: Neselino (*in memória*) e Nair, que mesmo não tendo a oportunidade de aprenderem a ler e escrever me incentivaram a ser professora.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela vida e pela possibilidade de empreender esse trabalho, por me propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas. À MINHA FAMÍLIA, especialmente à minha sobrinha e afilhada Flávia Maria e minha irmã Teresinha que me fizeram acreditar que esse sonho era possível. Aos meus irmãos Carlos, Nelson, Célio, Celso, Ana Cláudia; cunhados e cunhadas, que sempre manifestaram apoio e carinho. Aos AMIGOS de mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado; juntos, rimos, choramos e nos ajudamos mutuamente. Aos amigos e companheiros de trabalho: Odete, Terica, Márcia Teresa, Emerson, Marília, Maria Rita, Bruno, Rodrigo, Pedrinho, Lilian, Ana Livia, Ana Paula, Carlos, Adriana, Vani, Diva, Raquel, Amélia, Flávia, Celinha, Maria Célia, Neuceli, Dulceli, Maciel, Rogério, Letícia, Cláudia, Olívia, Rosângela, Lúcia, Francisco, Arnaldo, Cíntia, Verônica, Karina e Érica que sempre se fizeram presentes com palavras de encorajamento e carinho. À minha ORIENTADORA, Prof.^a Dr.^a Rosângela, um agradecimento carinhoso pelos momentos de paciência, compreensão e competência, embora muitas vezes estivesse atarefada pelo trabalho, mesmo nos momentos difíceis que a vida proporciona. Aos meus ALUNOS da turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cel. Eduardo de Souza Porto pela disposição em participar e ajudar no que deles dependesse para a conclusão da pesquisa. À BANCA examinadora, representada pela Prof.^a Dr.^a Andréa Coelho Lastória e Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa Veríssimo. Ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFSOCIO, representado pela Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, pelos momentos partilhados sem esmorecimento e a todos os professores que fizeram parte dessa caminhada. Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso fosse possível.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa-ação estruturada a partir de uma sequência didática elaborada e aplicada para a primeira série do Ensino Médio na Escola Estadual Cel. Eduardo de Souza Porto, localizada na cidade de Fernão, estado de São Paulo. Prevê a valorização da Sociologia enquanto disciplina ministrada nas escolas com base em atividades de sala de aula (projetos escolares) que privilegiem a pesquisa como ferramenta didática, a fim de auxiliar os estudantes a conhecerem a realidade social e a superarem o saber de senso comum de que são portadores. Visa ampliar a capacidade de olhar sociologicamente as temáticas do mundo contemporâneo, percebendo-se enquanto categoria de sujeitos históricos e culturais capazes de reconhecerem nesta Ciência um instrumento emancipador e libertário, presente nas teorias sociológicas e em ações sobre o meio ambiente e sustentabilidade, a partir de vivências e de saberes compartilhado entre professor e aluno. Pretende, por meio da aplicação de uma proposta de sequência didática, estranhar e desnaturalizar os processos econômicos, os agentes sociais e políticos intrínsecos à cadeia produtiva da soja no Brasil e do óleo de soja, comumente utilizado para preparar alimentos e descartado habitualmente de maneira incorreta no meio ambiente. Na sequência didática, procurou-se refletir os questionamentos advindos da prática de ensino, culminando na confecção, pelos alunos, de um produto educacional, de modo a contribuir com o ensino de Sociologia. O trabalho apresenta o referencial teórico, o processo de aplicação da sequência didática e a produção discente.

Palavras-chave: Cultura. Sociologia. Sequência didática. Prática de ensino. Meio ambiente.

ABSTRACT

This work is the result of an action research structured from a didactic sequence elaborated and applied for the first series of High School at Escola Estadual Cel. Eduardo de Souza Porto, located in the city of Fernão, state of São Paulo. It provides for the valorization of Sociology as a discipline taught in schools based on classroom activities (school projects) that privilege research as a didactic tool, in order to help students to know the social reality and to overcome the common sense knowledge of who are carriers. It aims to expand the capacity to look sociologically at the themes of the contemporary world, perceiving itself as a category of historical and cultural subjects capable of recognizing in this Science an emancipatory and libertarian instrument, present in sociological theories and in actions on the environment and sustainability, from of experiences and knowledge shared between teacher and student. Through the application of a didactic sequence proposal, it intends to surprise and denaturalize the economic processes, the social and political agents intrinsic to the productive chain of soy in Brazil and of soy oil, commonly used to prepare food and habitually discarded incorrectly. in the environment. In the didactic sequence, we tried to reflect the questions arising from the teaching practice, culminating in the making, by the students, of an educommunicative product, in order to contribute to the teaching of Sociology. The work presents the theoretical framework, the application process of the didactic sequence and the student production.

Keywords: Culture. Sociology. Following teaching. Teaching practice. Environment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE: Aparelhos Ideológicos de Estado

APROSOJA: Associação dos Produtores de Soja

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CIC JUNIOR: Congresso de Iniciação Científica – Junior

CMMAD: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

CONAB: Companhia Nacional de Abastecimento

CRAS: Centro de Referência de Assistência Social

CUT: Central Única de Trabalhadores

DOE: Diário Oficial do Estado

ENCEJA: Exame Nacional para Certificação do Ensino de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAO: Food and Agriculture Organization (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura)

GTS: Grupo de Trabalho da Soja

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

ISO: International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MMA: Ministério do Meio Ambiente

NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família

OCNEM: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS: Organização Mundial da Saúde

ONG: Organização Não Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PAM: Programa Alimentar Mundial

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PET: Poli Tereftalato de Etila

PIB: Produto Interno Bruto

PMVA: Programa Município Verde/Azul

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PROFSOCIO: Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEADE: Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos

SEE/SP: Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo

SEEDUC/SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UAB-UFC: Universidade Aberta do Brasil – Universidade Federal do Ceará

UNESP/FFC: Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Filosofia e Ciências

UNIFAI: Centro Universitário de Faculdades Integradas de Adamantina

UNIMAR: Universidade de Marília

USP/FFCLRP: Universidade de São Paulo /Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1.0 – INTRODUÇÃO.....	01
2.0 – CULTURA E ESCOLA.....	08
2.1 – O ser humano: de ser biológico a ser cultural	14
2.2 – Relações culturais e de poder na escola.....	18
2.3 – Caracterizando a E. E. Cel. Eduardo de Souza Porto e o Município de Fernão	23
2.4 – O perfil dos estudantes do Ensino Médio.....	29
3.0 – A SOCIOLOGIA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	45
3.1 – Conceituando o desenvolvimento sustentável	45
3.2 – Os circuitos da produção da soja no Brasil: a cadeia produtiva do óleo de cozinha.....	60
4.0 – ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO E RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	72
4.1 – Metodologias de ensino para a Sociologia	72
4.2 – ETAPA 1 – 1º semestre – Estranhando e desnaturalizando a realidade	75
4.3 – ETAPA 2 – 2º semestre – Cultura e Sociedade	79
4.3.1 – Sequência didática: Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha.....	86
4.3.2 – Descrição das atividades da sequência didática	88
4.4 – Resultados da Sequência didática	97
5.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
6.0 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
7.0 – ANEXOS DISCENTES.....	111
7.1 – Anexo 1 – Texto utilizado como apoio aos discentes na sequência didática	111
7.2 – Anexo 2– Atividade complementar: Poema <i>Eu, Etiqueta</i>	113
7.3 – Anexo 3 – Atividade avaliativa aplicada aos alunos	113
7.4 – Anexo 4 – Textos produzidos pelos alunos mediante aplicação de atividade avaliativa (anexo 3). 117	
7.5 – Anexo 5 – <i>Iceberg</i> : imagem utilizada na sequência didática aplicada aos alunos.....	125
7.6 – Anexo 6 – Fanzines produzidos pelos alunos	126

1.0 – INTRODUÇÃO

No contexto atual, principalmente na conjuntura política em que o Brasil se encontra e que relegam a Sociologia, dentre outras Ciências Humanas, a um papel secundário na etapa da escolarização básica, destacamos nesta pesquisa a relevância desta Ciência na Educação Ambiental e o trabalho docente na escola, com seus saberes, formação e práticas.

Em tempos em que grupos tradicionais geram um ataque contra os elementos de uma escola democrática, cabe à docência empreender um processo de resistência e de aprimoramento, a fim de desmistificar clichês e desenvolver um trabalho mais bem qualificado. Assim, quando se ensina aos estudantes que se deve historicizar os fenômenos sociais, desnaturalizando-os, entende-se a premência de despertar-lhes um estranhamento sobre explicações convencionais, o que a Sociologia é capaz de realizar.

Fazendo essa ponderação e utilizando instrumentos da história do pensamento crítico, pode-se refletir sobre como as práticas de ensino de Sociologia contribuem para a construção de uma escola em que a atuação docente seja sempre uma superação de desafios. Mostrar a importância da Sociologia em sala de aula é, portanto, um dos propósitos deste trabalho empreendido a partir da realização de mestrado profissional através do Programa PROFSOCIO.

Como pesquisadora e professora licenciada em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Campus de Marília/SP) atuando, também, na disciplina de Geografia, com 17 anos de experiência na área da educação, nas cidades de Gália e Fernão, localizadas no estado de São Paulo, procurei empreender um estudo acadêmico por meio de uma pesquisa que pudesse trazer à tona o chão da escola em seus processos de ensino e aprendizagem, bem como as interações sociais decorrentes do processo educativo.

Conhecer a rotina didática e pesquisar estratégias de ensino e aprendizagem condizentes com a realidade dos estudantes exige um esforço para além dos conteúdos; significa conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola em seus contextos e entraves. A experiência como docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo, oportunizou o contato com conteúdos sobre o meio ambiente e sustentabilidade em sala de aula a partir de atividades curriculares e de projetos desenvolvidos em parceria com a Prefeitura Municipal de Fernão.

Este aprendizado permitiu definir como objeto de análise sociológica e norteador da pesquisa, um projeto de aproveitamento de resíduos do óleo de soja usado na cozinha e

comumente descartado pelos indivíduos no solo ou no ralo da pia, tendo como destino final o Ribeirão das Antas que margeia o referido município.

Várias são as modalidades de pesquisa que se pode praticar, isso implica coerência epistemológica, metodológica e técnica para o seu adequado desenvolvimento.

Segundo Severino (2007, p. 117-18) a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Tem assim elementos gerais que são comuns a todos os processos de conhecimentos que pretenda realizar, marcando toda atividade da pesquisa. Mas além da possível divisão entre ciências naturais e ciências humanas, ocorrem diferenças significativas no modo de se praticar a investigação científica, em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar.

O método qualitativo e a pesquisa-ação foram escolhidos como procedimentos sistemáticos para a descrição e a explicação de fenômenos a fim de delimitar o problema, realizar observações e interpretá-las, fundamentando-se nas teorias existentes.

Thiollent (1996) afirma que:

[...] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (THIOLLENT, 1996, p. 15).

Na concepção de Severino (2007, p. 120), a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Esta pesquisa-ação pretende mostrar aos estudantes que uma simples ação educativa (campanha municipal de conscientização sobre o descarte correto do óleo de cozinha) a qual se está acostumado, pode ser estranhada e desnaturalizada, abrindo espaço para novas investigações e propostas de ações. Ao mesmo tempo em que se reflete sobre a prática de ensino, busca-se incentivar os estudantes a pesquisar as possibilidades de compreender a rotina educativa, pelo estudo de teorias e de situações sociológicas cotidianas em ações de cidadania e sobre o meio ambiente.

Para a metodologia de ensino de sociologia buscou-se apoio na obra *Caderno de Metodologia de Ensino e Pesquisa*, elaborado por Silva (2009) para definir princípios de como ensinar Sociologia, partindo da ciência de referência, tendo como parâmetros a experiência de ensino docente, isto é, professores no Ensino Médio e do Ensino Superior.

No que corresponde à prática de ensino, Ileizi Silva afirma que:

[...] Ensinar é uma atividade da práxis humana que garante a produção e a reprodução da sociedade e da história. Ensinar não é apenas uma atividade técnica circunscrita na escola, mas sim uma ação política, a qual visa à transformação dos alunos. Educar e ensinar são processos de conflitos, de desestabilizações e de constrangimentos. Não saímos do mesmo jeito que entramos nos processos de ensino-aprendizagem. Esse processo é histórico e deve ser baseado no acúmulo de saber, que também é histórico. Ensinar Sociologia é uma atividade embasada nos mais de cento e cinquenta anos de história dessa ciência, nas necessidades contemporâneas e nas condições sociais. Nosso ponto de partida é o acúmulo da ciência e o papel do Ensino Médio no processo de construção do tipo de homem e de sociedade que desejamos forjar [...] (SILVA, 2009, p. 21).

De acordo com Ileizi, a escola tem exigido estratégias de ensino que visam intervenções didáticas ricas e eficazes, de modo a estabelecer a passagem do conhecimento científico para o escolar ou empírico. Em sua proposta metodológica para o ensino de Sociologia, a autora elabora procedimentos didáticos que se desdobram nas seguintes fases: Prática social inicial do conteúdo; Problematização do tema; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final.

Tal como a Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia do Estado de São Paulo, o princípio que orienta essa intervenção pedagógica é o do estranhamento e a desnaturalização da realidade, que vai ao encontro do olhar sociológico e didático-pedagógico de Silva (2009) e dos fundamentos da pesquisa-ação, presentes em Severino (2007) e Thiollent (1996). Por isso, destacamos tais opções metodológicas como direcionadoras para as ações da pesquisa proposta.

Na organização da bibliografia pertinente ao desenvolvimento deste trabalho optamos por apresentar, nas notas de rodapé, a biografia de autores cuja contribuição teórica mais dialogava com as questões centrais da nossa pesquisa.

O objetivo geral do trabalho é potencializar ações de educação ambiental na escola pública, por meio da criação de um espaço democrático e participativo que congregue estudantes e a comunidade escolar e fomenta iniciativas voltadas às questões socioambientais e à melhoria na qualidade de vida, valendo-se de práticas de ensino de Sociologia como suporte e de pesquisa bibliográfica como apoio a tais práticas de ensino.

Os objetivos específicos são:

Construir e executar sequências didáticas sobre o tema meio ambiente e sustentabilidade, como complemento às atividades propostas no caderno do aluno e caderno do professor, fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de tornar mais dinâmicas as aulas de Sociologia.

Relatar a prática da sequência didática planejada, identificando estratégias de como aproveitar o óleo de soja usado, articulando a disciplina de Sociologia com a educação ambiental no contexto escolar.

Caracterizar as relações entre as atitudes ambientalmente corretas como um gesto carregado de significado sociológico.

Propor atividades no decorrer da sequência didática de desconstrução do senso comum a partir de temas relacionados à Sociologia e ao meio ambiente.

Apoiar os estudantes a produzirem fanzines sobre os processos envolvidos na produção do óleo de soja, sua comercialização, uso e descarte correto de resíduos.

Outro ponto fundamental deste trabalho é mostrar o quão a relação dos indivíduos com o meio ambiente é cultural, visto que a relação do ser humano com a natureza sempre fez parte do pensamento sociológico, e a Cultura se destaca como elemento fundamental para entender esse processo.

Na concepção de Marx (1987) a cultura pode ser definida a partir da materialidade histórica presente nas relações dos indivíduos, que se alienam no processo produtivo e não se reconhecem naquilo que fazem. Assim, na dialética marxista, o fetiche da mercadoria revela-se no encantamento que os trabalhadores têm pelos produtos e pela sujeição ou submissão do trabalhador ao capital. Essa falsa felicidade, idealizada no consumo, se manifesta de forma ainda mais intensa na atualidade, por meio das propagandas transmitidas pelos veículos de comunicação.

Sobre a égide do consumo, vivencia-se, hoje, uma era de abundância de informações e de produtos descartáveis disponíveis no mercado, que exercem verdadeiro fascínio aos consumidores. A esse encantamento pela modernidade mundializada no capital, Santos (2000) chamou de globalização da economia¹.

¹ Globalização da economia. No início da década de 1990 o geógrafo Milton Santos discorreu sobre a Globalização da economia: processo pelo qual as culturas são fortemente influenciadas por empresas cujo capital é internacionalizado – as grandes corporações transnacionais – que atuam no mundo inteiro, controlando os fluxos financeiros. Com isso ditam regras aos Estados, implicando na destruição da cultura local (SANTOS, 2000).

Ao discorrer sobre esse processo, Milton Santos fez uma severa crítica aos aspectos do mundo contemporâneo e suas consequências. Propôs, em contrapartida, uma globalização mais justa e solidária, baseada em valores menos desumanos.

Se, por um lado, a maioria das nações está envolta por uma ordem mundial inovadora e tecnológica, por outro, esse sistema é avassalador. Superar essa ordem é o grande desafio de inúmeras nações, já que se presencia uma investida cada vez maior dos agentes capitalistas em suas estratégias econômicas, políticas e sociais ao estabelecerem um fascínio dos produtos industrializados aos consumidores, tornando-os aliados em sua capacidade de perceberem as contradições presentes nas mercadorias.

Logo, o “fetichismo da mercadoria” tolhe cada vez mais os indivíduos de abstraírem sobre como os objetos são estrategicamente planejados, fabricados, utilizados e perdem a utilidade rapidamente, resultando no círculo vicioso do consumo e, portanto, na acumulação de capitais.

O momento presente é, portanto, de definição histórica bastante controversa; defrontamo-nos com a manutenção das disparidades existentes entre as nações e no interior delas, com o agravamento da pobreza, da fome, das doenças e do analfabetismo, além da deterioração contínua dos ecossistemas, dos quais depende o nosso bem-estar. As preocupações relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento econômico e social requerem cada vez mais atenção do Estado e das sociedades, afinal, nada garante que futuramente seja possível satisfazer as necessidades básicas, obter ecossistemas melhor protegidos e gerenciados, melhorar o nível de vida das pessoas e construir um futuro próspero e seguro.

O desenvolvimento sustentável constitui um tema bastante recorrente, seja nos contextos acadêmicos ou nos escolares, e a Sociologia como disciplina pode ajudar a desmistificá-lo. Os alunos do colégio estadual Cel. Eduardo de Souza Porto há tempos participam de projetos de caráter sustentável, porém, não havia a preocupação docente e discente em investigar de maneira mais aprofundada, os conhecimentos intrínsecos aos temas abordados, como é o caso do descarte do óleo de soja. Percebeu-se, por meio desta análise, que isso representa um problema de ordem socioambiental local passível de ação pedagógica.

Sendo assim, a compreensão sociológica sobre o descarte correto do óleo de cozinha implica em promover a sustentabilidade e conhecer a cadeia mercantil do produto, incluindo os fatores de produção da soja, desde a obtenção da matéria-prima necessária para produzir o óleo, como as questões relacionadas ao uso da terra, ao trabalho e ao capital, até o seu descarte e reaproveitamento.

Somente a última etapa dessa ação era vista pelos estudantes, por enxergarem apenas o topo da trama produtiva. À vista disso, nas aulas para o Ensino Médio da disciplina de Sociologia, procurou-se estranhar e desnaturalizar este processo por meio de uma sequência didática intitulada *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha*.

Esse objeto de estudo tornou-se, então, o fio condutor da aprendizagem sociológica, trazendo à tona não só o objeto de análise, o descarte correto do óleo usado de cozinha, mas, também, os sujeitos sociais que por natureza fazem parte de uma análise sociológica.

A historicidade da disciplina de Sociologia é um tanto diversa de outras disciplinas do currículo, dada a sua intermitência no Ensino Médio. Segundo o PCNEM de Ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006, p.109) as razões pelas quais essa Ciência deve estar presente nas escolas são várias, a mais imediata é sobre o papel que ela desempenha na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Mas esse é um slogan ou clichê que quer ultrapassar o nível discursivo e avançar para a concretização da mera expectativa.

A análise do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – BRASIL (2017), em processo de implantação em todo o país, possibilita apontar que a Sociologia corre o risco de perder sua autonomia enquanto disciplina na maioria das escolas públicas, o que significa um retrocesso, se comparada à legislação que a tornou obrigatória há mais de dez anos e que assegura aos alunos a garantia mínima dos saberes necessários. Neste caso, cabe aos docentes pensarem em estratégias de como podem se apropriar dos conteúdos para que ela permaneça presente no contexto escolar.

Os conteúdos do material educativo, Caderno do Professor ² e Caderno do Aluno³ do estado de São Paulo, oferecem importantes indagações, tais como: O que é Sociologia? Para que serve? Nesse quadro de mudanças em que esta disciplina é posta novamente à prova os próprios estudantes se questionam: Para quê estudar Sociologia?

² Caderno do Professor: material de apoio docente criado pelo Programa São Paulo Faz Escola que apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Caderno do Professor para o Ensino de Sociologia, vol. 2, 2014. Disponível em <<https://www.respostasjw.com/2015/03/caderno-do-aluno-de-sociologia-1-ano-apostila-2-respostas.html>>. Acessado em: 30/04/2020.

³ Caderno do Aluno: material de apoio discente criado pelo Programa São Paulo Faz Escola que apresenta atividades didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Caderno do Professor para o Ensino de Sociologia, vol.1, 2014. Disponível em <<https://www.respostasjw.com/2015/03/caderno-do-aluno-de-sociologia-1-ano-apostila-1-respostas.html>>. Acessado em 30/04/2020.

As respostas a tais perguntas são variadas. O caderno do professor aponta que o objetivo é discuti-las com os alunos do Ensino Médio, de modo a construir um olhar sociológico com base na análise da realidade e introduzir a Sociologia com vistas a aprofundar o entendimento da relação indivíduo/sociedade (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Outra resposta seria que a Sociologia é capaz de propiciar aos alunos a compreensão de estruturas sociais, às quais os indivíduos estão inseridos, a fim de aprenderem a se posicionar ante os problemas cotidianos, tornando-os agentes de análise, não apenas expectadores passivos de conceitos.

À vista disso, uma das propostas deste trabalho foi oferecer aos jovens um ensino voltado à prática escolar docente, utilizando o material didático do estado de São Paulo – o currículo elaborado no ano de 2008 – como apoio à aprendizagem, uma vez que o novo currículo, adequado à BNCC, ainda está em fase de elaboração.

O conjunto de temas da 1ª série do Ensino Médio, turma com a qual se realizou este trabalho, contempla os seguintes conteúdos para o ensino de Sociologia: o aluno na sociedade e a Sociologia; a Sociologia e o trabalho do sociólogo; o processo de desnaturalização e o estranhamento da realidade; o homem como ser social; o que permite ao aluno viver em sociedade; relações e interações sociais; conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; características da cultura (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

A partir de conceitos, conteúdos e teorias sociológicas, foram planejados procedimentos e atividades de ensino compatíveis com os temas abordados, propondo tarefas desafiadoras, que possibilitassem um aprendizado alicerçado em ações rotineiras dos estudantes com o seu meio.

Dessa forma, as práticas de ensino contribuíram não só para a campanha municipal de conscientização sobre o descarte correto do óleo de soja utilizado na cozinha, mas também para um mergulho em conhecimentos implícitos ao processo de produção da soja e do óleo produzido a partir dessa leguminosa, por ser o mais utilizado comercialmente, culminando na confecção de um produto educacional (Fanzines) sobre o tema.

À docência, coube estabelecer as condições para que os alunos desenvolvessem a capacidade de pensar, contextualizar, analisar comparativamente, quebrar preconceitos e superar o senso comum. Isso torna este trabalho relevante, pois vai ao encontro da criatividade dos estudantes, dos propósitos da escola enquanto instituição, dos docentes nas estratégias de ensinar e aprender e da valorização da sociologia em sala aula.

2.0 – CULTURA E ESCOLA

A cultura é um elemento fundamental na vida do ser humano, posto que não existe indivíduo que não possua cultura. Sabemos que as interações e as manifestações culturais na escola interferem diretamente no ato de aprender e fortalecem a formação e a socialização dos sujeitos sociais. Dentre tantos autores que refletiram sobre a cultura, alguns oferecem uma contribuição significativa acerca do conceito e da sua importância nas práticas pedagógicas, no processo de aprendizagem e nas relações de poder.

Laraia (2003, p. 25) afirma que o conceito de cultura foi definido pela primeira vez por Edward Tylor, como sendo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Como discorreu Cuche (1999, p. 10) o homem é essencialmente um ser cultural. O longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética do meio ambiente natural a uma adaptação cultural. Ao longo dessa evolução, que resulta no *homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por essa adaptação imaginada e controlada pelo homem, que se revela muito mais funcional que a adaptação genética, por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite ao ser humano não somente se adaptar ao seu meio, mas também adaptar esse meio a si próprio, às suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível aos seres humanos a transformação da natureza.

Segundo Cuche, Lévi-Strauss definiu como cultura “[...] um conjunto de sistemas simbólicos onde se colocam em primeiro plano a linguagem, as regras matrimoniais e as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião [...]” (CUCHE, 1999 apud LÉVI-STRAUSS, 1950, p. 19).

Em outra definição de cultura, o antropólogo Geertz afirma:

[...] O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação [...] (GERTZ, 2008, p. 4).

Aos olhos da Sociologia, cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana. Segundo Camargo (2019) não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, mas sim, culturas diferentes. São ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento adquirido a partir do convívio social. Sejam sociedades simples ou complexas, todas possuem sua forma de expressar, pensar, agir e sentir; portanto, todas têm sua própria cultura, o seu modo de vida.

Para o senso comum, cultura significa grande conhecimento de determinado assunto, arte, ciência, como por exemplo: “fulano de tal tem cultura”. Já o conceito de cultura de massa é definido como padrões compartilhados pela maioria dos indivíduos, independente da renda, instrução, ocupação. Esta última é produto da indústria cultural, tipicamente de sociedades capitalistas e refere-se a aspectos superficiais de lazer, gosto artístico e vestuário que só é viável em razão da invenção da comunicação em massa (CAMARGO, 2019).

Chauí⁴ (2008) também procurou definir o conceito de cultura, buscando-o nos primórdios do latim, que significava cultivado e cuidado com a terra, conceito que se perdeu com o tempo, ressurgindo, mais tarde, entre os séculos XVIII e XIX, na Europa capitalista, como sinônimo de civilização para medir o grau de desenvolvimento de uma sociedade. Assim, o termo passou a ser encarado como um [...] conjunto de práticas (arte, ciências, técnicas, filosofia, ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução ou progresso [...] (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Para Marilena Chauí,

[...] a noção do primitivo só pode ser elaborada se for determinada pela figura do não primitivo, portanto, pela figura daquele que realizou a “evolução”. Isso implica não apenas um juízo de valor, porém, mais do que isso, significa que aqueles critérios se tornaram definidores da essência da cultura, de tal modo que se considerou que aquelas sociedades que “ainda” estavam sem mercado, sem escrita e sem Estado chegariam necessariamente a esse estágio um dia. A cultura europeia capitalista não apenas se coloca como télos, como o fim necessário do desenvolvimento de toda cultura ou de toda civilização, isto é, adota uma posição etnocêntrica, mas, sobretudo ao se oferecer como modelo necessário do desenvolvimento histórico legitimou e justificou primeiro a colonização e, depois, o imperialismo [...] (CHAUÍ, 2008, p. 56).

⁴ Marilena Chauí é professora titular da Universidade de São Paulo, onde leciona desde 1967. É especialista em história da filosofia moderna e filosofia política. É doutora honoris causa pela Universidade de Paris e pela Universidade de Córdoba. Recebeu o prêmio APCA por Cultura e democracia (1981) e o prêmio Jabuti por Convite à filosofia (1995). A nervura do real v. I venceu os prêmios Sérgio Buarque de Holanda (1999) e Jabuti (2000). Postado por Marilena Chauí em: Grupo Companhia das Letras. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00975>>. Acessado em 30/04/2020.

Segundo Chauí, na segunda metade do século XX, uma concepção ampliada da cultura foi incorporada pelos antropólogos europeus. Seja por terem uma formação marxista, seja por terem um profundo sentimento de culpa, buscaram desfazer a ideologia etnocêntrica e imperialista da cultura, inaugurando a antropologia social e a antropologia política, nas quais cada cultura exprime, de maneira historicamente e materialmente determinada, a ordem humana simbólica com uma individualidade ou estrutura própria.

A partir de então, o termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definindo para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto; instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido; determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2008, p. 57-58).

De uma forma mais aprofundada, Chauí constrói o conceito de cultura popular, que também não é um conceito tranquilo. Basta lembrarmos os três tratamentos principais que a autora recebeu. O primeiro, no Romantismo do século XIX, afirma que cultura popular é a cultura do povo bom, verdadeiro e justo, ou aquela que exprime a alma da nação e o espírito do povo; o segundo, vindo da Ilustração Francesa do século XVIII, considera cultura popular o resíduo de tradição, misto de superstição e ignorância a ser corrigido pela educação do povo; e o terceiro, vindo dos populismos do século XX, mistura a visão romântica e a iluminista; da visão romântica, mantém a ideia de que a cultura feita pelo povo só por isso é boa e verdadeira.

Mudando o foco, Chauí ressalta que graças às análises e críticas da ideologia, sabemos que o lugar da cultura dominante é bastante claro: é o lugar a partir do qual se legitima o exercício da exploração econômica, da dominação política e da exclusão social. Mas esse lugar também torna mais nítido a cultura popular como aquilo que é elaborado pelas classes populares e, em particular, pela classe trabalhadora, segundo o que se faz no polo da

dominação, ou seja, como repetição ou como contestação, dependendo das condições históricas e das formas de organização populares. Por isso mesmo é preciso levar em conta a maneira como a divisão cultural tende a ser ocultada e, por esse motivo, reforçada com o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural.

Assim, pergunta: Como opera a indústria cultural? Em primeiro lugar, separa os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado: há obras “caras” e “raras”, destinadas aos privilegiados que podem pagar por elas, formando uma elite cultural; e há obras “baratas” e “comuns”, destinadas à massa. Assim, em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, a indústria cultural sobredetermina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite “cultura” e massa “inculta”.

Contraditoriamente ao primeiro aspecto, no segundo, cria-se a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja, como o consumidor num supermercado. No entanto, basta darmos atenção aos horários dos programas de rádio e televisão, ou ao que é vendido nas bancas de jornal e revistas, para vermos que as empresas de divulgação cultural já selecionaram, de antemão, o que cada classe e grupo sociais podem e devem ouvir, ver ou ler.

No caso dos jornais e revistas, por exemplo, a qualidade do papel, a qualidade gráfica de letras e imagens, o tipo de manchete e de matéria publicada definem o consumidor e determinam o conteúdo daquilo a que terá acesso e o tipo de informação que poderá receber. Se compararmos, numa manhã, cinco ou seis jornais, perceberemos que o mesmo mundo – este no qual todos vivemos – transforma-se em cinco ou seis mundos diferentes ou mesmo opostos, pois um mesmo acontecimento recebe cinco ou seis tratamentos diversos, em função do leitor que a empresa jornalística tem interesse (econômico e político) de atingir.

Em terceiro lugar, inventa uma figura chamada “espectador médio”, “ouvinte médio” e “leitor médio”, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais “médias”, certos conhecimentos “médios” e certos gostos “médios”, oferecendo-lhes produtos culturais “médios”. Que significa isso? A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A “média” é o senso comum cristalizado, que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova.

Em quarto lugar, define a cultura como lazer e entretenimento. De acordo com Chauí, Hannah Arendt apontou a transmutação da cultura sob os imperativos da comunicação de

massa, isto é, a transformação do trabalho cultural, das obras de pensamento e das obras de arte, dos atos cívicos e religiosos e das festas em entretenimento. Evidentemente, escreve ela, os seres humanos necessitam vitalmente do lazer e do entretenimento. Seja para que a força de trabalho aumente sua produtividade, graças ao descanso, como mostrou Marx; seja para que o controle social e a dominação se perpetuem por meio da alienação, como mostram estudiosos marxistas; seja porque o lazer e o entretenimento são exigências vitais do metabolismo humano, como assinala Arendt.

Ninguém há de ser contrário ao entretenimento, ainda que possa ser crítico das modalidades do entretenimento, que entretêm a dominação social e política. Seja qual for nossa concepção, é certo que sua característica principal não é apenas o repouso, mas também o passatempo. É um deixar passar o tempo como tempo livre e desobrigado, como tempo nosso (mesmo quando esse “nosso” é ilusório). O passatempo ou o entretenimento dizem respeito ao tempo biológico e ao ciclo vital de reposição de forças corporais e psíquicas. O entretenimento é uma dimensão da cultura, tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte.

Chauí segue afirmando que se, por um instante, deixarmos de lado a noção abrangente da cultura como ordem simbólica e a tomarmos sob o prisma da criação e expressão das obras de pensamento e das obras de arte, diremos que a cultura possui três traços principais que a tornam distante do entretenimento: em primeiro lugar, é trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando as obras de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la – é a experimentação do novo; em segundo, é a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam porque se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural (CHAUÍ, 2008, p. 60).

Ora, a indústria cultural nega esses traços da cultura. Como cultura de massa, as obras de pensamento e de arte tendem: de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; de experimentação do novo,

tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; de formas de conhecimento que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornarem-se dissimulação, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda.

Mais do que isso, a chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É isso o mercado cultural.

Nesse marco geral, Marilena Chauí critica a cultura e a comunicação de massas como forma de ocultar esses processos, criando toda uma gama de produtos e serviços culturais médios, por meio dos meios de comunicação de massa e outras ferramentas, que encobrem a luta de classes, descrevendo o motivo pelo qual a massificação da cultura é, de fato, a sua negação.

Chauí afirma, ainda, que para avaliarmos o significado contemporâneo da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa que a produzem, convém lembrarmos, brevemente, o que se convencionou chamar de a condição pós-moderna, isto é, a existência social e cultural sob a economia neoliberal. Dessa forma, trata da questão da cultura como um direito, cuja afirmação é a oposição à política neoliberal, que transforma a cultura em produtos e serviços a serem vendidos no mercado, constituindo-se, portanto, em privilégio de classe e instrumento de manutenção da ordem vigente.

Em síntese reflexiva, Chauí (2008, p. 76) analisa as questões culturais e democráticas à luz da experiência brasileira. Analisa o problema da relação entre cultura e Estado, a relação entre cultura e mercado e a relação entre cultura e criadores. Traça algumas linhas do que seria uma democracia concreta, apontando que a democracia propicia, pelo seu enraizamento, uma cultura da cidadania, à medida que só é possível a sua realização por meio do cultivo dos cidadãos, ou seja, uma nova política cultural precisa começar como cultura política nova, cuja viga mestra é a ideia e a prática da participação, só alcançada pela democracia, tendo o socialismo como marco.

Em vista dos aspectos observados, entende-se que a cultura reproduz representações do mundo social que passam a ser concebidas como naturais e contribui para a conservação simbólica de acordo com as relações de força da dominação vigente. Nessa perspectiva, a

escola – bem simbólico – cujo trabalho está voltado para a produção de bens, se funda na reprodução contínua de crenças no processo de socialização, levando o indivíduo a se posicionar no espaço social, segundo critérios do padrão dominante. Logo, estranhar e desnaturalizar essas relações é uma tarefa necessária.

A cultura é uma construção social, já que é partilhada por um grupo. Ela nos une enquanto seres humanos, moldando nossas interações sociais, mas também nos diferencia no que tange à língua, aos costumes, à religião, aos hábitos alimentares e hábitos de consumo. As mudanças provocadas pelo ser humano no meio em que vive estão cada vez mais aceleradas, muitas das quais têm relação com o processo de desagregação simbólica entre o ser humano e a natureza. A produção e o consumo em massa têm degradado habitats, destruído diversas espécies de animais e vegetais e comprometido parte das reservas de energia do planeta Terra, e o resultado é a ameaça à vida.

Nesta era digital, a utilização de mercadorias parece ter alcançado o ápice da ocupação espacial nas instâncias econômicas, políticas, sociais e, principalmente, ambientais. A internet contribui para isso, pois constitui, hoje, o espaço de possibilidades de encontrar a diversidade de opiniões expressas nos veículos de comunicação. Porém, é na escola que se encontra o ambiente de liberdade fundamental para a construção da cultura, de maneira que os indivíduos vão se adaptando às novas necessidades e possibilidades.

Assim, no trabalho realizado de sequência didática foram discutidos temas como desenvolvimento capitalista, sociedade de risco, natureza, ação humana, consumismo, desenvolvimento sustentável e consciência ecológica como estratégia de pensar a construção de uma sociedade melhor, tendo a produção, o consumo e o descarte do óleo de cozinha como pano de fundo para pensar as relações sociais e culturais existentes no cotidiano escolar.

2.1 – O ser humano: de ser biológico a ser cultural

Construir um olhar crítico sobre abordagens ideológico-culturais no contexto escolar é de suma relevância, assim como é importante entender o ser humano enquanto ser social que constrói a sua cultura a partir de objetos sociais.

Leontiev⁵ (2004) refletiu acerca de como os indivíduos se tornam humanos por meio de interações culturais, desde o desenvolvimento de sua espécie, há milhares de anos. Assim,

⁵ Alexei Nikolaevich Leontiev (em russo: Алексей Николаевич Леонтьев) (1903 — 1979) foi um psicólogo russo. A partir de 1924, depois de graduar-se em Ciências Sociais, aos vinte anos, Leontiev passou a trabalhar

de acordo com o autor, o ser humano sofreu várias mudanças para alcançar seu aperfeiçoamento, passando de ser biológico a ser social. Mesmo antes do amadurecimento total do ser biológico, como conhecemos hoje, forças distintas das biológicas agiam nesse ser, causando pequenas modificações no cérebro, nos sentidos, nos membros e nas linguagens; eram as chamadas “leis sociais”.

Por meio do trabalho, os indivíduos constroem a sua cultura, e as relações sociais vão se tornando necessidade e requerendo novas habilidades e aptidões, libertando-os de deficiências biológicas, iniciando processos potencialmente ilimitados, no que concerne a aspectos intelectuais e materiais. Nesse sentido, afirma Leontiev:

[...] Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra [...] (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Por meio do trabalho, novas interações são exigidas, dando aos indivíduos uma vida ativa e em constante modificação no meio social. A linguagem, as habilidades, o desenvolvimento técnico e os conhecimentos passam a depender da compreensão e participação em tudo que produz a espécie humana, ou seja, da construção do homem enquanto ser social. Para Leontiev:

[...] Cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. Ele se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração se formam a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes [...] (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Nessa perspectiva, não basta ao homem somente o que a natureza lhe dá, nem ao que a hereditariedade lhe transmite, ele necessita apreender o que foi alcançado no desenvolvimento histórico da humanidade. Do mesmo modo, compreendemos que o processo de formação humana ocorre de maneira ontológica e historicamente determinada, ou seja, a formação dos

com. Lev Vygotsky. Foi relevante a sua participação na proposição de construção de uma psicologia cultural-histórica. É autor de obras como: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; O desenvolvimento do psiquismo; Psicologia e pedagogia. Morreu de ataque cardíaco em 1979. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/autor/5559-leontiev>>. Acessado em 18/12/2018

indivíduos está relacionada à qualidade das relações desses mesmos sujeitos no processo de trabalho. O homem que emerge dessa constituição histórico-cultural refletirá a qualidade das relações dos indivíduos com o gênero humano no processo de autoconstrução do ser social.

Sendo assim, o homem não vem ao mundo dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato à humanidade do mundo material, cristalizada nos objetos, palavras e fenômenos da vida humana na cultura (LEONTIEV, 2004).

Ao pensar o ser humano em suas interações culturais, Leontiev dá à Sociologia uma contribuição bastante significativa, dada a possibilidade de o professor recorrer a tais conhecimentos desenvolvidos, a fim de elaborar propostas de intervenção na realidade dos alunos, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural do estudante, manifestando-se sobre ele com tomada de decisões, partindo de valores adotados. Assim, é no contexto escolar e no conhecimento da própria cultura que os alunos aprendem a analisar suas ações sociais.

O pesquisador Newton Duarte⁶ também refletiu sobre a educação e a cultura. Escreveu sobre o ser ontológico, apoiando-se na dialética marxista da realidade humana e sócio histórica, processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos, tendo seu fundamento objetivado no trabalho enquanto atividade pela qual transforma a natureza e a si próprio. Assim, expressa que:

[...] O primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. O segundo ponto é

6 Newton Duarte nasceu na cidade de São Paulo, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos em 1985 e obteve o título de Mestre em Educação pela mesma universidade em 1987. Defendeu sua tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1992. Desde 1988 é docente da UNESP e leciona no campus de Araraquara. Nessa universidade obteve, em 1999 o título de Livre-Docente e em 2009 foi nomeado para o cargo de Professor Titular. Coordena o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras. É pesquisador associado ao Institute for the Humanities, University of Simon Fraser, Vancouver, Canadá. É autor de livros, capítulos de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior. Entre seus trabalhos destacam-se os livros: Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos (2016); A Individualidade Para Si (2013), Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2000); Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? (2003); Crítica ao Fetichismo da Individualidade (2004); Critical Perspectives on Activity: Explorations across Education, Work and Everyday Life (2006) co-editada com Peter Sawchuk e Mohamed Elhammoumi; Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: Sete Ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica (2010) em coautoria com Sandra Della Fonte; A Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar (2012) em coautoria com Dermeval Saviani. Seus atuais projetos de pesquisa são: 1) Fundamentos éticos da pedagogia histórico-crítica: relações entre determinismo e liberdade em Lukács e Gramsci; 2) Arte e formação humana em Lukács e Vigotski; 3) A perspectiva marxista em educação e as pedagogias contemporâneas. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/90802/newton-duarte/>>. Acessado em 10/05/2020.

que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico [...] DUARTE, (1998 apud MARX E ENGELS, 1979).

Na obra de Marx, a dialética entre objetivação e apropriação sintetiza a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O modo de apropriação surge na relação entre o homem e a natureza, ao passo que o ser humano, pela sua atividade transformadora, se apropria da natureza, incorporando-a a prática social.

Ao mesmo tempo, ocorre o processo de objetivação, pois o homem produz uma realidade a qual passa a ser portadora de características humanas, ou seja, adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma de empoderamento, não mais como apropriação da natureza, mas como posse dos produtos culturais da atividade humana (DUARTE, 1998, p.105).

Na concepção de Duarte, o homem se humaniza ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, criando, portanto, uma realidade tanto objetiva, como subjetiva. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, uma vez que o indivíduo deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas que exigem nova atividade, em um processo sem fim.

A diferença entre a produção animal e a humana fica claramente evidenciada quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos culturais, sendo tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de sua objetivação (DUARTE, 1998, p. 105-106).

Uma análise da teoria marxista sobre a cultura permitiu a Duarte apontar que, em cada uma das fases da história da humanidade,

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial (...) as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias (...). A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade diversa [...] (DUARTE, 1998 apud MARX; ENGELS 1979, p. 109).

Esse debate acerca da cultura e do materialismo histórico constitui um apoio ao processo de ensino e aprendizagem na Sociologia, pois é um ponto de partida para o debate com os estudantes sobre a formação cultural humana, o processo de apropriação da natureza pelo homem e o princípio da desigualdade social. Por meio de um processo reflexivo, pode-se entender a lógica do capital e a própria atuação humana no meio ambiente.

As discussões sobre cultura e escola são muito abrangentes, por isso, tentou-se fazer uma pequena abordagem, de maneira a estabelecer uma argumentação para a compreensão do contexto escolar, cujo cotidiano é reflexo de relações entre diferentes pessoas e, principalmente, de expressões culturais e atitudes dos estudantes.

2.2 – Relações culturais e de poder na escola

A relação social entre os estudantes e a escola é responsável por ações e comportamentos por vezes tido como injustos, pois traz a reprodução e a legitimação de forças ideológicas, as quais os alunos são tratados de forma homogênea, apesar de serem provenientes de distintos contextos sociais.

Desse modo, educar traz desafios e produz vários debates importantes. Freire (1967) encontrou na educação um instrumento de mobilização e de libertação social,

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos [...] (FREIRE, 1967, p. 90).

Assim sendo, Paulo Freire chamou de “bancária” a educação que oficialmente era então (e continua sendo) oficial e legitimamente praticada. Chamou de “libertadora” a que ele e seus companheiros propunham. “[...] Desde o seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) colocou a educação no coração da cultura e colocou a cultura nos braços da política [...]” (BRANDÃO, 2017, p. 388).

Segundo Brandão, na pedagogia de Freire, os “alfabetizandos” reunidos ao redor de seu “método de alfabetização” viviam como um primeiro momento de seu trabalho de aprender a ler e escrever, realizando um exercício de memória ao redor das palavras e dos

temas mais lembrados e falados em suas comunidades rurais. De conversas que cientistas sociais depois chamaram de “entrevistas”, emergiam pela fala de camponeses analfabetos as primeiras “palavras” e “temas geradores”. Na forma original do método, antes da primeira “aula” ao redor de um “círculo de cultura” que se opunha à geometria hierárquica da sala de aulas e da “turma de alunos”, eram todos convidados a observar as figuras que, desdobradas em algumas “fichas de cultura”, deveriam ser dialogicamente decodificadas. E, de ficha em ficha, todo o cerne do que se conversava girava em torno a um aprendizado de que “eles ali naquele círculo”, assim como todos os outros humanos, eram “seres do mundo da cultura”. E, mais, quem quer que fossem, eram diferentes, mas não desiguais “criadores de cultura”. Ao decodificar a sucessão de fichas de cultura, os alfabetizando deveriam, dia a dia, passar de uma reflexão cordial e naturalizada sobre a dimensão humana, a partir da cultura a uma reflexão partilhadamente crítica, a respeito de como a própria desigualdade entre culturas refletia um mundo que tocava às “pessoas do povo” transformar (BRANDÃO, 2017, p. 388-389).

No contexto escolar, surgem dicotomias referentes à função de ensinar e de aprender que se acredita serem necessárias para a busca de entendimento sobre o papel simbólico da escola, visto que, para numerosos autores, essa instituição posterga as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, por meio de uma violência invisível.

Esse poder de dominação, segundo Authusser (1980), encontra-se no Estado e seus aparatos coercitivos, chamados por ele de AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado – que usam de artifícios repressivos e coercitivos para alcançarem seus objetivos.

Bourdieu; Passeron trazem discussões relevantes acerca da escola. Ao tratarem sobre a violência simbólica, descrevem a instituição como um lugar onde o conhecimento deve ser transmitido de forma democrática, igualmente para todos os alunos, mas esse conceito é aparente, pois o ensino não é transmitido da mesma forma para o conjunto. Aqueles pertencentes às classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança, o “capital cultural”. Neste sentido, afirmam que:

[...] A escola é uma ação direta dos hábitos culturais familiares e as disposições herdadas do meio de origem que são reforçadas pela lógica escolar. A ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante contribui, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21-29).

Na perspectiva de Bourdieu, a cultura é caracterizada por valores que orientam e que dão personalidade ao grupo ou ser social. Desta forma, o capital cultural é uma metáfora criada para explicar como a cultura em sociedades, divididas em classes, se torna uma espécie de moeda que as camadas sociais dominantes utilizam para acentuar as diferenças. Em outras palavras, a cultura se transforma em instrumento de dominação, em que a classe dominante impõe à categoria dominada sua própria cultura ao dar-lhe uma valoração considerada boa instrução.

Ao transpor toda essa ideia para dentro da escola, que Bourdieu batizou de arbitrária ou cultural dominante, revela que a escola dissimuladamente continua sendo transmitida como tal e, dessa forma, favorece alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são justamente os alunos que não tiveram contato através das famílias com o capital cultural, ou seja, por falta de livros, coisas concretas ou por não terem tido acesso a lugares e informações facilmente acessíveis aos estudantes mais ricos, eles não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza; o aprender para eles é muito difícil.

Bourdieu entende que, organizada dessa forma, a escola marginaliza os alunos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isso, a escola prega um discurso esvaziado, uma vez que os filhos de pais que têm acesso ao universo de um saber que a escola cobra tem mais chances que os demais. Não é que tais estudantes não têm cultura, eles não têm “a cultura” que a escola demanda.

Em estudos sobre as obras de Bourdieu, Almeida (2007, p. 47-48) afirma que os sistemas simbólicos dominantes legitimados por uma dada sociedade são aqueles conduzidos pelos grupos sociais que conseguiram se colocar em posição dominadora. Nesse caso, a cultura se torna, então, dominante porque pertence às classes sociais influentes, e não porque são pura e simplesmente superiores. Não há, portanto, para Bourdieu, nenhum elemento objetivo que prova que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores implícitos impostos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social legitimada.

A escola não cobra dos alunos apenas o que foi ensinado, o que é fácil para uns, é estranho e difícil para outros, assim, ela acaba enfatizando as diferenças. Os alunos que cresceram em culturas distintas ou que não possuem capital cultural dominante se enganam e pensam que a dificuldade é falta de inteligência.

Um exemplo dessa dominação cultural nas escolas é a escolha das disciplinas consideradas mais importantes. Não é difícil perceber que nos currículos de disciplinas de

Matemática, Língua Portuguesa, Física e História são mais valorizadas que Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

A dominação de uma classe sobre outra se mantém há muito tempo e, para Bourdieu, existe uma saída para toda essa violência simbólica exercida inconscientemente pela escola. Basta tornar explícito esse funcionamento velado sobre a instituição.

Em uma análise sobre a educação atual, Apple⁷ (2003) discorre sobre as estruturas de poder no âmbito da organização das escolas e da modernização conservadora que, segundo ele, trata-se de uma aliança poderosa – embora estranha – entre forças que agora estão em atividade na educação, uma aliança que muitos educadores, ativistas comunitários, pesquisadores críticos e outros acreditam serem ameaças substanciais à vitalidade de nosso país, de nossas escolas, de nossos professores, de nossas crianças.

Segundo o autor, tais forças recomendam “libertar” nossas escolas, colocando-as dentro de um mercado competitivo, a fim de restaurar “nossa” cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa conduta dentro e fora da escola, e identificar o controle central por meio de critérios de avaliação e testes mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais. Nesse caso,

[...] a educação é entendida como sendo apenas transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida. A isso se costuma acrescentar uma ressalva: faça tudo da maneira mais econômica e eficiente possível. O arbítrio supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos alunos nas provas. Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, essas ligações garantem a recompensa do mérito. “bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos [...] (APPLE, 2003, p. 6).

Segundo Apple, esse conceito de boa escola, boa administração e bons resultados tem muitos defeitos. Suas afirmações básicas sobre o conhecimento neutro são equivocadas. Se aprendermos alguma coisa com os conflitos intensos e contínuos que assolam toda a história do currículo de tantos países, essa foi uma boa lição. Esse conceito de boa educação não só

⁷ Michael W. Apple é escritor, professor e teórico crítico da educação. Atuou em escolas elementares e secundaristas, tendo sido presidente de um sindicato de professores. Tem se empenhado na defesa da democratização política e a prática educacional nas últimas décadas. É autor de vários livros já traduzidos em diversos países, tais como: Para além da lógica do mercado; Escolas democráticas; Educação e poder e Ideologia e currículo. <Disponível em <https://www.skoob.com.br/autor/5559-leontiev>>. Acessado em 18/12/2018.

marginaliza a política do saber, como também oferece pouco aos alunos, aos professores e aos membros da comunidade.

Lamentavelmente, é verdade que a maioria dos nossos modelos atuais de educação tende a ratificar, ou pelo menos não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com educação e economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação; ou seja, a educação passa a ser vista como uma forma de investimento lucrativo, pois as empresas ao mesmo tempo em que eliminam o desperdício que supostamente sempre acontece nas escolas públicas, vão transformar a educação numa “máquina bem administrada e lucrativa – usando o dinheiro do investidor em lugar dos dólares dos impostos” (APPLE, 2003, p. 7-9).

Na maioria das escolas brasileiras, esse discurso da modernização conservadora da direita se traduz como uma forma discriminatória de avaliação por competências, tendo em vista que alunos e professores são submetidos a exames de aptidão: os alunos são submetidos às avaliações externas como SAEB, SARESP, ENEM, ENCEJA, entre outros, que servem de parâmetros às práticas públicas dos governos para a educação.

Por sua vez, os professores são sujeitados à prova de mérito, como forma de avaliar o conhecimento para “merecer” aumento salarial, o que constitui um desrespeito à Constituição e às leis trabalhistas referentes a essa categoria de trabalhadores, que há tempos vem sendo desvalorizada, tornando-se presa a um sistema que atua no sentido inverso do que fazem outros países.

Na atualidade, a lógica da reforma do ensino, por exemplo, é transformar a educação em um mercado, uma vez que grupos empresariais que apoiam as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a implementação da BNCC, têm como objetivo converter as verbas públicas em compras de cursos, apostilas, materiais didáticos e tudo o que possam oferecer, inclusive, consultorias para docentes e gestores das escolas. Querem que as empresas lucrem com a educação, mas que também controlem o trabalho dos professores (APPLE, 2003, p. 7-9).

Entende-se, desta forma, que investimentos em pesquisa e educação são as melhores receitas para o crescimento de qualquer nação, no entanto, o que se assiste é o Brasil caminhar na contramão desse processo, mostrando que a instrução e o conhecimento vão aos poucos deixando de ser prioridade.

Por outro lado, também corrobora o desmonte da educação pública, na medida em que a preocupação maior é apresentar números para as grandes empresas e bancos internacionais que gerenciam os indicadores de qualidades na educação. Se a educação no Brasil tem contribuído para um modelo excludente, entende-se que é necessário estabelecer vínculos para uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva, que garanta aos educandos o direito de aprender.

2.3 – Caracterizando a E. E. Cel. Eduardo de Souza Porto e o Município de Fernão

O Colégio Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto, localizado na cidade de Fernão, estado de São Paulo, é o ponto de partida para as pesquisas e análises propostas, pois constitui o espaço de aprender onde foram realizadas as atividades de cunho sustentáveis condizentes com o ensino de Sociologia para alunos do Ensino Médio.

Organizado em dois turnos, o colégio é composto por 118 alunos matriculados no Ensino Fundamental ciclo II – 6º ao 9º ano (período vespertino) e 72 alunos no Ensino Médio – 1º ao 3º ano (período diurno) somando 190 estudantes, totalizando sete turmas, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Acredita-se que esse é um número pequeno de alunos, se comparado às demais escolas jurisdicionadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília.

Por ser pequena, a escola possui um número reduzido de professores (apenas 18), sendo três readaptados e realocados em outras funções (biblioteca e serviço de apoio administrativo ou docente). Apenas uma professora mora no município de Fernão, o restante mora em cidades vizinhas (Gália, Duartina, Bauru, Garça e Vera Cruz).

A escola possui, também, três agentes de organização escolar e um vice-diretor, que responde pela administração e pela coordenação pedagógica, já que a instituição não dispõe dessa função.

A limpeza da escola é realizada por duas funcionárias contratadas por uma empresa de serviços terceirizados pelo governo estadual, enquanto o preparo da merenda é feito por cozinheiras da Prefeitura Municipal de Fernão.

O atual espaço físico da instituição foi inaugurado pelo Governo Estadual há quase quatro anos, em 24 de junho de 2016. Com as novas instalações, mudou de endereço, mas manteve-se o nome, porém, a escola foi criada na década de 1940, sendo denominado Grupo

Escolar Fernão Dias. Pelo Decreto nº 11.181 do DOE de 16/02/78, passou a chamar-se Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto (BARNEZI; PONTES, 2001).

A instalação escolar atual é composta por seção administrativa (secretaria e diretoria), oito salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, sala de projeção de imagens, sala de informática, sala do grêmio estudantil, pátio, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva, estacionamento, jardins e uma horta cultivada pelos alunos e professores. Todos os ambientes são bem conservados e utilizados.

Segundo Barnezi⁸; Pontes⁹ (2001, p. 24-30) o Coronel Eduardo de Souza Porto, patrono do colégio, nasceu em 28 de setembro de 1864, em Brotas – SP. Sempre teve queda para a agricultura, por isso, estudou agronomia (sem se formar). Em 1895, comprou 200 alqueires de terras nos sertões desconhecidos, tomando posse em 1897, juntamente com o amigo Pedro Alves Pacheco (fundador de Gália) e mais nove camaradas.

Como faziam os antigos bandeirantes, seguiu os cursos dos rios a cavalo, fazendo picadas do município de São Manoel do Paraíso até a Fazenda Santana (hoje Fernão). Levava nas mãos uma bússola e a escritura das terras. Lá chegando, o Coronel e sua comitiva derrubaram o mato, construíram ranchos de pau-a-pique e, em 1898, plantou as primeiras lavouras de café (20.000 pés) formando a referida fazenda.

Ao descrever as aventuras do Coronel Eduardo, Barnezi; Pontes (2001, p. 31) afirmam que na conquista das terras, foi iniciado um plano de catequese dos índios Kaingang¹⁰, que

⁸ Rosemari Gattás Barnezi é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. É especialista em nível de pós-graduação em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Sagrado Coração de Jesus de Bauru. É membro titular da Academia de Letras Municipais do Brasil com sede em São Paulo. Ocupou o cargo de diretora de escolas nas cidades de Gália, Garça, Lupércio, Marília, Oscar Bressane, Santa Mercedes e Vera Cruz, estado de São Paulo. Disponível em: BARNEZI, R. G.; PONTES, Z.S.P. Doces Lembranças de Outrora. Bauru: Joarte Gráfica e Editora, 2001.

⁹ Zélia Maria Sellani Pontes nasceu em Pompéia (SP). Educada no Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora de Tupã (SP), formou-se professora normalista. Efetivou-se como professora primária em 1961. Aposentou-se em Gália (SP) em 1984. Na sua trajetória escolar, lecionou Metodologia e Prática de Ensino, Desenho Geométrico e Pedagógico no Ginásio Estadual de Pompéia (SP) por alguns anos. Toda sua vida profissional foi exercida com dedicação plena ao ensino fundamental, tendo inclusive exercido eventualmente direção de escola até segundo grau. Disponível em: BARNEZI, R. G.; PONTES, Z.S.P. Doces Lembranças de Outrora. Bauru: Joarte Gráfica e Editora, 2001.

¹⁰ Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e pelo leste das Missões Argentinas. A língua Kaingang pertence à família Jê do tronco linguístico macro-jê, divididos pela linguista e missionária do SIL (Summer Institute of Linguistics) Ursula Wiesemann em cinco dialetos, que se diferenciam em várias partes de sua estrutura, sendo as mais visíveis às fonológicas. Os Kaingang chegaram ao sul e sudeste do Brasil há 3.000 anos. A história desse povo em São Paulo pode, então, ser contada a partir daí. No planalto ocidental paulista ocupavam as terras mais altas dos campos de cerrado, entre os rios Tietê e Paranapanema, vales e espigões, margeando os rios Tietê, do Peixe, Aguapé/Feio e Paranapanema. Mil novecentos e cinco foi o ano em que o conflito entre os Kaingang e não índios se intensificaram no oeste paulista, devido ao início da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

habitavam a região, por se mostrarem hostis ao contato com os colonizadores, uma vez que suas terras estavam sendo invadidas por construtores da Estrada de Ferro Noroeste.

Barnezi e Pontes afirmam que, segundo relatos de antigos moradores de Fernão, a intenção de Porto era a de pacificar e proteger os índios, para isso, construiu uma igreja de madeira às margens do Rio das Antas, em terras da Fazenda Iгурê – Garça/SP. No entanto, as autoras discorrem, também, sobre o extermínio oficial das nações indígenas na região. Isso reafirma o histórico de genocídio brasileiro em relação aos nativos e da imposição da fé católica a esses povos. Ora, não podemos deixar de observar que o Coronel e sua comitiva colonizou a região e chegou àquelas terras na condição de bandeirante.

Depois de buscar a família, a primeira preocupação do ilustre pioneiro foi criar uma escola primária, a primeira dessa região, privilégio das grandes cidades. Essa escola foi criada, construída e mantida por ele, inclusive com a contratação e o pagamento de professores até 1928, quando passou a ser Escola Estadual. Por esse motivo, levou o seu nome em 1978.

Nos dias atuais, Fernão possui duas escolas, uma municipal, ciclo I (1º ao 5º ano) e outra estadual, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Esse é um dos menores municípios do estado de São Paulo e do Brasil, possui 1.704 habitantes, conforme dados do IBGE (2018). Por muito tempo, foi distrito da cidade vizinha – Gália – até obter a emancipação político-administrativa em 1999, sendo elevado à categoria de município.

As pesquisas de Barnezi; Pontes revelam que, no início de sua história, Fernão Dias era apenas uma povoação¹¹, onde predominavam casas de madeira e ruas de terra. Em 08/12/1925 deu início ao povoado de Nossa Senhora Aparecida das Antas (atual Fernão). Era necessária a construção de uma estação de trem, para que se escoassem os produtos agrícolas do Coronel Eduardo de Souza Porto e fazendeiros da região, que até a chegada dos trilhos, despachavam os seus produtos na Estação de Esmeralda, próxima à localidade.

Os Kaingang defendiam o território onde viviam e os não índios lutavam pela posse privada das terras, motivados pela expansão cafeicultura. Os indígenas destruíam a linha do trem em construção para amedrontar. Os não indígenas contratavam bugreiros para eliminar os Kaingang por meio uso de armas ou contaminação por doenças o que causou a morte em massa. Em 1910 é criado pelo governo federal o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e em 1911 é estabelecido um acampamento em Ribeirão dos Patos, sendo esta a base de operações do SPI na região durante esse período. O trabalho de “pacificação” dos Kaingang teve início em 1912, sendo o último grupo Kaingang “pacificado” em 1915. Estima-se que 90% da população Kaingang foi exterminada entre 1905 e 1921. Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuúre. Disponível em: <https://www.museuindianuure.org.br/india-vanuure/os-kaingang>. Acesso em 09/05/2020.

¹¹ Povoação: moradores de determinado lugar. Pode ser interpretado, também, como aldeia ou lugarejo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/povoacao/>>. Acessado em 12/11/2019.

De acordo com tais autoras:

[...] Em 10/12/1928, faleceu o Coronel Eduardo de Souza Porto, em sua Fazenda Santana, rodeado por seus filhos. Levava um nome honrado de homem que soube fazer de sua vida um exemplo de trabalho. Teve inimigos gratuitos, como todo homem honrado e trabalhador, porque sempre se negou a auxiliar grileiros, ladrões de cavalos, que queriam fazer seu reduto nestes sertões. Pobre, simples, contentou-se apenas com as terras que pôde comprar, sem tentar aumentar seus domínios, por meios ilícitos. Seus restos mortais repousam como ele pediu, naquele cemitério pequeno e humilde que pertenceu à sua fazenda [...] (BARNEZE; PONTES, 2001, p. 124).

Percebe-se pelos relatos, que a historiografia disponível sobre a fundação do município de Fernão reforça a construção de heróis, visto que ressalta as qualidades do Coronel Eduardo de Souza Porto, colocando-o na condição de pessoa honrada, de bom caráter, procurando desvincular sua imagem de grileiros usurpadores de terras, categorias de sujeitos sociais muito comuns naquela época de colonização de terras.

Entre as décadas de 1950 e 1980, a paisagem do município de Fernão era ocupada por lavouras de café e pelo plantio de amoreiras, servindo, esta última, de alimento ao *bombyx mori* (bicho-da-seda) atividade agrícola de sericicultura¹² e produção de casulos para indústrias de fios de seda das cidades de Gália, Duartina, Lucianópolis e Marília.

A produção da seda era exportada para o Sudeste Asiático, principalmente para a China, porém, entrou em decadência a partir dos anos de 1980 pela concorrência, já que os asiáticos que detém um conhecimento milenar sobre o produto, fabricavam-no a um preço muito menor.

No momento presente, embora a região tenha experimentado o fenômeno brasileiro da migração campo/cidade, uma boa parte dos estudantes da escola estadual provém da zona rural, visto que o município tem a economia baseada na agricultura e na pecuária. Um reduzido número de educandos é filho de pequenos proprietários rurais, cujos pais praticam a agricultura familiar; criam gado bovino e outros pequenos animais para a subsistência.

Cultivam-se lavouras tradicionais, tais como: café, milho e feijão, e outras como o maracujá, a mandioca, legumes e hortaliças, porém, o plantio de monoculturas como eucaliptos, a laranja e a cana-de-açúcar têm sobrepujado a paisagem rural de forma bastante afrentosa.

¹² Conhecida como sericicultura, a criação do bicho-da-seda (*bombyxmori*.) é uma prática antiga – já era usada há 4 mil anos na China Imperial para a obtenção das vestimentas utilizadas pelos membros da nobreza. A atividade foi também uma das primeiras a ganhar impulso no Brasil após a chegada da família real portuguesa, no início do século XIX. Disponível em: <Revista Globo Rural. <https://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/como-criar/noticia/2013/12/como-criar-bicho-da-seda.html>>. Acessado em: 13/11/2019.

Boa parte dos educandos pertence às famílias menos favorecidas, que trabalham em sistema de parceria (arrendamento de terras), ou como empregadas diaristas (na roça); alguns possuem vínculo empregatício formal, outros, porém, trabalham sem seguridade social.

Entre os trabalhadores rurais em situação de pobreza, existem vinte famílias que foram assentadas pela prefeitura municipal a partir de um programa de crédito fundiário do Governo Federal, denominado Banco da Terra; já outras setenta e uma famílias¹³ recebem auxílio do Programa Bolsa Família, também do Governo Federal.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Fernão é de 0,703 – segundo dados da Fundação SEAD/IBGE (2010). Tais dados a coloca em uma posição confortável no ranking de desenvolvimento, já que é vista por uma considerável parcela de sua população, como um bom lugar para se viver.

Por ser pequena, Fernão é tida pelos munícipes como uma cidade pacata e acolhedora, não fossem as poucas oportunidades de empregos disponíveis aos habitantes. Como a maioria das cidades vizinhas de pequeno porte, a prefeitura municipal é o órgão que mais emprega. Além da agricultura, o município possui atividades comerciais restritas a um único mercadinho, bastante suprido de mercadorias, alguns bares e lanchonetes, dois postos de gasolina, algumas pequenas lojas de roupas e calçados e uma farmácia recentemente inaugurada. Possui, também, uma indústria incipiente, contando com quatro microempresas.

Embora seja classificado como um dos menores municípios do estado de São Paulo e do Brasil, o slogan “Fernão: pequena, mas atrevida” é bastante ousado, pois desenvolve sua economia de forma crescente, com investimentos significativos na agricultura, sua principal fonte de arrecadação de impostos. O município também aplica consideráveis recursos financeiros nas áreas de desenvolvimento social, na saúde e na educação.

Na área social, investe-se em projetos para todas as faixas etárias, desde a criança ao idoso. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Unidade de Saúde Municipal desenvolvem vários planos de ação social como o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família) constituído por grupos de convivência para mulheres e homens, um apoio e ampliação da atenção à saúde da família e ao esporte.

Publicações na página oficial na internet da Prefeitura Municipal de Fernão apontam que as secretarias municipais da saúde e do meio ambiente se apresentam como deveras

13. Dados extraídos de listagem dos (as) beneficiários (as) do programa bolsa família, referente ao mês de junho/2019, com base na folha de pagamento da Caixa Econômica Federal. Disponível em: <<https://www.fernao.sp.gov.br/bolsa-familia/2019/>>. Acessado em 15 de julho de 2019.

responsáveis, no que tange aos projetos sustentáveis locais. No referido site, salienta-se que tratam as situações-problema socioambientais com expressiva seriedade, uma vez que a cidade possui várias premiações e certificações de órgãos estaduais que a coloca em evidência, procurando inserir os estudantes nesse processo.

A cidade possui projetos e leis municipais voltadas, tanto ao desenvolvimento social, como à preservação ambiental. O selo estadual do Programa Município Verde/Azul – PMVA, por exemplo, demonstra o objetivo de estimular e auxiliar os municípios na elaboração e execução de políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento sustentável em escala local.

Esses investimentos abrangem projetos aprovados em leis orgânicas municipais, tais como: preservação de microbacias hidrográficas, por meio do reflorestamento de nascentes; criminalização das queimadas urbanas com aplicação de multas; horta urbana; coleta seletiva de resíduos sólidos, radioativos e eletrônicos; preservação das estradas rurais, combate à erosão do solo, entre outros.

A arborização da área urbana, denominado Programa Futuro Verde, por exemplo, é uma ação permanente de preservação ambiental e pluralidade social, onde cada criança nascida é homenageada com o plantio de árvores nativas doadas aos municípios.

A preservação das nascentes é outro projeto que ajuda a garantir a qualidade e a quantidade de água de rios, córregos e outros cursos d'água, em especial, aqueles que contribuem para o abastecimento humano, já que é uma importante fonte de água doce. Uma nascente modelo do município destaca-se pela sua preservação e grande abundância de água e serve de roteiro de estudos ambientais aos alunos das duas escolas que a cidade possui.

Quanto ao projeto de coleta e reciclagem do óleo usado de cozinha, acredita-se que a parceria com a escola contribui de forma frutífera, pois se configura como estratégia de formar disseminadores de ideias e boas práticas ambientais, posto que, o óleo de cozinha quando jogado diretamente no ralo da pia, vaso sanitário ou no lixo, danifica redes de água e esgoto, encanamentos, poluem córregos, riachos e o solo. Esse material impermeabiliza o solo, impedindo que a água se infiltre, além de interferir na passagem de luz na água, retardando o crescimento vegetal e o seu fluxo. Pesquisas apontam que o óleo descartado de forma incorreta impede a transferência do oxigênio para a água e impede a manutenção da vida nos ecossistemas (FERNÃO, 2019).

No que se refere à educação, procura-se manter as escolas como referências na Diretoria Regional de Ensino de Marília, visto que, há alguns anos, os estudantes têm

alcançado notas consideradas satisfatórias no ranking do estado de São Paulo, destacando-se em índices e metas estabelecidas pelos exames (SAEB e SARESP) aplicados pela Secretaria Estadual de Educação.

Não obstante, o município possui alguns desafios educacionais, como por exemplo, o de diminuir ou erradicar o analfabetismo. Segundo o Censo demográfico do IBGE (2010) as taxas na população com mais de 15 anos de idade estão entre 8,55% no município, número maior que Marília, sua região administrativa, com 6,12%. O índice também supera o estado de São Paulo, com 4,33%. Entretanto, diante dos investimentos municipais no ensino público, espera-se que os dados do próximo censo demográfico, previsto para o ano de 2020, revelem a queda desses números.

Todas essas ações se configuram como propostas para um desenvolvimento sustentável. Elas se caracterizam como atividades ligadas à preservação ambiental e intervenções sociais, que contribuem para a formação de condutas e atitudes de respeito, responsabilidade, zelo, senso de justiça, tomada de decisão, solidariedade, entre outros atributos alicerçados nos pilares para a construção da cidadania, presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e em outros documentos oficiais que regem o ensino no Brasil. Porém, é o fazer pedagógico em sala de aula que garantirá uma aprendizagem condizente com um olhar sociológico mais apurado para a realidade, superando as questões que o senso comum desconhece.

2.4 – O perfil dos jovens estudantes do Ensino Médio

Entendemos que a educação ocorre em diversos espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico.

Mais importante que entendê-los, segundo Dayrell¹⁴ (1992), é preciso pensar: Quem são esses jovens? O que buscam na escola? O que significa para eles a instituição escolar?

¹⁴ Dayrell possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Em 2006 realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG (www.observatoriodajuventude.ufmg.br). Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/4233455/juarez-tarcisio-dayrell>>. Acessado em: 18/12/2018.

Qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço escolar? Quais instituições sociais mais interferem na sua modelagem?

Para Dayrell (1992, p.1), analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes como atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Nesse campo educativo amplo estão incluídas as instituições sociais mais importantes como: a Família, a Escola, a Religião, o Estado e o Trabalho, cada qual dando a sua contribuição no processo de condução dos indivíduos enquanto coletividade.

Na concepção de Durkheim (2004), a instituição social é um mecanismo de proteção do corpo social; é o conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade, cuja importância estratégica é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dele faz parte. Desta forma, afirma que:

[...] Tal como se fez notar, há uma palavra que, desde que se lhe alargue um pouco a acepção vulgar exprime bastante bem esta maneira de ser muito especial: é a palavra instituição. Pode, com efeito, sem desvirtuar o sentido desta expressão, chamar-lhe de instituição a todas as crenças e a todos os modos de comportamento instituídos pela coletividade; a sociologia pode então ser definida como: a ciência das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento [...] (DURKHEIM, 2004, p. 32).

As instituições sociais e a coesão social, segundo Durkheim, fazem parte do processo de socialização dos indivíduos. Assim, este autor descreve a sociedade como tendo um funcionamento comparado a de um organismo, bem como um corpo humano que tem vários órgãos que o compõe e que o faz funcionar, todos eles com a sua função específica, porém, quando um desses organismos não funciona, o corpo fica doente, configurando uma situação de anomia (DURKHEIM, 2004).

Na visão de Durkheim, o que vitaliza a sociedade, isto é, o que a faz se reproduzir são as instituições sociais através de comportamentos padronizados, sendo repetidos ao ponto de todos os indivíduos se comportarem da mesma forma. Assim, sua função primordial é manter a sociedade coesa; as normas ou as regras fazem com que a sociedade se mantenha organizada e unida.

Cada instituição tem sua função específica, embora se diferencie, o que há em comum são as regras. Conforme somos inseridos na sociedade, elas imprimem em nós a maneira como devemos pensar e agir, ou seja, as funções normativas levam o indivíduo a se moldar para viver em sociedade.

Caso os indivíduos não cumpram as regras, cada instituição tem a sua forma de punição. No grupo primário de socialização, a Família, por exemplo, temos o castigo aplicado pelos pais, na Igreja, as penitências, já o Estado se ampara no código penal, que determina se a regra é cumprida e qual é a penalização caso haja infração.

Visto sob esta ótica, o processo de socialização contém erros e acertos, os quais o ser social vai descobrindo os seus limites. Em sociedade os indivíduos vão percebendo até que ponto pode ou não fazer determinadas ações.

Além do corpo humano, pode-se fazer outra analogia sobre o processo de socialização discorrido por Durkheim, comparando-o com a lapidação de um diamante, de forma que o homem inserido na sociedade é como um diamante bruto que, retirado da terra, é uma pedra como outra qualquer, mas para ganhar o formato e o brilho bonito, precisa ser lapidado por meio de um processo não tão simples e fácil, afinal, o diamante é o elemento mais duro e resistente da natureza.

Toda essa similitude possibilita perceber que, em sociedade, a adequação do homem às normas sociais é um processo intenso, como o do diamante que vai sendo inserido na sociedade, cortado, moldado, polido até ficar exatamente da forma como a sociedade espera que se comporte. Assim seriam os estudantes na concepção deste autor funcionalista.

A Família é vista como uma instituição social primária relevante para o aluno e, mesmo tendo passado por tantas mudanças, ainda transmite as habilidades necessárias para agir em sociedade. É nela que se aprende a língua e as primeiras formas de se comportar socialmente.

Por sua vez, a Escola traz elementos tanto para a atuação no trabalho, quanto para o comportamento dos indivíduos em sociedade. Ela é responsável pela socialização secundária, atuando na formação profissional dos estudantes e na transmissão de valores e normas compatíveis com a estrutura social vigente.

Um contraponto à teoria durkheimiana estaria no fato de que ela resulta na restrição da ação do indivíduo, tornando-o submisso a uma sujeição coletiva, haja vista que a sociedade é tratada de forma coercitiva e naturalizadora nos “fatos sociais”. Ora, não podemos negligenciar que a realidade cotidiana e as condições históricas e materiais engendradas no

meio social também possuem forças que moldam os indivíduos, norteando o seu modo subjetivo de pensar, agir e sentir. Essa abordagem pode ser encontrada na teoria marxista, a qual busca compreender os movimentos da sociedade, objetivados nas relações sociais e na luta de classes, num movimento dialógico e transformador dos fenômenos sociais, o que para Durkheim seria uma anomalia.

O pensamento dialético manifesta, portanto, a ideia de contradição como princípio ativo para a explicação da realidade sob uma perspectiva material. Assim, quando discutimos o Estado e suas relações de trabalho dentro da sociedade capitalista, passamos a argumentar, necessariamente, sobre a desigualdade econômica, os processos de concentração de renda, o consumismo, as questões ambientais e tantos outros temas relevantes para os grupos sociais.

Para Dayrell,

[...] não podemos negar os avanços que ocorreram nesta última década, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. Mas, se a escola se tornou menos desigual, continua sendo injusta. Assim é, devido, em grande parte, ao fato de a escola e seus profissionais ainda não reconhecerem que seus muros ruíram; que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto [...] (DAYRELL, 2007, p. 21).

Segundo Dayrell, a escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas sim reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demanda dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parecem-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

Na escola os grupos de colegas e amigos formados na adolescência e na juventude podem ser definidos como elementos de socialização importantes dessa instituição social, pois

desempenham um papel cada vez mais relevante no processo de formação das identidades sociais, pois é na escola que os indivíduos também aprendem a conviver em grupo.

É preciso entender que o processo de socialização não se encerra na juventude, ele se estende pela vida individual adulta, criando as habilidades e valores necessários para viver em sociedade, isto é, não é um processo cristalizado, podendo ser alterado. As instituições se transformam constantemente e, nesse processo, todos os indivíduos têm de se readaptar às novas normas e regras que nunca acabam.

Os estudantes da Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto são constituídos, em sua maioria, por alunos do município de Fernão, mas há, também, uma parcela de estudantes da cidade vizinha (Gália). O jeito de ser, de agir e de pensar possibilita caracterizá-los de maneira bastante variada.

A turma do 1º ano do Ensino Médio, com a qual se realizou esta pesquisa, é constituída por 29 alunos, 19 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas na faixa etária entre 14 e 16 anos de idade. Dessa totalidade, 15 alunos residem no município de Fernão e os 14 restantes, no município de Gália.

Em relação à composição étnica, a maioria se considera branca, embora os traços físicos, tais como: a cor da pele, a textura dos cabelos, o formato do nariz e dos lábios revelem uma miscigenação bem característica do povo brasileiro. Sobre tais aspectos, não se percebeu exagerada hostilização ou ofensas entre os alunos; em geral, os adolescentes se tratam com certa cordialidade, com exceção das querelas que as divergências de ideias do cotidiano juvenil proporcionam.

Os estudantes vivem em sua maioria com seus pais num modelo de família nuclear ¹⁵, não obstante, há oito alunos que moram com os avós, só com a mãe ou com família adotiva.

¹⁵ A família nuclear tem no pai o seu provedor e na mãe a fonte dos cuidados do lar. Nela podemos ver que os filhos tornaram-se o centro dos cuidados e preocupações dos pais. Apesar da consolidação da família nuclear ter ocorrido no século XVIII, foi no século XIX, auge do capitalismo industrial, que ela encontrou seu apogeu como modelo familiar dominante, principalmente devido à multiplicação da classe média nas sociedades europeias e das facilidades domésticas advindas da industrialização. Ao lado das mudanças econômicas e sociais causadas pelo crescimento do capitalismo industrial do século XIX, destaca-se a mudança de valores, hábitos e comportamentos advindos da industrialização crescente tais como: a liberdade individual, a autossatisfação e o consumismo materialista. A família nuclear sofreu ao longo das décadas do século XX, mudanças significativas, notadamente em relação ao papel da mulher no seio da família, isto é, após a Primeira Guerra Mundial as mulheres na Europa começaram a ingressar na vida profissional, conquistando direitos sociais e políticos como, por exemplo, o direito ao voto. No Brasil, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho deu-se a partir da década de 60, momento de crescimento econômico do país e de ampliação dos desejos de consumo da classe média urbana. No século XXI, cada vez mais a mulher tem buscado ocupações remuneradas fora de casa como forma de prover o sustento da família. As uniões conjugais encontram-se mais instáveis, o número de divórcios e separações judiciais tem aumentado ano a ano, o que tem causado um aumento significativo no número de famílias chefiadas por mulheres, e estas têm que conciliar a maternidade com a carreira profissional. Ao lado

Pelo que se observa da turma em questão, os estudantes são bastante observadores, talentosos, inteligentes e capazes de desenvolver uma notável criticidade. Durante o planejamento e aplicação da sequência didática a turma foi receptiva às aulas e conteúdos, demonstrando interesse em participar das atividades propostas. Ainda assim, é natural que existam alunos menos participativos ou introvertidos. Neste caso, as poucas situações em que isso ocorreu, procurou-se dar maior atenção a tais alunos de modo a envolvê-los nas atividades, evitando que passassem despercebidos no decorrer das aulas, principalmente na formação dos grupos de pesquisas.

Notou-se que a turma possui alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem em determinadas áreas de conhecimento, e que isso talvez os tenha levado a serem menos participativos nas aulas, o que não se configura um problema grave. No decorrer do processo educativo eles próprios se ajudaram, auxiliando-se uns aos outros ou procurando apoio docente quando as necessidades eram de ordem individual.

Embora este estudo tenha sido desenvolvido essencialmente com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, procurou-se oferecer oportunidade de participação aos alunos de outras turmas da escola, inclusive, do Ensino Fundamental, na medida em que estes foram inseridos em grupos de estudos de pré-iniciação científica, percorrida nos resultados da sequência didática realizada e na interação da turma do primeiro ano com os demais colegas por meio de pesquisas e apresentação de seus projetos (seminários) no decorrer da rotina educativa.

Outra questão a ser observada é que desde o ano de 2016, educandos galienses¹⁶ têm sido matriculados no colégio de Fernão, sob o argumento de que a qualidade da educação é boa. Esse fato põe em contato alunos de diferentes realidades que, ora interagem cordialmente, ora se estranham. Esse é um misto de comportamentos típicos da adolescência,

disto, encontra-se o número de filhos que passou a ser reduzido, com significativa queda da taxa de fertilidade na área urbana. Em outros casos, o genitor passa assumir as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, papel antes desempenhado exclusivamente pelas mulheres. Desta maneira observa-se, principalmente na área urbana, o aparecimento de novos modelos de agregação familiar: ao lado da família nuclear que hoje conta com o poder de chefia repartido entre os cônjuges, tendo em vista o trabalho fora de casa, houve o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres. Há ainda, outro elemento: o surgimento de famílias em decorrência da união de pais e mães separados de outros casamentos, que unem os filhos tidos na antiga família, na constituição de uma nova, já composta por membros da união anterior. Postado por Colunista Portal Educação. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/familia-nuclear/47108>>. Acessado em 10/05/2020.

¹⁶ Galienses, Relativo à Gália, cidade e município do Estado de São Paulo. Pessoa natural ou habitante desse município. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/galia/historico>>. Acessado em 10 de julho de 2019.

mas, também, de afastamento e insegurança sem, porém, prejudicar os laços de afetividade e o processo de ensino e aprendizagem.

Elias; Scotson (2000) chamou essa relação de desconfiança de um grupo perante outro como estabelecidos e “outsiders”¹⁷. Sua análise sociológica proporciona uma reflexão oportuna acerca das relações de convivência que se estabelecem no ambiente escolar e na comunidade local, levando em consideração a forma como ocorre a construção do imaginário social dos alunos frente à percepção que têm de si e de sua vizinhança, de modo a entender as relações de poder e de status, a discriminação, a delinquência, a exclusão e a maneira como encaram a sua realidade para transformá-la.

Na concepção de Elias,

[...] ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com os outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada vem a se transformar na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto [...]. Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta [...] (ELIAS, 1994, p. 27).

Entender como os jovens vislumbram o lugar e o ambiente escolar onde estudam e a Escola que desejam construir é um subsídio necessário para a compreensão do desenvolvimento físico, psicológico e social discente. É uma maneira de entender melhor o universo estudantil, pois a relação dos estudantes com a escola traz discussões que dialogam com o jeito de ser e de aprender desses seres sociais.

¹⁷ Na obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, publicada em 1965, Elias e Scotson, descrevem um estudo realizado em uma pequena cidade ao sul da Inglaterra, de nome fictício Winston Parva, que se dividia em três zonas (bairros distintos). A zona 1, era habitada pelas pessoas privilegiadas economicamente; nas zonas 2 e 3, residiam os operários das fábricas locais. Essa configuração social mostra sua influência em inúmeros aspectos da vida daqueles grupos, tais como em sua organização familiar, índices de criminalidade, relação entre os vizinhos, entre outras. Criou-se uma figuração marcada pela existência de um grupo de moradores antigos da aldeia que se colocava como pessoas de valor humano mais elevado que os dos moradores do loteamento construído em época mais recente e, por isso, estigmatizados pelos primeiros. Os autores concluíram que em grupos sociais muito próximos e homogêneos, como é o caso dos dois estudados, se criam diferenças, largamente idealizadas, que os dividem internamente e os colocam em luta pelo controle social, gerando no plano das relações, estereótipos e preconceitos sociais recíprocos. ARAUJO, F. C. Resenha: Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. *Revista Liberdade* nº 28. Julho/dezembro 2019. Disponível em: http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=96. Acessado em 02/05/2020.

Segundo Dayrell (1992), é importante interpretar de forma mais aprofundada o mundo dos adolescentes que frequentam a escola para, de alguma forma, procurar atender seus interesses, desafios e potencialidades, uma vez que existem muitas diversidades e vulnerabilidades, as quais os estudantes estão expostos e que afetam a sua vida e a aprendizagem.

Mas como lidar com essas questões? Qual é o potencial dessa nova geração? De que maneira se pode estimular que os próprios estudantes participem do seu cotidiano, assim como da melhoria da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem?

Não existe um modelo pronto com estratégias eficazes de ensino, porém, conhecer o jovem em sua multidimensionalidade significa entender melhor as características e mudanças que acontecem com eles nessa fase da vida, por meio de várias dimensões, como por exemplo, as modificações neurológicas e cognitivas e suas implicações.

É preciso entender as transformações físicas e biológicas, procurando compreender as mudanças hormonais que acontecem no corpo e o que essa fase significa, bem como os impactos que isso causa no comportamento e na atitude dos alunos na escola; as questões relacionadas à inclusão, à diversidade, à desigualdade, às influências, e seus temas de interesse; as alterações socioemocionais com as diferenças de tempo entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional; e as ações impulsivas decorrentes do uso de drogas e entorpecentes.

Segundo o documento, Brasil (2014), o consumo de substâncias psicoativas é um fenômeno que acompanha as civilizações, ou seja, sempre existiu em todas as culturas humanas, o uso de produtos que alteram os estados de consciências. Desde épocas remotas, as drogas são utilizadas em rituais religiosos ou místicos; ou ainda, mais recentemente, em movimentos socioculturais.

O padrão de uso será sempre expressão do contexto cultural. As características do consumo de drogas e entorpecentes modificaram-se significativamente nas últimas décadas, o que contribui para o aumento do padrão de uso problemático. Tendo se despregado de movimentos culturais ou religiosos, tornou-se mais um dos fatores estressantes a espelhar o sistema econômico contemporâneo e seu ciclo da sociedade de consumo.

O final do século XX e o início do século XXI foram marcados por transformações profundas nos processos de trabalho e de produção de mercadorias, nos mercados financeiros, nos hábitos de consumo, nos poderes e práticas do Estado, nas configurações geopolíticas do mundo globalizado. Assim,

[...] neste contexto contemporâneo, a ênfase está nos valores da instantaneidade – alimentos que já vêm prontos, refeições *fastfood*, prazeres imediatos – e a descartabilidade de itens, tais como copos, pratos, guardanapos, celulares, computadores, entre outros. Isso cria uma cultura do aqui e agora e do descartável, em que todas as experiências da vida são percebidas sob essa ótica. Significa mais do que viver intensamente o instante para, em seguida, jogar fora não só os bens consumidos, mas também descartar valores, estilos de vida, relacionamentos, apego a lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e de ser. Esse contexto sócio-histórico tem impacto na vida cotidiana das cidades, das famílias, dos sujeitos, levando, inclusive, a alterações nas relações psicossociais, ao gerar uma falta de perspectivas futuras e o gradual esvaziamento do desejo de ser das pessoas, o que acarreta dificuldades na constituição de projetos e perspectivas de vida [...] (BRASIL, 2014, p. 15-16).

No âmbito estudantil, acredita-se que outro fator determinante se refere ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo, das redes sociais. Para a grande maioria dos adolescentes, a conexão com o mundo virtual é indispensável. Em muitos casos, o vício do celular produz o mesmo efeito que drogas psicossomáticas sujeitas a crises de abstinência.

Muitos estudos relatam que, hoje, a televisão, por exemplo, diminuiu a influência sobre a vida dos jovens, isto é, já não sacia a ansiedade. Em contrapartida, desenvolveu-se nos indivíduos uma falsa necessidade de saber o que acontece o tempo todo no mundo, o que é impossível.

As buscas por informações vão desde notícias, horóscopos, previsão do tempo, jogos virtuais, exibição de séries, até os famosos “memes”¹⁸, compartilhados em redes sociais, tais como: o *Youtube*, o *Facebook*, o *Instagram*, o *WhatsApp*, o *Twitter*, o *Skype*, entre outros. Nem sempre tais conteúdos são expressivos ou necessários. Nesse caso, o imediatismo do olhar é incorporado pelo senso comum e passa a comandar o pensamento, necessitando ser desnaturalizado. Grande parte dos estudantes debate assuntos polêmicos, tais como: aborto, gênero, liberação do porte de armas, suicídio e as conquistas femininas, sem, porém, apropriar-se do conhecimento científico sobre esses temas.

Com a influência dos *youtubers* (pessoas que fazem vídeos para o *Youtube*) muitos jovens veem os livros como algo ultrapassado. Aos poucos, as redes sociais substituem o

¹⁸ *Meme* é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. A ideia de *meme* pode ser resumida por tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas. Como a internet tem a capacidade de atingir milhões de pessoas em alguns instantes, os *memes* de internet podem também ser considerados como "informações virais". Disponível em: <<https://www.significados.com.br/meme/>>. Acessado em: 20/05/2020.

hábito de leitura e passam a ser usado pelos estudantes para marcarem encontros com os amigos, discutirem assuntos de escola, compartilharem fotos, entre outras finalidades.

Diferentemente da televisão, as informações das redes sociais são instantâneas, ou seja, não requerem mais a necessidade de esperar por um horário determinado para a exibição de um programa, por exemplo. Assim, os indivíduos, vão ficando cada vez mais ansiosos, e têm a impressão de estarem presos quando voltam ao mundo real. A angústia aparece quando percebem que o tempo passou e as tarefas cotidianas não foram realizadas.

São sintomas como esses que acarretam problemas ligados à depressão. Nesse caso, acredita-se que as expectativas dos estudantes giram em torno da escuta e da compreensão. Eles anseiam por serem ouvidos pelos professores e gestores.

Castillo et al. (2013, p. 203-204) discorre sobre a exposição dos mais jovens nas redes sociais, que os coloca numa situação de vulnerabilidade ante muitos perigos. O excesso de confiança é uma das facetas mais representativas dos pré-adolescentes e adolescentes, visto que fica comprovado que estamos numa emboscada difícil de resolver, porque os possíveis benefícios das redes sociais virtuais são muitos e muito variados, assim como os seus perigos. Podemos arriscar e dizer que se passa algo similar, tirando as distâncias, com o consumo de algumas substâncias que, usadas arbitrariamente e de forma recreativa, se transformam em autênticos desastres para a saúde e para o ambiente dos seus consumidores.

Segundo Castillo, em princípio, o uso moderado e controlado das redes sociais virtuais é altamente benéfico, podendo ajudar no crescimento das tecnologias, modificando o jornalismo clássico, facilitando a informação imediatamente; permite aprender e melhorar idiomas, desenvolver novos hobbies, melhorar a interatividade, entre outros aspectos. Mas ao final o uso que se faz das redes depende das intenções e dos critérios éticos e morais dos utilizadores.

Pode-se acrescentar que o problema não são as redes sociais, mas sim, o uso que se faz delas, um axioma tão universal que serviria para inúmeras questões e situações. Provavelmente, uma das questões que dificultam o estudo pormenorizado dos efeitos viciosos das redes sociais encontra-se na rapidez com que se desenvolvem, assim como na quantidade de ramificações e derivados que originam.

[...] As novas tecnologias trazem consigo outros malefícios. Alteram-se esquemas básicos na forma de pensar, no vocabulário, na concentração, entre muitos outros, passando a ser muito mais superficiais. Os riscos do vício, apesar de não estarem claramente definidos e ainda se falar nos critérios diagnósticos, mostram-se perigosos para uma grande quantidade de utilizadores que abusam do tempo nas redes, que se refugiam nas tecnologias

para não terem de enfrentar relações reais e que falsificam as suas vidas com dados fictícios para recrear novas identidades nas que se sentem mais seguros, que abandonam as suas atividades e obrigações para se dedicarem às redes sociais como encoberta das suas próprias carências. Não se pode nem se deve pluralizar a problemática destas tecnologias, mas temos a obrigação ética, moral e profissional de tentar controlá-las entre a população mais jovem. Sabem-se quais são os fatores de risco e proteção para enfrentar um possível vício nas redes sociais virtuais e por isso temos que pôr em andamento os mecanismos que possibilitem o crescimento da tecnologia e a diminuição dos perigos que estas podem trazer [...] (CASTILLO, et al., 2013, p. 203-204).

A construção cultural e identitária no período da vida juvenil é uma variável que remete ao amadurecimento psicológico e aos papéis socialmente construídos; assim, os estudantes do colégio estudado, como tantos outros, parecem se equilibrar em uma corda bamba e vivenciam o que Goffman (2017) caracterizou como “estigma”, quando os corpos são espaços demarcados por sinais que atribuem papéis a serem exercidos pelos indivíduos.

Dessa forma, um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, tomando a deficiência ou qualquer outro traço corporal que foge ao padrão considerado normal como motivo de riso, deboche, desprezo e outros adjetivos que servem para desqualificar o indivíduo.

Tais situações emergem, por vezes, no cotidiano escolar, sendo associado ao *bullying*¹⁹, outro tema recorrente para uma análise Sociológica.

Na percepção de Bodart²⁰, as mudanças no comportamento dos adolescentes crescem num ritmo vertiginoso, estarrecedor,

[...] enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável. Assim, deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é o estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (BODART, 2019 apud GOFFMAN, 2017, p. 12).

¹⁹ *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”), que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos contra outros (as), causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. CAMARGO, Orson. "Bullying". *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acessado em 18 de julho de 2019.

²⁰ Cristiano das Neves Bodart é Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculado ao Centro de Educação. Docente do programa de Pós-Graduação em Sociologia/ICS-UFAL. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-ABECS (gestão 2018-2020). Graduado em Ciências Sociais (USC), especialista em Geografia do Brasil (FIJ), especialista em Ciências Sociais e Religião (FAFIA), mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM) e doutor em Sociologia (USP). Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/cristiano-bodart/>>. Acessado em: 19/12/2019.

Pesquisas recentes apontam para o fato de que presenciamos uma crise, um vazio existencial e identitário crescente em muitas sociedades, sobretudo, entre os adolescentes. Psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas, entre outros profissionais tentam explicar os motivos pelos quais assistimos atônitos ao aumento do número de jovens tristes, depressivos, solitários, isolados, contribuindo para o crescimento das estatísticas de automutilação e de suicídios em todo o mundo; isso quando não externam suas angústias na rebeldia e na agressividade dentro do contexto escolar.

Acerca do vazio existencial dos jovens, entendemos que é um fenômeno típico da adolescência, ligado à preocupação com um sentido para a vida. Assim, é relevante um estudo sobre programas preventivos para aos adolescentes, a fim de contribuir com o aumento da sua qualidade de vida e bem-estar psicológico. Sobre esse assunto, Avellar diz que:

[...] Em várias fases da vida humana, as pessoas podem apresentar sentimentos de desesperança por motivos internos (dificuldade na percepção de um sentido) ou externos (perda de valores, espírito da época). Sendo assim, aumentar a sensação de sentido e de valor da vida constitui um fator de prevenção de crises [...] (AVELLAR, et al., 2011, p. 150).

Se, por um lado, a escola é um lugar onde os anseios pessoais dos estudantes afloram, por outro, é o lugar onde grandes partes das suas experiências culturais significativas ocorrem. Segundo Dayrell (1992), são vários os significados da escola para os estudantes. Alguns a definem como lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado", o lugar onde se adquire os conhecimentos para conquistar um diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para um mesmo território certamente irão influir no comportamento dos alunos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas relações que vão privilegiar.

Em seus estudos sobre os modos de ser dos jovens Dayrell afirma que:

[...] O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. É um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos. Eles os têm, mas com uma especificidade: quase sempre estão ligados a uma realização na esfera musical e à possibilidade de uma vida com mais conforto, principalmente para as mães. No entanto, esses sonhos e desejos não se concretizam necessariamente em projetos de vida, e quando o fazem se mostram fluidos ou de curto alcance. Assim, eles se centram no presente e nele vão se construindo como jovens, não acreditando nas promessas de um futuro redentor [...] (DAYRELL, 2003, p. 49).

Citando Satri (1996; 1999), Dayrell (2003) diz que outra imagem que esses jovens colocam em questão é a juventude vista como um momento de crise e distanciamento da família. No nível de aproximação que Dayrell conseguiu estabelecer com os *rappers* e *funkeiros* (seu objeto de análise) foi possível constatar a existência de conflitos familiares, mas em nenhum momento esse quadro conflitivo colocou em questão a família como o espaço central de relações. Ao contrário: no caso desses jovens, o núcleo familiar significou um espaço de experiências estruturantes. As relações que estabelecem a qualidade das trocas, os conflitos, os arranjos existentes para garantir a sobrevivência e os valores predominantes são dimensões que marcam a vida de cada um, constituindo um filtro por meio do qual traduzem o mundo social e que, inicialmente, descobrem o lugar que nele ocupam.

Essas experiências familiares vêm colocar em questão uma imagem muito difundida sobre as famílias das camadas populares, vistas no ângulo da estruturação x desestruturação, na qual o critério de definição é o modelo de família nuclear, constituída por pai, mãe e irmãos. Os dados coletados em sua pesquisa, segundo Dayrell, no mínimo problematizam essa imagem. Grande parte das famílias desses jovens não contam com a presença do pai, organizando-se em termos matrifocais, e nem por isso se mostram “desestruturadas”, garantindo, com esforço, a reprodução física e moral do núcleo doméstico. Mais do que a presença ou não do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar. E nisso a mãe desempenha um papel fundamental. É ela a referência de carinho, autoridade e valores, para a qual é dirigida a obrigação moral da retribuição. Não é de se estranhar que ambos contemplem a mãe nos seus projetos, desejando dar-lhe uma vida mais confortável.

Sobre a imagem que se coloca a respeito dos jovens como um momento de crise, Dayrell afirma que naquilo que foi possível apreender, não se evidenciou a existência de uma crise na entrada da juventude, muito menos sinais de conflitos atribuídos tipicamente aos adolescentes. Se existe uma crise, foi constatada na passagem para a vida adulta. A imagem de adulto que eles constroem é muito negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Mas é também assumir uma postura “séria”, diminuindo os espaços e tempos de encontro, com uma moral baseada em valores mais rígidos, abrindo mão da festa, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo. Para muitos, ser adulto implica ter de abrir mão do estilo, fazendo dessa passagem um momento de dúvidas e angústias, vividas sempre como tensão. Não que recusem ou neguem

essa passagem, mas a vivenciam como uma crise. Uma crise vivida não na entrada da juventude, mas na sua saída (DAYRELL, 2003).

A realidade do trabalho aparece na sua precariedade, expressão da crise da sociedade assalariada, que atinge principalmente os jovens pobres. A relação desses jovens com o mercado expressa uma lógica presente na sociedade brasileira contemporânea, que, segundo Martins, cria uma massa de população à margem, com pouca chance de ser, de fato, reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Segundo ele, “o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um momento transitório” (DAYRELL, 2003 apud MARTINS, 1997, p. 33).

Na contemporaneidade, seria possível apontar novos significados para a escola? Burke (2003) afirma que as escolas estão preparando mal os alunos, uma vez que eles estão imersos em um universo cheio de inovações que mudam rapidamente. Aos poucos, a escola deixou de ser o único espaço de fonte de informações e já é encarada por uma grande parcela de jovens como ultrapassada, necessitando ser reinventada. Nesse sentido, embora muitos críticos a veem como ultrapassada, para a grande maioria dos estudantes, que vive à margem da sociedade, a escola é o único meio de alcançar autonomia. Nesse caso, ressignificá-la, dando-lhe novos sentidos seria a mais urgente tarefa.

Ao investigar os sentidos e significados da escola, Mendonça²¹ (2011) afirma que:

[...] Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico. Sociológico porque as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas desencadearam uma crise global que afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflito de reorganização no âmbito de suas relações sociais. Esse processo, muitas vezes, se apresenta de modo “natural”, aparentemente irreversível na sociedade, requerendo uma ação mais efetiva para uma problematização. Nesse sentido, a Sociologia se apresenta como uma ferramenta valiosa. Pedagógico porque também o processo de socialização do conhecimento escolar se reveste dos elementos históricos globais das relações sociais, trazendo para esse espaço a

²¹ Sueli Guadalupe de Lima Mendonça possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é dedicação exclusiva da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP e professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É coordenadora institucional do PIBID/UNESP, desde 2012. Coordena o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e integra o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/Marília. Foi coordenadora e vice-coordenadora do Núcleo de Ensino UNESP/Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino aprendizagem e ensino de sociologia. É líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. (Fonte: Currículo Lattes). Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/104266/sueli-guadalupe-de-lima-mendonca/>. Acesso em 20/12/2019.

concretização de conflitos, crises e disputas concomitantes no cenário social maior, mas guardando sua especificidade [...] (MENDONÇA, 2011, p. 343).

Mendonça questiona, também, sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora.

Assim, a autora considera que a escola vem passando por sérias dificuldades em cumprir, ao menos em parte, a função da transmissão do conhecimento nas últimas décadas. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”. O estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns (MENDONÇA, 2011, p. 343).

De acordo com Mendonça, desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar é, com certeza, um conteúdo concreto para os estudantes e ferramenta estratégica para o professor de Sociologia, já que a análise do material da disciplina de Sociologia posta em atividade propiciaria a construção de sentidos individuais para esses agentes sociais da escola, a sua consciência da realidade circundante e a possibilidade de transformação daí decorrente. Assim, é sentido o vínculo entre o indivíduo e o mundo objetivo, materializado nos significados.

Para a efetivação desse vínculo, fazem-se necessárias mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais ações são mediadas pela atividade daqueles indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantêm os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem.

Segundo Burke, podemos afirmar que o mundo do trabalho pouco contribuiu no processo de humanização desses jovens, não lhes abrindo perspectivas para que pudessem ampliar suas potencialidades, muito menos construir uma imagem positiva de si mesmos. É um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em construir-se como sujeitos (BURKE, 2003).

Já as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos. Enfim, esses jovens expressam um contexto de uma nova desigualdade social, numa

sociedade que apenas lhes abre perspectivas (DAYRELL, 2003 apud MARTINS, 1997, p. 33).

Evidencia-se, portanto, que as relações que ocorrem no contexto escolar transcendem os muros da instituição, e as interações dos estudantes com o meio social externo interferem, de maneira particular e coletiva no comportamento dos adolescentes, moldando-lhes o jeito de ser e de agir. Como categoria de sujeitos sociais, eles trazem em seu existir uma carga de elementos presentes nas atividades de estudos, de lazer e de descanso, tecendo uma rede própria, específica do convívio social com professores, funcionários e colegas do colégio.

As relações entre juventude e escola apontam inúmeras tensões e desafios que necessitam ser superados, pois nesta instituição coexistem, sobretudo, “seres humanos” que constroem o processo de socialização, na medida em que passam por variadas transformações. Seja no campo pedagógico, físico, psicológico ou social, todas as relações formam uma teia de significados, segundo Laraia (2003), em que cada indivíduo imprime suas marcas e constrói sua cultura, dando sentido ao que aprendeu.

Tais análises foram importantes para caracterizar ao menos parte do universo dos estudantes que participaram do projeto, remetendo-os ao protagonismo e suas variáveis constituídas culturalmente, colocando-lhes novos olhares sobre os próprios hábitos de consumo, seu modo de ser, agir e de pensar, e sobre os agentes de poder transformadores da sociedade.

3.0 – A SOCIOLOGIA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 – Conceituando o desenvolvimento sustentável

As ações antrópicas socioambientais atuais parecem estar situadas em uma perspectiva financeira que vem apresentando sinais de colapso, pois o desenvolvimento econômico e social tem sido pautado pelo do lucro das grandes corporações. Acredita-se que esse modelo tem suas raízes vinculadas ao processo de Revolução Industrial, tendo se intensificado com a emergência do consumo em massa. Com isso, uma problemática ainda maior se estabeleceu, pois se sabe que o uso excessivo de mercadorias é uma maneira contraditória e ineficaz de manter o desenvolvimento dos países, afinal, esse modelo capitalista destrutivo tem causado o esgotamento dos recursos naturais (MÉSZÁROS²², 2008).

Segundo Leonard²³ (2001), alguns dos aspectos mais passíveis de crítica sobre a sociedade de consumo é a obsolescência planejada e a obsolescência perceptiva, que se referem à produção de mercadorias fabricadas para serem rapidamente descartadas, aumentando os gastos, a demanda por recursos naturais e a maximização da produção de “lixo”, outro grande desafio para a humanidade.

Alguns teóricos apontam que, nos dias de hoje, degradamos tanto que estamos pondo em dúvida a capacidade do planeta em sustentar nosso modo de vida. Salientam que muitos processos de gestão consciente dos recursos naturais constituem uma legitimação de variadas instituições e agentes sociais envolvidos com a apropriação inadequada dos bens naturais, isto

²²István Mészáros nasceu em Budapeste, na Hungria, em 1930. É professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra. Suas obras são: Para além do capital (2002), O século XXI (2003), O poder da ideologia (2004), A educação para além do capital (2005), O desafio e o fardo do tempo histórico (2007), Filosofia, ideologia e ciência social (2008), A crise estrutural do capital (2009), Estrutura social e formas de consciência, v. I e II (2009 e 2011), A histórica da ofensiva socialista (2010), A obra de Sartre (2012), O conceito de dialética em Lukács (2013) e A montanha que devemos conquistar (2015). Discípulo e colaborador do filósofo Lukács, com quem trabalhou na Universidade de Budapeste de 1954 a 1956, é um pensador radical e profundo conhecedor da longa tradição dos estudos marxistas. A Educação Para além do capital é, sem dúvida, sua obra de maior envergadura e densidade. Nesta obra, Mészáros parte do diagnóstico de que a obra de Marx permaneceu inacabada, e que, portanto, cabe levar adiante o espírito que presidiu sua elaboração. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/istvan-meszaros-48>> Acessado em 12/05/2020.

²³Annie Leonard, Cientista ambiental, passou duas décadas rastreando o tráfico internacional de lixo, combatendo o descarte pela incineração e estudando a economia dos materiais nos mais de trinta países que visitou. Trabalhou com diversas organizações, como o Greenpeace e a Global Alliance for Incineration Alternatives (Gaia). Dirige o Projeto História das Coisas, que divulga, por meio de conferências e palestras em escolas, a ameaça à sustentabilidade da Terra. Em 2008, foi eleita Herói do Meio Ambiente pela revista *Time*. Disponível em: <<https://zahar.com.br/autor/annie-leonard>>. Acessado em 29/12/2019.

é, com a degradação, e não com a real proteção ecológica, como assinalam as teorias otimistas sobre os cuidados ambientais.

Frigoto (2005) é um dos críticos desse processo. Em sua concepção, a partir da década de 1970, com a retomada do modelo econômico neoliberal em todo o mundo, as críticas sobre a sociedade capitalista ocorreram não apenas pela óptica econômica, mas também pelo viés ambiental. Segundo esse autor, um dos efeitos do consumismo sinaliza a ampliação da exploração dos recursos naturais para a geração de matérias-primas voltadas à fabricação de mercadorias.

Em uma tentativa de conceituação, Veiga²⁴ (2010) discorreu sobre o significado da palavra sustentabilidade. A fim de construir um conceito que explique o crescimento econômico e a conservação ambiental, o autor parte de discussões acerca da crença confiante da comunidade científica internacional de que não existe dilema entre conservação ambiental e crescimento econômico, e que tal crescimento só prejudicaria o meio ambiente até um determinado patamar de riqueza aferida pela renda per capita. Desta maneira, afirma que:

[...] Desde 1987, um intenso processo de legitimação e institucionalização normativa da expressão “desenvolvimento sustentável” começou a se firmar. Foi nesse ano que a Assembleia Geral da ONU o caracterizou como um “conceito político” em um “conceito amplo para o progresso econômico e social”. O relatório *Brundtland*, ali lançado, também chamado relatório *Nosso futuro Comum* foi intencionalmente um documento político que procurava alianças com vistas à viabilização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92 [...] (VEIGA, 2010, p. 113).

O relatório *Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), definiu que o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades. Esse documento contém dois conceitos-chave: o conceito de “necessidades”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que o

²⁴ José Eli da Veiga é professor sênior do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Por trinta anos (1983-2012) foi docente do Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-USP), onde obteve o título de professor titular em 1996. Tem 27 livros publicados, entre os quais: *Para entender o desenvolvimento sustentável* (2015); *A des governança mundial da sustentabilidade* (2013), ambos pela Editora 34. É colunista do jornal VALOR Econômico, da revista Página22 e da Radio USP. Publicado por Sandra Sadini em 17/06/2013 15h39min - última modificação 20/04/2020 15:18. In Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/jose-eli-da-veiga>> Acessado em 22/12/2019.

estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (CMMAD, 1991, p. 46).

De acordo com Veiga, o desenvolvimento tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolherem e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem suas escolhas. Por isso, precisa ser definido pela ênfase nos fins, não no meio que mais tem contribuído para alcançá-los: o crescimento econômico dos quase doze milênios, ou a generalização do crescimento intensivo que começou há menos de dois séculos. Também não faria nenhum sentido imaginar que o desenvolvimento pudesse ser definido apenas como crescimento econômico distributivo, mesmo que a distribuição vá bem além da renda e inclua a expansão de algumas oportunidades essenciais, como o acesso à educação e à saúde. Sobretudo porque essa fórmula não deixaria de manter a confusão entre meios e fins. E é por isso que o desenvolvimento é a mais política das questões socioeconômicas (VEIGA, 2017, p. 236).

Dessa forma, o autor explica que a agenda ambiental anterior se chamava Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e dialogava pouco sobre o “desenvolvimento sustentável”. Com a Conferência Rio-92 esse termo começou a se popularizar, pois o encontro sobre o clima teve visibilidade global, consagrando o uso da expressão. Até então, falava-se apenas em desenvolvimento, sem o adjetivo sustentável; após a Eco-92, a própria ONU passou a discuti-lo.

A Conferência Rio+20, realizada em 2012, também na cidade do Rio de Janeiro, exigiu que o Secretário Geral da ONU se encarregasse de reformular a agenda anterior, que assumisse um compromisso de participação, já que a assembleia da ONU é formada por diplomatas embaixadores de cada país. No processo de elaboração dessa agenda criaram-se grupos com integrantes da sociedade civil, os quais se reuniram durante meses, discutindo temas específicos, tais como a pobreza, o clima, a igualdade de gênero, saneamento básico, entre outros, gerando uma ampla participação não ocorrida durante a agenda anterior. Os ODMs eram oito objetivos no total, com a Rio+20, a ONU aprovou a agenda para o ano 2030 com o título: *Transformando o Nosso Mundo*, com dezessete objetivos, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS.

Dado o exposto, na visão de Veiga, o desenvolvimento ocorre como fundamentalmente à expansão das liberdades individuais, e o crescimento econômico como um meio para se alcançá-lo. Entre os países muito pobres e os muito ricos, a discussão é sobre a qualidade do crescimento. Para o autor, entre as prioridades ambientais para o crescimento,

é melhor que cresçam as energias renováveis que as fósseis, ou que se controle a emissão de gases poluentes na atmosfera e a contaminação de pessoas e dos ecossistemas por produtos químicos (VEIGA, 2017).

Levando em conta o que foi observado, compreende-se que o crescimento econômico elencado está ligado à questão da riqueza, que é diferente do termo desenvolvimento. Entre os anos de 1950 e 1970, a palavra desenvolvimento era usada como sinônimo de crescimento econômico, porém, começou-se a notar que havia países com altíssimo crescimento econômico, mas não se desenvolviam, pois a desigualdade social era muito grande. O Brasil, por exemplo, não usou os frutos do crescimento para investir na educação, diferentemente dos países considerados ricos, onde há uma relação de riqueza com acesso à educação de qualidade e ao bem-estar de todos. Percebeu-se que alguns Países do Sul²⁵ têm um crescimento econômico, mas não atingem os objetivos qualitativos que caracterizava o desenvolvimento.

Uma visão otimista sobre o desenvolvimento sustentável estaria na definição dada pelo relatório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), *Rumo à economia verde*. O documento define como uma economia verde aquela que resulta em melhoria do bem-estar da humanidade e igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz significativamente riscos ambientais e escassez ecológica. Em outras palavras, uma economia verde pode ser considerada como tendo baixa emissão de carbono, é eficiente em seu uso de recursos e socialmente inclusiva. Em uma economia verde, o crescimento de renda e de emprego deve ser impulsionado por investimentos públicos e privado que reduzem as emissões de carbono e poluição e aumentam a eficiência energética e o uso de recursos, e previnem perdas de biodiversidade e serviços ecossistêmicos. Esses investimentos precisam ser gerados e apoiados por gastos públicos específicos, reformas políticas e mudanças na regulamentação. O caminho do desenvolvimento deve manter, aprimorar e, quando possível, reconstruir capital natural como um bem econômico crítico e como uma fonte de benefícios públicos, principalmente para a população carente, cujo sustento e segurança dependem da natureza (PNUMA, 2011, p. 9).

²⁵ A regionalização norte-sul foi elaborada para designar a atual conjuntura socioeconômica internacional, em substituição à antiga divisão do mundo em países de 1º, 2º e 3º mundo. Os países do sul apresentam as maiores taxas de pobreza, violência e problemas sociais do planeta. Sua situação de dependência econômica se deve aos processos de colonização, imperialismo e neocolonização impostos pelas nações consideradas desenvolvidas. Entre os países do sul, existem aqueles países chamados “emergentes” ou em desenvolvimento, são os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), os Tigres Asiáticos e o México. PENA, R. A. Regionalização Norte Sul. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/regionalizacao-norte-sul.htm>>. Acessado em: 26/12/2019.

Em reportagem publicada na página da internet Carta Maior, sob o título: *Pnuma vai à Cúpula dos Povos e ouve críticas à economia verde*, o jornalista Vinicius Mansur afirma que durante um “diálogo sobre economia verde” realizado no evento Cúpula dos Povos em 16 de junho de 2012, com a presença dos movimentos e organizações sociais, Achim Steiner, o então diretor-executivo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), recebeu críticas ao conceito do qual é o principal formulador. As críticas quanto ao lema “economia verde” ocorreu porque esse documento transfere a tutela ambiental para o mercado, na medida em que atribui valoração econômica da biodiversidade e a regulamentação dos direitos de propriedade sobre bens comuns como únicas saídas para o uso sustentável e a conservação da natureza.

O jornalista discorre que a representante da articulação Carta de Belém e integrante da ONG Terra de Direitos, Larissa Packer, criticou a economia verde porque ao mesmo tempo em que induz à privatização de bens comuns como a água e o ar, estão tratando de criar uma série de mecanismos para transformar a não degradação do meio ambiente em serviços e em capital fictício a ser negociado no mercado financeiro. Dessa forma, a decisão de prosseguir ou não com as atividades econômicas de impacto ambiental serão regidas pelo critério do lucro ainda mais perverso. Exemplificando, Larissa afirmou que: *“Quanto mais o agronegócio avança sob os territórios, menos árvores eu tenho. Quanto mais escassez se produz, maior valor meu título terá”*.

Na Cúpula dos Povos, outro questionamento partiu do então presidente da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Artur Henrique, ao dizer que o desenvolvimento sustentável tem três pilares – o social, o ambiental e o econômico –, mas desde a conferência do Rio em 1992, só se fala no econômico. O sindicalista afirmou que discutir os três pilares significa falar em mudança de modelo de produção e consumo e cobrou de Steiner presença dessas palavras no relatório do PNUMA. Disse que: *“Se temos que mudar de modelo, precisamos de financiamento. Mas não tem dinheiro para mudar o modelo e tem dinheiro para salvar banco. Não tem bilhões de dólares para salvar humanos. O que é mais importante do que construir esse novo modelo de desenvolvimento sustentável?”*. Henrique também cobrou que os trabalhadores não sejam só ouvidos pelos organismos internacionais, mas que participem de fato das decisões. O presidente da CUT ainda lembrou a Steiner que os governantes de muitos países são eleitos por meio do financiamento dado pelos 5% das pessoas que possuem 58% da riqueza do mundo e que, quando se cobra que os movimentos têm que fazer valer a

sua voz, há de se considerar que eles não têm os meios de comunicação para fazer a disputa na mesma condição.

Por sua vez, o então ex-embaixador da Bolívia na ONU, Pablon Solon, deu continuidade às críticas à Steiner, e disse que ele não estava admitindo ali as ideias que prega por meio da economia verde. *“Para que querem quantificar a quantidade de emissões carbono? Para emitir crédito de carbono. Assim dará permissão para poluição, justificado pela compra dos bônus. Assim vamos restabelecer o equilíbrio ou vai ter outro efeito mais permissivo? Muitos começam a desmatar para estar em melhores condições para reduzir depois”*. O boliviano sustentou que outro modelo de desenvolvimento só será possível se não for baseado no lucro e na crença do crescimento eterno. Por fim, completou: *“Necessitamos distribuir a riqueza que está injustamente. Por que não estabelecemos um fundo às transações financeiras e com isso um fundo para o novo modelo de desenvolvimento?”* (MANSUR, 2010).

O economista e professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), Ricardo Abramovay, define o desenvolvimento sustentável como o processo de ampliação permanente das liberdades substantivas dos indivíduos em condições que estimulem a manutenção e a regeneração dos serviços prestados pelos ecossistemas às sociedades humanas. Defende uma escola de pensamento econômico que reúne ética, preservação ambiental e sociedade e afirma que a sustentabilidade é formada por uma infinidade de fatores determinantes, mas cujo andamento depende, justamente, da presença de um horizonte estratégico entre seus protagonistas decisivos. O que está em jogo nesse processo é o conteúdo da própria cooperação humana e a maneira como, no âmbito dessa cooperação, as sociedades optam por usar os ecossistemas de que dependem (ABRAMOVAY, 2010, p. 97).

O aumento de eventos catastróficos que vem ocorrendo em várias partes do mundo, segundo Abramovay, são indícios de alterações no clima, o que gera desconforto e preocupação da comunidade internacional. Entretanto, a crise ambiental não se resolve sem antes passar pela economia. Embora o sistema econômico mundial tenha se empenhado em ampliar a capacidade do mercado de trabalho e criar um número maior de empregos, o que é positivo, quando se faz a conta de quanto se extrai da natureza para produzir os bens necessários para o bem-estar humano, percebe-se que a terra não suporta se extrairmos dela mais do que é suficiente para que se regenere. Além disso, temos uma concentração de renda

ou uma desigualdade social que é incompatível com a extensão dos recursos dos quais dispêndemos.

Nesse sentido, o autor entende que precisamos de dois elementos fundamentais: inovações e limites, embora o segundo seja evitado pelos economistas. Tais limites não estão sendo mostrados para as pessoas como indispensáveis para que nós consigamos atravessar o século XXI sem crise. Assim, quando se analisa a curva de produção agrícola e se compara com a superfície territorial utilizada, por exemplo, percebe-se a diferença: a produção de alimentos cresceu, no entanto, os insumos para a produção cresceram três vezes mais (ABRAMOVAY, 2010).

Ademais, sobre esse assunto “[...] é verdade que a capacidade de produção de alimentos foi ampliada, tanto pela expansão da área cultivada, quanto pelo aumento da produtividade, porém, as novas dinâmicas produtivas da agricultura desencadearam uma série de problemas [...]” (GONÇALVES, 2008, p. 21).

Gonçalves chama especial atenção para os problemas ambientais (desmatamento, erosão genética com extinção de espécies animais e vegetais, assoreamento, poluição e contaminação de rios e mananciais de água, erosão e contaminação dos solos, desertificação) e os problemas sociais, da contaminação dos produtores rurais e consumidores com resíduos químicos de adubos e pesticidas agrícolas, ao aumento da fome, da miséria e da pobreza rural e urbana, sobretudo pela incapacidade de oferta de emprego e renda condizentes com as mínimas necessidades de sobrevivência da população.

No caso brasileiro, o autor mencionado diz que a difusão dos elementos técnico-científicos e das estruturas de dominação do capital não ocorreu de maneira linear e homogênea, mas sim de maneira fragmentada e heterogênea, sobretudo porque é desigual a produção do espaço pelo capital. Assim, a participação dos produtores rurais no processo de industrialização foi díspar e tornou ainda mais assimétrica a diferenciação entre eles, decretando o enriquecimento de uma pequena parte desses produtores, sobretudo os médios e grandes proprietários, e asseverando a exclusão social de uma parcela significativa dos camponeses, muitos deles arrendatários e moradores em terras alheias, sujeitos geralmente relegados pelas principais políticas públicas.

Na concepção de Gonçalves, tais mudanças se definem como um mecanismo de incorporação e difusão de elementos técnico-científicos no espaço agrário, pela via da chamada “Revolução Verde”, pacote tecnológico que resultou na industrialização da agricultura brasileira e, conseqüentemente, no aumento da produção agropecuária, no

aumento da exploração da mais-valia social e concentração do capital em suas várias frações, sobretudo a comercial, a agroindustrial, a industrial, a financeira e o fundiário. A organização e a difusão da “Revolução Verde” foram amplamente “regadas” por significativas somas de recursos provenientes de fundos públicos, privados e de agências multilaterais de desenvolvimento, cuja implementação “arrebentou” e continua a “arrebentar” com as lógicas econômicas e organizativas ditas “tradicionais”, entre as quais as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, faxinalenses²⁶, entre outras.

Ademais, ao discorrer sobre a Revolução Verde, Gonçalves (2008, p. 19-21) afirma que elementos como a motomecanização agrícola (tratores, colheitadeiras, máquinas de beneficiamento, arados, grades, motos-bombas de irrigação, pulverizadores, aviões agrícolas), insumos petroquímicos (adubos, inseticidas, herbicidas, maturadores, antibióticos, micronutrientes, plásticos de uso agrícola em irrigação e proteção de lavouras), plantas e sementes “melhoradas” (híbridas, reengenheradas e transgênicas), bem como empresas agroindustriais, tornaram-se elementos estruturais em um espaço agrário em mutação, que se organizou toda uma rede e infraestrutura de transporte e processamento das mercadorias agrícolas, a qual subjuga o trabalho dos produtores rurais aos ditames das empresas agrocomerciais, cada vez mais organizadas e participantes de um comércio agrícola mundial oligopolizado e dominado pelas “*tradings companies*”.

Concordamos com Tozoni-Reis²⁷ (2007) que as diferentes ideias acerca do desenvolvimento sustentável emergem das diferentes concepções de desenvolvimento econômico. Desenvolvimento como uma noção associada à modernização das sociedades no interior do capitalismo. Para essa explicação, a autora cita Stahel (1995), que diz que um dos aspectos mais relevantes para a compreensão da contraditoriedade do desenvolvimento

²⁶Faxinalenses: comunidades existentes há pelo menos 200 anos espalhadas por quase todo o território do estado do Paraná; por quase todo esse tempo permaneceram em um estado de delicado equilíbrio entre o uso e a preservação do que a natureza dispõe: a atividade econômica e a vida em comunidade. Praticam pastoreio em áreas coletivas e criação de pequenos animais, roçado, extração de pinhão, erva-mate e medicamentos na mata. Lutam pela correta implantação das reservas legais de uso sustentável nas quais estão inseridos, sendo ameaçados pela expansão das monoculturas de soja, milho, *pínus* e *eucalyptus*, perda de terras e redução dos territórios, contaminação das águas, desmatamento de agroflorestas. Participação nos conselhos estadual e nacional de povos e comunidades tradicionais. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/comunidadestradicionais/faxinalenses-do-parana/>>. Acessado em: 08/01/2020.

²⁷Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis – Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Botucatu. Pedagoga, mestre e doutora em educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru. In: LOUREIRO et al., 2017, p. 256.

sustentável diz respeito à característica fundamental do modelo de desenvolvimento: a busca constante de expansão ilimitada.

Para Tozoni-Reis, o pensamento ambientalista crítico vem denunciando o desgaste que o conceito de desenvolvimento sustentável vem sofrendo por ter sido apropriado pelos setores econômicos hegemônicos no cenário internacional. O desenvolvimento sustentável tem sido assim apresentado como uma alternativa ao crescimento econômico para “salvar” o capitalismo em crise de expansão.

Por essa lógica, o desenvolvimento sustentável é um conceito ideologizado, pois implica, por um lado, a redução da sociedade a sua dimensão econômica, que tem sido uma das formas de escamotear a complexidade dos conflitos nela existentes, e, por outro, implica a incorporação de medidas paliativas com a conservação do ambiente, incorporadas ao modelo de desenvolvimento em curso. Desenvolvimento sustentável é, então, a proposta de um modelo de desenvolvimento que surge numa sociedade em crise, tentando negar o esgotamento – no que diz respeito às relações da sociedade com a natureza – do projeto de organização social implantado pela modernidade, escondendo suas contradições e, dessa forma, contribuindo para a manutenção da adesão a esse modelo em crise (TOZONI-REIS, in: LOUREIRO et al., 2017, p. 183-4).

Em uma entrevista concedida a Gauthier; Ribeiro (2014) para a revista eletrônica Correio 24 Horas, Veiga afirma que há vários índices que dão ênfase aos problemas socioambientais ou à pobreza no mundo, como por exemplo, no que tange ao acesso à saúde, as crianças que nascem em ambientes insalubres e vivem expostas ao esgoto numa situação de falta de saneamento básico, estão sujeitas a diarreias constantes e, conseqüentemente, desenvolvem problemas cognitivos que afetam a aprendizagem. Diz que um país subdesenvolvido pode empreender todo o esforço para universalizar o ensino e garantir a permanência da criança na escola, porém, se ela for prejudicada no seu desenvolvimento cerebral antes dos cinco anos de idade, alguns esforços de investimentos em educação tornam-se atrofiados, minimizados e frágeis.

Percebemos que nas populações muito pobres, que têm uma ligação direta com os recursos naturais, a escassez ou a falta de acesso a tais recursos é evidentemente um fator de desigualdade ainda maior, como é o caso do não acesso à água potável, um problema socioambiental presente em muitos países e contabilizado pela ONU, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e do PNUMA, com a finalidade de monitorar e contribuir para a diminuição das disparidades. Porém, percebe-se que não há o

progresso esperado na cooperação entre esses programas, visto que estão em jogo arranjos políticos que visam à expansão de negócios lucrativos das grandes corporações, em detrimento dos pobres e marginalizados.

O Relatório do PNUMA, *Economia Verde*, assinala que em muitos países em desenvolvimento uma das maiores oportunidades para acelerar a transição para uma economia verde é investir no suprimento de água limpa e serviços sanitários para a população carente. A água, uma necessidade básica para a manutenção da vida, não está à disposição para muitos no mundo. Mais de 884 milhões de pessoas não têm acesso à água potável; cerca de 2,6 bilhões de pessoas não têm acesso a serviços sanitários adequados; e 1,4 milhão de crianças com menos de 5 anos de idade morrem todos os anos como resultado da falta de acesso à água limpa e serviços sanitários adequados.

Quando as pessoas não têm acesso à água, grande parte da sua renda é gasta com a compra de água de fornecedores, e uma quantidade enorme de tempo é dedicada por crianças e mulheres em particular para carregá-la. Quando serviços sanitários são inadequados, os gastos com doenças transmitidas pela água são altos, atingindo, por exemplo, 2% do PIB conjunto do Camboja, Indonésia, Filipinas e Vietnã. Sob um cenário de investimentos verdes de cerca de 0,16 % do PIB mundial por ano, o uso de água a nível global pode ser mantido dentro de limites sustentáveis e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para água seriam alcançados até 2015. Em lugares onde há escassez de água, ou uma grande parte da população não tem acesso a uma distribuidora de água e serviços sanitários, um investimento inicial nessa área é um pré-requisito que precisa ser cumprido, para que haja progresso e faz parte integral de uma transição para uma economia verde (PNUMA, 2011, p. 18).

No livro *Destruição em massa – geopolítica da fome*, Ziegler (2012, p. 187) diz que “[...] em todos os lugares do planeta, a água potável se torna cada vez mais rara. Um em cada três homens já está condenado a beber água poluída. A cada dia, 9.000 crianças menores de dez anos morrem por causa da indigestão de água imprópria para consumo [...]”. Discorre também que:

[...] Dos dois bilhões de casos de diarreia registrados anualmente no mundo, 2,2 milhões são mortais. As principais vítimas são crianças e bebês. A diarreia, porém, é tão somente uma dentre as inúmeras doenças transmitidas através da água de má qualidade – outras são: o tracoma, a bilharzíase, a cólera, a febre tifoide, disenteria, a hepatite, o paludismo, etc. Grande número dessas doenças deve-se à presença de organismos patogênicos na água (bactérias, vírus, vermes). De acordo com a OMS, nos países em desenvolvimento, quase 80% das doenças e mais de um terço dos óbitos são devidos, ao menos parcialmente, ao consumo de água contaminada. Ainda

segundo a OMS, um terço da população mundial nem sempre dispõe de água apropriada a preço acessível, e a metade da população mundial não tem acesso a meios de saneamento da água. Cerca de 285 milhões de pessoas vivem na África Subsaariana sem acesso regular a uma água não poluída; na mesma situação encontram-se 248 milhões na Ásia do Sul, 398 milhões no Leste da Ásia, 180 milhões no Sudeste da Ásia e no Pacífico, 92 milhões na América Latina e no Caribe e 67 milhões nos países árabes. Não é preciso dizer que são os mais carentes aqueles que sofrem com maior rigor a falta de água [...] (ZIEGLER, 2012, p. 187).

Outra dimensão socioambiental está relacionada à alimentação. Discute-se a fome e a insegurança alimentar em Conferências, Congressos, Fóruns Sociais Mundiais, em cujos espaços de debates as agências da ONU, ONGs e a sociedade civil procuram empreender uma escalada para minimizar tais dilemas, entretanto, em várias partes do mundo, ao invés de a indústria produzir alimentos saudáveis, tende a fabricar produtos nocivos à saúde que levam à obesidade, à hipertensão arterial, ao diabetes, entre outras doenças.

Entre os anos de 1940 e 1950, era significativa a parcela da população que se abastecia de produtos provenientes dos jardins e das hortas. Tal recurso se torna irrisório com a preponderância da industrialização. Por outro lado, cada vez mais diminui o consumo de legumes e frutas frescas, mas aumenta os de conservas, geleias, biscoitos, doces industriais, comidas dietéticas e pratos congelados. “[...] As conquistas tecnológicas “libertam” os alimentos no meio ambiente, do solo que os prendia às regiões, dando início à era dos *fastfoods* [...]” (ORTIZ, 2007, p. 84).

Sobre o problema da escassez de alimentos, Ziegler ressalta o legado da FAO, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, sigla do inglês *Food and Agriculture Organization*) e do Programa Alimentar Mundial (PAM), que lideram esforços para a erradicação da fome e combate à pobreza do mundo, respondendo às necessidades de urgência e apoiando o desenvolvimento econômico e social.

Sob a coordenação da FAO, o PAM visa particularmente a “redução da taxa de mortalidade infantil, a melhoria da saúde das mulheres grávidas e a luta contra as carências de micronutrientes”. No quadro do sistema da ONU, ele goza de grande independência. É dirigido por um conselho de administração composto por representantes de 36 Estados-membros. Os Estados Unidos fornecem cerca de 60% das contribuições ao PAM; porém, desde 2005, as contribuições oferecidas pelo governo de Washington reduziram-se em cerca de 80%. Ainda assim, continuam sendo o primeiro contribuinte em termos monetários (ZIEGLER, 2012, p.149-187).

No que tange ao trabalho, o compreendemos como uma das mais complexas dimensões do desenvolvimento sustentável, pois depende de ações políticas. Como em geral os grandes empresários são os que têm mais poder e influência sobre as decisões no âmbito governamental, numa situação de retomada do crescimento, os problemas sociais e a crise econômica pesam mais do lado das minorias, pois esbarra em princípios de direitos trabalhistas e em questões éticas, fato muito mais grave em países onde não há democracia.

Na concepção de Trein²⁸ (2007), a sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir, seja por medidas racionalizadoras, por meio de processos de reciclagem, seja pela implantação das ISOs, como propõem as empresas transnacionais, ou seja, pelo consumo verde e a ambientalização dos consumidores. Todas essas medidas nada mais são do que formas que o capital encontra para escamotear os problemas que vão da produção ao consumo para prolongar as condições de sua sobrevivência. Um novo projeto societário terá que se opor ao consumismo que caracteriza o pertencimento de classe, a diferenciação de grupo social, de território, de grau de escolaridade, que são formas de expressão da produção social e coletiva de bens e da apropriação privada e desigual da riqueza produzida.

Trein afirma que se torna cada vez mais necessário na “sociedade de produtores associados”, como já nos alertava Marx em *O capital*, “governar o metabolismo humano com a natureza de modo racional”, o que certamente não é possível sob as relações de produção que se estabelecem sob o modo de produção capitalista.

A tarefa é resgatar as dimensões históricas e culturais que qualificam um projeto societário de novo tipo, em que ações organizadas desde a base da sociedade nos levem à construção coletiva da sustentabilidade e da solidariedade, por meio da participação ativa na autogestão dos processos produtivos e nas definições políticas da gestão da riqueza. O enfrentamento de questões tão complexas exige a construção coletiva de caminhos que conduzam a um projeto societário baseado em novos padrões de produção e consumo, em relações sociais que garantam igualdade na apropriação da riqueza. Isso significa que temos que avançar na concepção de cidadania para além do marco teórico-prático da concepção burguesa, estabelecendo outra perspectiva de sujeito histórico (TREIN, in: LOUREIRO et al., 2017, p. 118-119).

²⁸Eunice Trein – Professor Associado I da Faculdade de Educação da UFF – Doutora em Filosofia da Educação pela UFRJ. Integrante do Núcleo de Pesquisa Documentação e Dado sem Trabalho e Educação (NEDDATE/UFF) e do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ) In: LOUREIRO et al., 2017, p. 256.

A teoria marxista nos leva a entender que isso faz parte da história da humanidade, isto é, que a história não é um processo conduzido pela vontade dos homens, mas determinada, sobretudo, pela forma como os homens produzem e reproduzem sua riqueza material. Para Marx, só existem proprietários que acumulam riqueza porque há uma massa de despossuídos “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência [...]” (MARX, 1987, p. 30).

Sobre isso, expressiva é a análise de István Mészáros, que empreendeu uma ousada crítica à sociedade capitalista em suas formas, mecanismos e engrenagens. Por meio de densa reflexão sobre a sociabilidade contemporânea e a lógica que a preside, o autor trouxe ao debate as estratégias de controle social. Para ele, o sistema de absorção social do capital é poderoso e abrangente, uma vez que é formado pela tríade: Capital, Trabalho e Estado – três dimensões fundamentais do esquema, materialmente construídas e inter-relacionadas.

De acordo com Mészáros, o sistema capitalista seria essencialmente destrutivo, expansionista e incontrolável em sua lógica, assumindo cada vez mais a forma de uma crise permanente, com a perspectiva de uma crise estrutural profunda, fazendo emergir, de forma já visível, o prenúncio da destruição global da humanidade. A única forma de evitá-la seria por meio da atualização histórica e alternativa, em uma ofensiva socialista (MÉSZÁROS, 2008).

Loureiro também compartilha das ideias de Mészáros e diz que:

[...] Ao refletir sobre uma desejável “educação para além do capital”, Mészáros (2005), destaca a importância da internalização de uma concepção ampla de educação e da vida intelectual, que abrange todos os momentos de nossa vida. Segundo István Mészáros (2006), a educação deve se voltar para a superação da alienação inerente à ordem social capitalista, tornando consciente este processo de aprendizagem em sentido amplo, de tal forma que também nos reconheçamos como responsáveis pela manutenção ou mudança de nossas visões de mundo e, conseqüentemente, de nossas condições de existência. Esta educação emancipadora é possível apesar do aparelho de propaganda – à disposição das classes dominantes – e da educação formal, que tem como principal função, segundo o autor, induzir a um conformismo generalizado, garantindo a reprodução da correlação de forças presente na sociedade. Em síntese, Mészáros (2005), tendo em perspectiva a autorrealização dos indivíduos, defende a necessidade de uma contra hegemonia gramsciana ou, em suas palavras, da “contra-internalização” da ordem social alienante, através de uma concepção ampla de educação que abrange a totalidade das práticas político-educacionais e culturais. Entretanto, o autor destaca também a práxis, ao argumentar que esta educação não deve se esgotar na importante fase de negação do capitalismo, mas definir uma alternativa abrangente concretamente sustentável [...] (LOUREIRO et al., 2007, p. 144 apud MÉSZÁROS, 2005, 2006).

Outra referência significativa é Victor Novicki²⁹. Citando (Grün, 1996) e (Brügger, 1994), o autor diz que em nosso cotidiano há uma perspectiva reducionista, que na verdade inviabiliza o desenvolvimento da Educação Ambiental, que consiste num “adestramento ambiental”, e que tem como horizonte unicamente a mudança de comportamento individual e não de valores pela sociedade. Essa ausência de crítica ao modo de produção capitalista direciona a educação para uma ética “comportamentalista-individualista”, que privilegia a performance individual, culpabilizando a espécie humana pela degradação ambiental, como por exemplo na seguinte afirmação, constante em livros didáticos de ciências e de história do ensino fundamental, presentes em Coelho; Soares (2005): “[...] os seres humanos são os responsáveis pelos problemas ambientais [...]”, sem explicitar o diferente peso dos atores sociais (Estado, mercado, sociedade, comunidade, indivíduo) na conformação deste quadro (NOVICKI in: LOUREIRO et al., 2007, p. 139-140).

Segundo o autor, trata-se de uma abordagem educacional acrítica e de uma leitura conservadora sobre o mundo do trabalho, a problemática ambiental e o modo de produção capitalista. Esse enfoque reducionista interessa aos que não querem discutir as questões sociais, ambientais e suas articulações: aqueles vinculados às propostas de desenvolvimento sustentável, pautadas na matriz discursiva da eficiência do mercado (ecoeficiência), que defendem unicamente soluções tecnicistas/economicistas, como afirma Almeida (2002); Kishiname et al. (2002) e Hawken et al. (1999), pois na “defesa do meio ambiente”, privatizam o lucro (expropriação do sobretrabalho), socializam (além do trabalho) a culpa e, coerentemente, enfatizam os “limites físicos” ao desenvolvimento sustentável (capacidade de a natureza produzir matéria-prima e diluir a poluição, face ao ritmo de produção/consumo de nossa sociedade), desconsiderando ou não colocando em discussão os “limites sociais” ao desenvolvimento sustentável. Assim, afirma que Foladori (2001, p. 136/7), por meio da sociologia ambiental, ajuda a explicitar o que essa abordagem busca obscurecer, por meio da obtenção do consenso (senso comum), da produção de uma “falsa consciência” ambiental (alienação) (NOVICKI, in: LOUREIRO et al., 2007, p.139-140).

Para Novicki, o ambientalismo de mercado generaliza a culpa pela degradação entre “diferentes espécies de seres humanos” (capitalistas e trabalhadores) e, mediante a repressão/autoritarismo e a educação, promove a internalização da ideologia dominante, a

²⁹Victor Novicki – Agrônomo (UFRRJ), Pedagogo (UNESA), Mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ), Doutor em Ciências Sociais (IFCH/UNICAMP). Professor Adjunto e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA) In: LOUREIRO et al., 2017, p. 256.

aceitação de uma visão de mundo (valores) que naturaliza a sociedade de classes, dissimulando suas contradições, também por meio de uma concepção reducionista de meio ambiente (alienação). Nesse enfoque, todos (Estado, mercado, sociedade civil, indivíduos) têm a “falsa consciência tranquila”, pois são a favor da preservação do meio ambiente, mas “daquele meio ambiente sem gente”, que não abrange o homem, a desigualdade/exclusão social, a diversidade cultural. Essas contradições entre classes antagônicas, inerentes ao modo de produção capitalista ou limites sociais à “sustentabilidade democrática” (Acseirad, 2001), precisam ser explicitados. Portanto, cabe à educação ambiental relacionar as diferentes causas e consequências do nosso modo de produzir coisas e pessoas, visando construir uma consciência ambiental crítica (NOVICKI, in: LOUREIRO et al., 2017, p.142-3).

Levando a termo as teorias, análises e discussões apresentadas, concentramos esforços na busca de argumentos para entendermos as construções acerca do conceito de desenvolvimento sustentável, respondendo a questionamentos inerentes a esse processo para, assim, termos possíveis respostas a indagações como: O que é uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável? Existem possibilidades de um sistema produtivo menos agressivo ao meio ambiente? Se existe, quais são e como funcionam? Se existe muita gente obesa ou com sobrepeso no mundo, quais fatores levam tantas outras a passarem fome? Como se organiza a estrutura fundiária brasileira? Quais agentes políticos, econômicos e sociais estão envolvidos no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Tais temas exigem dos professores uma reflexão organizada sobre como ensinar, levando as preocupações da sociedade contemporânea para a sala de aula. Chauí (2000) diz que é importante colocar a ética no centro das discussões, pois ela nos capacita a pensar, agir e viver como seres humanos, na medida em que proporciona o exercício da tomada de consciência sobre si e sobre o outro.

Não é nossa intenção aqui traçarmos com precisão uma definição sobre o conceito ambiental estudado, o “desenvolvimento sustentável”, pois seria necessária uma infinidade de abordagens a respeito do tema proposto, sem, porém, esgotá-las. Todavia, procuramos trazer à tona alguns autores, em especial aqueles que, embasados na dialética marxista, oferecem importantes contribuições para a compreensão a respeito dos questionamentos e posicionamentos presentes na sequência didática proposta aos estudantes, permitindo o aprofundamento docente necessário para a prática pedagógica. Acreditamos que outras indagações sobre a estrutura agrária brasileira ainda serão fundamentais para esta análise, sobretudo, no que tange às particularidades da cadeia produtiva da soja e do óleo de cozinha.

3.2 – Os circuitos da produção da soja no Brasil: a cadeia produtiva do óleo de cozinha

Na fase atual, momento em que a economia se tornou mundializada, adotando um único modelo técnico, a natureza se viu unificada. Suas diversas frações são postas ao alcance dos mais diversos capitais, que as individualizam, hierarquizando-as segundo lógicas com escalas diversas. A uma escala mundial corresponde uma lógica que, nesse nível, guia os investimentos, a circulação de riquezas, a distribuição de mercadorias. Porém, cada lugar é o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, às vezes contrastantes na busca de eficácia e de lucro, no uso das tecnologias e do capital e do trabalho. Trata-se de uma natureza unificada pela história, a serviço dos atores hegemônicos, a qual a técnica passou a ser mediação fundamental do homem com seu entorno. Dessa forma,

[...] ao falarmos em meio ambiente, portanto, temos que entender, antes de mais nada, a formação desse meio técnico que, hoje, é passível de ser apreendido na relação do lugar com o mundo, posto que a técnica é a base da realização da mundialidade com a totalidade empírica, e esta somente é alcançada através dos lugares, na medida em que os lugares exprimem a funcionalização do mundo [...] (SANTOS, 1995, p. 698).

Santos (1994; 1995) afirma que deve ser considerado dentro do processo evolutivo pelo qual se dá o confronto entre a dinâmica da história e a vida do planeta. Assim, aponta que a história do homem sobre a Terra é uma história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o ser humano se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução. Diante das consequências advindas dos maus tratos ao meio e que ameaçam a vida do planeta, questiona-se: o lócus desses problemas é o lugar, é o mundo.

Levando a termo essa análise, entende-se que, para Milton Santos, a técnica é o grande enigma, e é como enigma que ela comanda nossa vida, nos impõe relações, modela nosso entorno, administra nossas relações com o entorno. Se ontem o homem se comunicava com seu pedaço de natureza praticamente sem mediação, hoje é a própria mediação do que é esse entorno próximo ou distante, o local ou o mundo, é cheia de mistérios (SANTOS, 1995).

É evidente que a globalização registra profundas marcas no espaço territorial e na cultura, bem como é observável a mudança e inovação de padrões de comportamentos, assim, como uma exposição às influências culturais externas em cada cultura nacional e local.

Muitos autores apontam uma tendência à homogeneização cultural, extinguindo as tradições e as localidades, por isso fala-se em destradicionalização e desterritorialização.

Para Ortiz (2007), há quem não acredite numa homogeneização, mas em processos de reinterpretação de culturas e das tradições. Em novos estilos de vida marcados pela aceleração do tempo e redução do espaço geográfico. Assim, a nova ordem mundial embora inaugure uma cultura *fast-food*, não significa uma americanização da cultura global. Não há, portanto, um movimento de unicidade cultural; uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isso não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade. Desde a sua origem a discussão sobre cultura de “massa” debate-se com o dilema da uniformização das consciências. Contrariamente aos lugares, carregados de significados relacionais e identitário; o espaço desterritorializado se esvazia de seus conteúdos particulares (ORTIZ, 2007, p. 31-105).

Como bem nos assegura Giddens (2007), nossa relação com a ciência e tecnologia, hoje, é diferente daquela característica de tempos passados. Na sociedade ocidental, a ciência atuou por cerca de dois séculos como uma espécie de tradição. Supostamente, o conhecimento científico superava a tradição, mas, de certo modo, ele próprio se transformou em uma. Era algo que a maioria das pessoas respeitava, mas que permanecia externo às atividades delas. Os leigos “consultavam” os especialistas.

Quanto mais a ciência e a tecnologia se intrometem em nossas vidas, e o fazem num nível global, menos essa perspectiva se sustenta. A maioria de nós – incluindo autoridades governamentais e políticos – tem, e tem de ser, uma relação muito mais ativa ou comprometida com a ciência e a tecnologia do que antes. Assim, não podemos simplesmente “aceitar” os achados que os cientistas produzem, para início de conversa por causa da frequência com que eles discordam uns dos outros, em particular, em situações de risco fabricado. E hoje todos reconhecem o caráter essencialmente fluido da ciência. Cada vez que uma pessoa decide o que comer, o que tomar de café da manhã, se café descafeinado ou comum, ela toma uma decisão no contexto de informações científicas e tecnológicas conflitantes e mutáveis (GIDDENS, 2007, p. 40).

Contrariando o senso comum de que o pensamento ecológico brasileiro nasceu nos anos 1960/70, importado dos ambientalistas europeus e norte-americanos, Novicki (2007) afirma que Pádua (1987, 2002) elenca vários autores brasileiros que, entre 1786 e 1888, buscaram denunciar e conter a destruição da Mata Atlântica, causada pelas práticas agrícolas predatórias adotadas no cultivo da cana-de-açúcar e do café: desmatamento, erosão dos solos

e risco de extinção de espécies vegetais e animais. Além disso, segundo este autor, também surpreende o fato de José Bonifácio Andrada e Silva e seus herdeiros intelectuais defenderem a realização de reformas sociais (reforma agrária, voto do analfabeto, fim do tráfico e da escravidão, incorporação do índio) e de reformas políticas (contra empréstimos externos, anticolonialismo), mesmo dentro dos quadros da monarquia constitucional (NOVICKI, in: LOUREIRO et al., 2017, p. 159).

No decorrer dos ciclos econômicos brasileiros o processo de fabricação, distribuição e consumo de produtos têm sido cada vez mais curto. É esse encurtamento, resultante da produção de matérias-primas, mercadorias e geração de riquezas do capitalismo, que vai acarretando danos, colocando em risco um conjunto de espécies e a própria dinâmica de funcionamento de ecossistemas, uma destruição nunca vista na história.

No contexto do Brasil desenvolvimentista, Caio Prado Junior denunciava esse quadro de destruição e demonstrava preocupação com a questão agrária e os rumos que a utilização dos recursos naturais tomaria no país. Assim sendo, afirmava que:

[...] Com o fracasso, cada dia que passa mais patente, do pretendido “milagre” desenvolvimentista, e já se fazendo percebido, como consequência desse fracasso, o fim do negro túnel em que se embarafustara a nação, reabre-se a perspectiva para a retomada dos legítimos e fundamentais temas da política socioeconômica brasileira, em que se destaca a questão agrária. Retomada esta última praticamente no mesmo ponto em que se achava ao se cobrir a nação, para o engodo de muitos, do negro véu de sombra traído das entranhas do golpe de 1964. Mesmo ponto, bem entendido, salvo nisto que se de uma parte se deixaram de lado inteiramente os graves problemas da massa trabalhadora, e população rural em particular, praticamente esquecido, de outro se acentuaram e estenderam desmensuradamente os mesmos processos do passado que tinham dado nas estruturas rurais responsáveis, como fator imediato, pelo primitivismo do subdesenvolvimento brasileiro quando comparado com um mundo civilizado de nossos dias. Haja vista o que vem ocorrendo esta partilha desordenada e destruidora da natureza – mas altamente promissora para os seus felizes beneficiários, estes novos colonizadores hoje “empresários” – partilha das terras virgens e ainda desocupadas (salvo os índios que sumariamente se expulsam) no norte de Goiás e Mato Grosso e, sobretudo da Amazônia. Isso associado à regimentação em que o africano, escravo de direito, será substituído pelo semiescravo *de fato* indígena. Haja também, no que se refere às relações de trabalho rural, aquilo com que se deparam no outro extremo do país também atingido pelas “reformas” do “milagre” desenvolvimentista nas regiões de maior desenvolvimento agrário: São Paulo, norte do Paraná. Será então a generalização e podemos dizer institucionalização deste novo modelo que tão largamente vicejou, sem nenhum embaraço legal ou administrativo, nos quinze anos deste “desenvolvimento capitalista puro” que se realiza afinal no salariado sem traço algum de “restos feudais”: o *boia-fria*, apelido que já diz tudo [...] (PRADO JR, 1979, p. 8-9).

Entre as décadas de 1960 e 1970, com o aumento do debate do conhecimento científico sobre a modernização da agricultura brasileira, Carson (1968, p. 25-26) demonstrou que tal processo intensificou o uso de agrotóxicos, e os males que trazem à natureza e ao homem, assim discorre que, pela primeira vez na história do mundo, cada um dos seres humanos está agora sujeito a entrar em contato com substâncias químicas perigosas, desde o momento em que é concebido, até ao instante em que sua morte ocorre.

Desse modo, Carson discorre que em menos de dois decênios do seu uso, os pesticidas sintéticos foram tão intensamente distribuídos pelo mundo – seja pelo mundo animado, seja pelo mundo inanimado – que aparecem virtualmente por toda parte. Tais pesticidas foram encontrados e retirados da maior parte dos grandes sistemas fluviais, e até mesmo de cursos de água que fluem, sem ser vistos por nós, através da Terra por vias subterrâneas. Os resíduos das referidas substâncias químicas permanecem no solo ao qual talvez tenham sido aplicadas uma dúzia de anos antes. Elas entraram e se alojaram no corpo dos peixes, dos pássaros, dos reptéis, dos animais domésticos e selvagens, e o fizeram tão universalmente, que os cientistas que efetuaram experiências verificam que se torna quase impossível localizar exemplares que sejam de todo livres de semelhante contaminação.

Essas substâncias foram encontradas até em peixes de remotos lagos, existentes em topos de montanhas – em minhocas que perfuram o solo – nos ovos dos pássaros – e no próprio homem. É por isso que as várias substâncias químicas estão, agora, armazenadas no corpo da vasta maioria dos seres humanos, independentemente de sua idade. Elas aparecem no leite das mães, e, com toda probabilidade, também nos tecidos dos bebês ainda não nascidos.

Sobre a etapa mundializada do capital, citando Debord (1997) e Jameson (1996), LOUREIRO³⁰ et al. (2007, p. 14-15) afirma que a fase contemporânea do capitalismo, ao mesmo tempo em que espetaculariza a vida social, fragmenta a dimensão pública, esvazia a ação política e vincula a condição de cidadania ao padrão de consumo e manifesta a ação de grupos de monopólios que controlam setores estratégicos da economia, afetando a possibilidade material de sobrevivência das pessoas. Assim, cria-se uma sensação de maior autonomia individual e de criação cultural, contudo, sob a crescente concentração de poder político e acúmulo econômico.

³⁰ Carlos Frederico B. Loureiro – Biólogo; mestre em Educação e doutor em Serviço Social. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e colaborador do Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS/UFRJ. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEASUFRJ) In: LOUREIRO et al., 2017, p. 256.

Na expressão de Loureiro, alguns dados reunidos em Netto e Braz (2007), são impressionantes e ajudam a entender tal afirmação: O setor de biotecnologia está sob o domínio de dez empresas (Amgen, Monsanto, Genentech, Serono, Biogen Idec, Genzyme, Applied Biosystems, Chiron, Gilead Sciences, Medimmune); o de sementes, de nove (Monsanto, DuPont, Syngenta, KWS Ag, Land O'Lakes, Sakata, Bayer, Taikki, DLF Trifolium); o de agrotóxicos, de dez (Bayer, Syngenta, BASF, Dow, Monsanto, DuPont, Koor, Sumitomo, Nufarm, Arysta); o de alimentos e bebidas, igualmente dez (Nestlé, Archer Daniel Midlands, Altria, Pepsico, Unilever, Tyson Foods, Cargill, Coca-Cola, Mars, Danone). Essa concentração se repete no circuito de distribuição, em que os grupos dominantes são: Wal-Mart, Carrefour, Metro AG, Ahold, Tesco, Kroger, Costco, ITM Enterprises, Albertson's e Edeka Zentrale, ganhando cores tipicamente imperialistas, quando lembramos que, das quinhentas maiores empresas multinacionais, 92,5% encontram-se nos EUA, Europa, Canadá e Austrália, cabendo ao Brasil quatro destas (menos de 1%) – sendo que três das quatro listadas são instituições bancárias (Banco do Brasil, Bradesco e Itaú) e uma é do setor energético (Petrobras), segundo dados de 2006, disponível em Sader. Essa situação é agravada pelo fato de os cinco maiores países produtores de armas serem exatamente os cinco países que compõem o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) (LOUREIRO, et al., 2007, p. 14-15).

Pelos dados observados, podemos nos perguntar, por exemplo: para que se produz tanta mercadoria? Tomando como exemplo os veículos automotivos, em princípio, percebemos que é um instrumento de mobilidade, mas qual é o sentido de as montadoras produzirem cada vez mais carros, se a tendência é que isso irá contribuir para a lentidão no trânsito e para a emissão de gases poluentes na atmosfera pelo uso de combustíveis fósseis?

Ziegler diz que, do ponto de vista das reservas de água do planeta, a produção, a cada ano, de dezenas de milhões de litros de biocarburantes³¹, por exemplo, constitui uma verdadeira catástrofe. Desde alguns anos, o “ouro verde” se impõe como um complemento mágico e rentável do “ouro negro”. De fato, são necessários 4.000 litros de água para produzir

³¹ Existem dois tipos principais de biocarburantes (ou agrocarburentes): o bioetanol e o biodiesel. O prefixo *bio*, do grego *bios* (vida, vivo), indica que o carburante etanol (o diesel) é produzido a partir de matéria orgânica (biomassa). Não há relação direta com o termo *bio* para designar a agricultura biológica, mas a confusão favorece a imagem desse carburante que se imagina que seja limpo e ecológico. O bioetanol é obtido pela transformação de vegetais que contêm sacarose (beterraba, cana-de-açúcar etc.) ou amido (trigo, milho etc.); no primeiro caso, pela fermentação do açúcar extraído do vegetal; no segundo pela hidrólise enzimática do amido no cereal. Quanto ao biodiesel, ele é obtido a partir de óleo vegetal ou animal, transformado por um processo químico chamado transesterificação e fazendo reagir o óleo com um álcool (metanol ou etanol) (ZIEGLER, 2012, p. 184).

um só litro de bioetanol. As sociedades transcontinentais produtoras de agrocarburetos procuram convencer a maior parte da opinião pública mundial milagrosa contra a degradação do clima. Mas seu argumento é mentiroso, ocultando os métodos e os custos ambientais da produção de agrocarburetos, que demanda muita água e energia. Bilhões de litros de bioetanol e biodiesel são produzidos anualmente. Com isso, milhões de hectares de culturas agrícolas servirão à produção de agrocarburetos. Segundo Ziegler, a produção dobrou no curso de cinco anos, de 2006 a 2011, e tende a se expandir cada vez mais (ZIEGLER, 2012, p.185-187).

Abramovay afirma que os padrões dominantes de produção e consumo se apoiam, sistematicamente, num processo acelerado de degradação ambiental muito mais vigoroso do que o poder da legislação voltada à sua contenção. Pior, o Brasil não está se aproximando da marca dominante da inovação tecnológica contemporânea, cada vez mais orientada a colocar a ciência a serviço de sistemas produtivos altamente poupadores de materiais, de energia, e capazes de contribuir para a regeneração da biodiversidade.

Para uma melhor explicação, apresenta exemplos em que os significativos progressos dos últimos anos são ameaçados pela ausência do horizonte estratégico voltado ao desenvolvimento sustentável, tanto por parte do governo como das direções empresariais: de um lado a redução no desmatamento da Amazônia não é acompanhada por mudança no padrão dominante de uso dos recursos. Assim, apesar da tentativa de contenção da devastação florestal, prevalece entre os agentes econômicos a ideia central de que a produção de commodities, fundamentalmente carne, soja e madeira de baixa qualidade, minérios e energia é a vocação decisiva da região. Além disso, ao mesmo tempo em que se luta para a redução do desmatamento na Amazônia, amplia-se de maneira alarmante a devastação do cerrado e da caatinga (ABRAMOVAY, 2010, p. 98).

Segundo Novaes³² (2017), no século XX as gigantes corporações capitalistas monopolistas e oligopolistas lançaram novos produtos no mercado, novas formas de gerir a

³² Henrique Tahan Novaes possui graduação em Ciências Econômicas pela Unesp - Araraquara (2001) e mestrado (2005) e doutorado (2010) em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp. No mestrado estudou o Processo de Adequação Sócio-técnica nas Fábricas Recuperadas brasileiras e argentinas, com financiamento da Fapesp. Sua dissertação resultou no Livro - O fetiche da tecnologia - a experiência das fábricas recuperadas - (Expressão Popular/Fapesp, 2007. E 2010, 2a Edição). No doutorado, também com bolsa Fapesp, estudou - a relação entre universidade e movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas. Tem experiência em Mundo do Trabalho Associado, Escolas de Movimentos Sociais e relação universidade-movimentos sociais. Coordenador do Curso e Aperfeiçoamento Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do Materialismo Crítico (11a Edição). Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta (parceria UNESP-Centro Paula Souza-PRONERA-Movimentos Sociais). Membro dos grupos de Pesquisa Instituto Brasileiro de Estudos

força de trabalho, criaram novas tecnologias, promoveram guerras, derrubaram governos, assassinaram lideranças de movimentos sociais, roubaram terras, provocaram inúmeros desastres socioambientais, dentre outros. No filme “A corporação” (*The Corporation*), é possível ver a ascensão das corporações e seus tentáculos em todas as dimensões da vida. Juridicamente são impessoais, mas têm por trás bilionários, fundos de pensão, gestores que buscam a incessante autovalorização do capital.

A partir dos anos 1960, dentro do projeto de expansão rumo à América Latina, à China, e de destruição do Estado de Bem-Estar Social na Europa, há uma nova investida das corporações capitalistas. Por meio do desenvolvimento tecnológico que gerou novos produtos e novos processos de trabalho, com pesquisas científicas para manipular a mente humana para o consumo, e aumentar o engajamento dos trabalhadores no chão de fábrica, os “tubarões-tigre” passam a ter um verdadeiro sistema de controle social, uma espécie de “Big Brother Corporativo”, em paralelo aos sistemas de informação dos Estados Nacionais (NOVAES, 2017, p. 21).

Como assinala Novaes, ao falar sobre a produção agrícola mundial, István Mészáros, em *O poder da ideologia*, diz que: A “revolução verde” na agricultura deveria ter resolvido de uma vez por todas o problema da fome e da desnutrição. Ao contrário, criou corporações-monstro, como a Monsanto, que estabeleceu de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo. Contudo, a ideologia das soluções estritamente tecnológicas continua a ser propagandeada até hoje, apesar de todos os fracassos (NOVAES, 2017, p. 19 apud MÉSZÁROS, 2004).

As corporações ligadas ao agronegócio são responsáveis pelo cultivo de uma infinidade de produtos agrícolas, dentre eles a soja, que devido as suas variadas formas de utilização em diferentes segmentos, apresenta papel importante para a economia brasileira. Ela é usada na produção de proteína animal, sendo empregada, principalmente, na produção de farelo para alimentação de animais, como o gado bovino e o suíno. Seu uso também tem sido crescente na alimentação humana, consolidando uma cadeia produtiva agroindustrial, sendo utilizada, além disso, como uma alternativa para a fabricação de biocombustíveis.

Dentre os vários tipos de plantas oleaginosas, tais como o girassol, o amendoim, o dendê, o algodão, a canola, entre outras, a soja tem um destacado papel na fabricação do óleo

vegetal. Além de substituir a gordura animal, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, esse grão assumiu uma importante função no sistema agroexportador de alimentos “[...] no contexto mundial e nacional, a soja está inserida economicamente como um dos principais produtos agrícolas. No Brasil, ela é a principal cultura em extensão de área e volume de produção, tendo alcançado 95.434,6 mil toneladas na safra 2015/16 [...]” (CONAB, 2017, p. 7).

De acordo com dados da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), hoje, cinco estados localizados na Região Centro-Sul do Brasil (Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás e Mato Grosso do Sul) concentram 75% da área cultivada com soja (25,8 milhões de hectares) e 77% da produção nacional (79,25 milhões de toneladas). Acerca do fenômeno da expansão da soja no país, em quatro décadas, a produção brasileira praticamente se multiplicou por oito, saltando de 12,145 mil toneladas em 1976/77 para 95,4 milhões de toneladas na temporada 2015/16, em uma demonstração de extrema força e vigor do país no contexto da agricultura mundial.

O referido relatório aponta que a produção é obtida pela multiplicação entre a área e a produtividade, ou seja, qualquer expansão em produção é explicada ou por um incremento de área ou por um ganho de produtividade. O Brasil, ao longo dos últimos 40 anos, obteve uma forte expansão em área cultivada, ao passo que a produtividade não teve o mesmo comportamento nesse período. Enquanto a área saltou de 6.949 mil hectares na safra 1976/77 para 33.251,9 mil hectares na safra 2015/16, sendo multiplicada por 4,8 em 40 anos, a produtividade avançou de 1,748 mil kg/ha em 1976/77, para 2,870 mil kg/ha na temporada 2015/16, sendo multiplicada por 1,6 em 40 anos. Ou seja, enquanto a área cultivada teve um aumento de cerca de 378,5% nos últimos 40 anos, a produtividade avançou 64,2% ao longo de todo o período (CONAB, 2017, p. 8).

A análise dos dados do relatório da CONAB evidencia que o grande crescimento da produção de soja do Brasil, transformou o país no segundo maior produtor e maior exportador de soja, ou seja, uma referência mundial na produção agrícola. Isso foi em decorrência, quase que exclusivamente, da incorporação de novas áreas ao processo produtivo do que propriamente pelo aumento do rendimento médio da cultura por meio da tecnologia, principalmente nos últimos 20 anos, o que corrobora as críticas sobre as consequências da revolução verde e da expansão do agronegócio.

O que se percebe é que o aumento da produtividade agrícola tem acarretado um crescimento vertiginoso das áreas monocultoras de soja e das pastagens para a criação de

animais, principalmente o gado bovino, o que contribui para o aumento na destruição dos ecossistemas. Como afirma Novaes:

[...] São muitas as consequências da economia política do golpe verde: concentração da terra; aumento do desemprego no campo; degradação dos solos; comprometimento da qualidade e quantidade dos recursos híbridos; devastação de florestas e campos nativos; empobrecimento da diversidade genética dos cultivares, plantas e animais; contaminação da água e dos alimentos consumidos pela população; aumento das alergias, mortes ou invalidez; e aumento da mercantilização e proletarização do campo, além do endividamento dos pequenos produtores e fechamento de escolas do campo, dentre outras [...] (NOVAES, 2017, p. 17-18).

Essa realidade mostra que a lógica do produtivismo, ou seja, o máximo lucro no menor tempo possível, sempre presente na história do capitalismo, exacerbou-se nos últimos 40 anos. Guiadas pelo tripé: semente transgênica, agrotóxicos/fertilizantes sintéticos e máquinas pesadas, as corporações agroindustriais consolidaram uma estrutura de poder e dominação no meio rural. Citando Costa Neto (1999), Novaes aponta que, nos últimos 40 anos, houve uma drástica reestruturação dos setores de produção de insumos e de transformação industrial, das instituições e mecanismos de financiamento e crédito, dos circuitos da comercialização e da estrutura de mercados. As instituições de ensino, pesquisa e assistência técnica foram progressivamente adequadas a esse modelo, com vistas à formação de agrônomos, pesquisadores, especialistas, extensionistas e outros profissionais dentro da filosofia da “revolução verde” (NOVAES, 2017, p. 14).

A matéria jornalística escrita por Vicária (2018) aponta que o avanço da soja em áreas de desmatamento da Amazônia brasileira tem aumentado nos últimos cinco anos. Conforme dados da moratória da soja revelados por Sarney Filho, então ministro do meio ambiente em janeiro de 2018, esse grão ocupa ilegalmente 47,3 mil hectares de floresta desmatada da Amazônia. A área é 27,5% maior do que o registrado na safra anterior (37,2 mil hectares) e a maior dos últimos cinco anos.

A moratória é um compromisso de não aquisição ou financiamento de soja cultivada em áreas desmatadas do bioma, estabelecido há 11 anos pelo Grupo de Trabalho da Soja (GTS), constituído por empresas do agronegócio, organizações da sociedade civil, Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pelo Banco do Brasil. A moratória monitora regularmente 89 municípios de sete estados do bioma. O Mato Grosso é o estado com a maior participação no plantio de soja em áreas em desacordo com a Moratória, com 36,1 mil hectares (76,2%), seguido pelo Pará, com 7,4 mil hectares (15,7%), Maranhão, com 2,2 mil hectares (4,7%) e por Rondônia, com 1,6 mil ha (3,4%) (VICÁRIA 2018).

Outro texto jornalístico apresentado por Deutsche Welle³³, no dia primeiro de dezembro de 2019, indica a proposta do fim da moratória da soja pelo atual presidente da República brasileiro, Jair Bolsonaro. Segundo a reportagem, a moratória da soja, em vigor desde o ano de 2006 e reconhecida por grandes empresas brasileiras e europeias como uma iniciativa voluntária de sucesso para reduzir o desmatamento, reduziu em cerca de 80% essa prática em áreas na Amazônia para plantar o grão. Com o anúncio do governo, agora parte dos produtores de soja contrários à moratória articulam uma forma de derrubá-la. Representados pela Associação Brasileira dos Produtores de Soja (APROSOJA Brasil), eles alegam que a moratória é um mecanismo de reserva de mercado e por isso deve ser revogada. Que as grandes exportadoras de soja que patrocinam a moratória *“cometem um crime quando fazem distinção entre produtores rurais”* e que o governo iria *“jogar muito pesado”* para reverter o instrumento.

O Código Florestal brasileiro, Lei 12.651 de 25/05/2012, autoriza proprietários de áreas na Amazônia legal a desmatarem até 20% de suas propriedades. Os produtores argumentam que a moratória impede que aqueles que plantam soja em áreas desmatadas legalmente a coloquem no mercado (DEUTSCHE WELLE, 2019).

Assim como procedemos quanto à conceituação do termo desenvolvimento sustentável, esta análise não se propõe a apontar apenas os problemas ou falhas relacionadas ao sistema produtivo da soja, colocando esse produto agrícola como o grande vilão da agricultura moderna. Se assim o fizéssemos estaríamos negando as vantagens que a produção desse grão representa para a economia brasileira, haja vista que esse produto é um dos motores propulsores do crescimento agrícola nas últimas décadas. Estaríamos negligenciando, também, a vantagens e benefícios que esse alimento representa à saúde e bem-estar social.

O que se pretende é entender como esse processo pautado nos avanços tecnológicos e no consumismo promovem um suposto “progresso” e “inovações” apoiadas na desigualdade de forças produtivas, em que a monocultura da soja se apresenta, por um lado como o sustentáculo econômico e, por outro, revela uma face bastante ameaçadora da marcha de ocupação da terra, em detrimento das pequenas propriedades e da agricultura familiar, colocando em xeque a sobrevivência de milhares de comunidades que dependem do solo e das florestas para se sustentar.

³³ A Deutsche Welle é uma emissora internacional da Alemanha e produz jornalismo independente em 30 idiomas. Disponível em: <<https://www.dw.com/en/about-dw/profile/s-30688>> Acessado em 20/12/2019.

Podemos inferir, portanto, que não basta sermos ecoeficientes³⁴, é necessário que as informações sejam transmitidas para o máximo de pessoas possível. Nesse caso, o processo de desalienação ou desnaturalização ocorre se os indivíduos passarem a estranhar a realidade e, num processo de abstração, começarem a se questionar; se observarem os produtos nas gôndolas dos supermercados, por exemplo, e enxergarem a cadeia produtiva que existe por trás deles. Se passarem a entender que para ter uma vida mais sustentável devem consumir menos produtos e mais saudáveis.

Possivelmente, irão se indignar ao pensarem nos indivíduos que plantaram os produtos, na forma como plantaram, na remuneração que receberam e como a empresa ou o patrão os tratou; se o alimento é transgênico ou agroecológico, se é agricultura familiar ou monocultura, como chegou até o mercado, se foi adquirido direto do produtor ou se houve atravessador³⁵.

Pesquisar tais processos torna-se interessante quando se encontra respostas para indagações que os próprios estudantes criaram. No caso da produção agrícola familiar abre-se espaço para pensar as relações sociais, as aprendizagens sobre técnicas de plantio, o jeito próprio de organização das famílias e a convivência humana dessa categoria de sujeitos. Percebe-se que as velhas estruturas da sociedade organizadas de forma anacrônica precisam mudar; que a estética está defasada e precisa se adaptar às novas necessidades.

Por isso tudo, além da adoção de políticas sociais de controle ao consumismo, é preciso encontrar meios econômicos alternativos ao desenvolvimento pautado na educação das massas. Nesse caso, a escola é o ambiente propício ao entendimento das estruturas

³⁴ Ecoeficiência é uma das grandes atitudes que nos podem levar ao desenvolvimento sustentável. Trata-se da característica de produtos que produzem mais e melhor, com menores recursos e resíduos. É a união entre, o fornecimento de bens e serviços sustentáveis a preços competitivos que satisfaçam as necessidades humanas, e assim, promove a redução dos impactos ambientais e de consumo de recursos naturais. (*definição wiki*). No âmbito da poluição ambiental, um [sistema] ecoeficiente é aquele que consegue produzir mais e melhor, com menores recursos e menores resíduos. Para tal, pressupõem-se oito elementos para analisar a ecoeficiência: minimizar a intensidade de materiais dos bens e serviços; minimizar a intensidade energética de bens e serviços; minimizar a dispersão de tóxico; fomentar a reciclabilidade dos materiais; maximizar a utilização sustentável de recursos renováveis; estender a durabilidade dos produtos; aumentar a intensidade de serviço dos bens e serviços; promover a educação dos consumidores para um uso mais racional dos recursos naturais e energéticos. Disponível em: <<http://www.ecoeficientes.com.br/o-que-e-ecoeficiencia-e-sustentabilidade>>. Acessado em 27/12/2019.

³⁵ Atravessadores são comerciantes livres, que atuam na função de repassar o produto para outros compradores. Na agricultura essa é uma prática cada vez mais comum, pois alguns agricultores não dispõem de veículos para comercialização de seus produtos, se sujeitando a vender seus produtos a um preço mais baixo para os compradores. Dicionário informal. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/atravessador/>>. Acessado em 28/12/2019.

presentes nas ações dos indivíduos por proporcionar condições de intervenções didáticas que estejam em consonância com os temas atuais.

4.0 – ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO E RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 – Metodologias de ensino para a Sociologia

Articular o currículo de Sociologia, proposto pela Rede Estadual de Ensino Paulista com as ações em sala de aula é um dos propósitos deste trabalho. A temática da educação ambiental tem conquistado um espaço significativo no contexto escolar, visto que os problemas ecológicos se tornam cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e passível de intervenção pedagógica.

Dessa forma, nossa intenção foi oferecer subsídios para uma análise crítica na abordagem dos conteúdos, tendo como documento norteador a Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia do Estado de São Paulo a partir da utilização dos materiais de apoio oferecidos aos estudantes e professores (caderno do professor e do aluno). E inserindo outras atividades complementares de modo a contribuir com as temáticas e aprendizagem colocadas pelo mundo contemporâneo.

A Proposta Curricular estadual, São Paulo (2008, p. 7) apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.

Silva (2009) estabelece que esses pressupostos para a aprendizagem podem ser operacionalizados a partir da organização dos conteúdos estruturantes³⁶ e conteúdos

³⁶ Illeizi Silva define como conteúdos estruturantes instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia, – ação social, relação social, estrutura social e outras elegidas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica. Na afirmação de Marx (1977), as categorias simples são síntese de múltiplas determinações. Os conteúdos estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade. Para discutir, por exemplo, problemas como inclusão/ exclusão sociais, desemprego, violência urbana e no campo, segurança, cidadania, consumo, individualismo, reforma agrária, educação, saúde, a Sociologia crítica articula-os a fenômenos mais amplos e estruturais: a mundialização da economia, as condições do

específicos, pensando em propostas de unidades e aulas no formato pedagógico histórico-crítico. Desta forma, explica:

[...] Desenvolverei de maneira sumária essas propostas. Os conteúdos estruturantes são os saberes que identificam o campo de estudos de uma disciplina e que, a partir de seus desdobramentos em conteúdos pontuais, garantem a abordagem de seu objeto de estudo/ensino, em sua totalidade e complexidade. Estes saberes surgiram e foram delimitando o campo de estudos das disciplinas ao longo da constituição histórica das mesmas [...] (SILVA, 2009, p. 22-23).

Para Ileizi, tais conteúdos são estruturantes porque fundamentam o estudo dos conteúdos e temas selecionados pelos professores e alunos, porque garantem a contextualização e o vínculo com a ciência, permitindo que os alunos se apropriem dos conceitos e categorias centrais que lhes servirão como instrumentos de apreensão da realidade social em toda sua vida, ou seja, o fará um pensador autônomo capaz de analisar qualquer fenômeno social de maneira mais rigorosa.

Dessa forma, segundo Silva (2009) os alunos guardarão consigo não apenas uma lista de temas e conceitos proferidos nas aulas de sociologia, mas aprenderá a compreendê-los em suas múltiplas inter-relações e em sua complexidade, conseguindo pensar a partir da lógica e do raciocínio tipicamente sociológicos. Os alunos aprenderiam a pensar a realidade com métodos, a partir das mediações necessárias para a observação e análise. Esse seria o principal objetivo no ensino de Sociologia: garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos. A definição dos conteúdos estruturantes deve acontecer em debates e reflexões entre os professores de Sociologia das escolas e universidades, equipes das Secretarias de Educação e agentes interessados.

Como proposta metodológica, Ileizi sugere os seguintes conteúdos estruturantes:

- O Surgimento da sociologia e teorias sociológicas
- O processo de socialização e as instituições sociais
- A cultura e a indústria cultural
- Trabalho, produção e classes sociais
- Poder, política e ideologia
- Direitos, cidadania e movimentos sociais

Ileizi apresenta essa experiência metodológica como uma possibilidade e não como um “modelo” já pronto e testado, mas na intenção de mostrar a importância de pensarmos os

capitalismo transnacional, o superdimensionamento do mercado, o Estado neoliberal, o mercantilismo nas relações sociais, os conflitos étnico-raciais, a cultura de massa, os estilos de vida individualista e consumista (PARANÁ, 2008, p.39-40, grifos meus) (SILVA, 2009, p. 22).

pressupostos teóricos que orientam a seleção dos conteúdos de Sociologia. Assim, baseando-se em Gasparin (2002) propõe que os planos de unidade e de aulas sigam os seguintes passos:

1 – Prática Social Inicial do Conteúdo

1.1 – Conteúdo

1.1 – Vivências cotidianas do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo

b) O que os alunos gostariam de saber a mais

2. Problematização

2.1 – Discussões sobre problemas significativos

2.2 – Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/ científica
- Histórica
- Econômica
- Social
- Política
- Legal
- Ideológica
- Filosófica
- Religiosa
- Ética

3 – Instrumentalização

3.1 – Ações didático-pedagógicas

3.2 – Recursos Humanos e materiais

4 – Catarse

4.1 – Síntese mental do aluno

4.2 – Expressão da síntese

5 – Prática Social Final

5.1 – Nova postura prática

5.2 – Ações dos alunos

Como referencial metodológico docente optou-se, também, pela utilização de uma imagem como estratégia de ensino e aprendizagem. Essa imagem trata-se da figura a qual nomeamos de *Iceberg* (anexo 5). Foi utilizada na sequência didática aplicada aos alunos como forma de entendimento do processo de estranhamento e desnaturalização da realidade, isto é, como uma maneira de treinar o olhar sociológico a partir de uma realidade que, embora não aparente, pode ser compreendida à luz do conhecimento e da razão num processo de abstração sobre o que se vê e o que realmente é.

Com base na metodologia apresentada, as atividades foram divididas em duas etapas, sendo apenas a última o objeto de análise neste trabalho; entretanto, faremos um breve resumo dos conteúdos trabalhados na primeira etapa (primeiro semestre de 2019), a fim de situar as ações didáticas e melhor entendermos nosso ponto de partida.

O público-alvo desta intervenção pedagógica corresponde a 29 alunos da 1ª série do Ensino Médio. O critério adotado para a seleção da turma deve-se ao fato de que tais estudantes, além de terem o contato com a Sociologia pela primeira vez, poderão dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas séries/anos consecutivos, de maneira a analisar os resultados da pesquisa e amadurecer as discussões realizadas.

4.2 – ETAPA 1 – 1º semestre – Estranhando e desnaturalizando a realidade

Conhecimentos prévios priorizados

Esta etapa foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2019 (período de fevereiro a junho), por meio da introdução dos conteúdos da disciplina de Sociologia ao universo dos estudantes, tendo como eixo norteador “O processo de estranhamento e desnaturalização da realidade”. Dessa forma, abordaram-se temas sobre o contexto de surgimento da Sociologia e seus principais teóricos, temas estes desdobrados em seis situações de aprendizagens³⁷ apresentadas no caderno do aluno volume 1 da 1ª série do ensino médio, tais como: 1 – O processo de desnaturalização e estranhamento da realidade; 2 – O ser humano é um ser social;

³⁷ Entende-se por “situação de aprendizagem” algo que resulta da atividade planejada pelo docente e as intervenções pedagógicas que realiza para incidir na aprendizagem nos alunos. Estas propostas planejadas, muitas vezes necessitam serem ajustadas ao contexto e às possibilidades de aprendizagens dos alunos. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1545/o-que-determina-uma-boa-situacao-de-aprendizagem-na-alfabetizacao>>. Acessado em 30/04/2020.

3 – A Sociologia e o trabalho do sociólogo; 4 – O processo de socialização; 5 – Relações e interações sociais na vida cotidiana; 6 – A construção social da identidade.

No início do ano de 2019, os alunos tiveram o primeiro contato com a Sociologia, sendo, portanto, apresentados a essa Ciência. Em razão disso, fizeram-se questionamentos como: O que é Sociologia? Como e em qual contexto ela surgiu? Para que serve? A partir dessas perguntas, foram instigados a pensar a realidade na qual estão inseridos para entenderem que a Sociologia não surgiu do nada, que ela é fruto de uma construção social e histórica ocorrida com as transformações do mundo contemporâneo.

Nessa fase, adotaram-se as orientações e atividades propostas nos cadernos do professor do 1º ano do Ensino Médio para o ensino de Sociologia, (volume 1, p. 5 a 62). Dessa forma, na situação de aprendizagem 1, fez-se um breve histórico do ensino da Sociologia no Brasil, dando início à discussões sobre o olhar sociológico em relação ao olhar do senso comum, destacando o olhar científico que a sociologia, como disciplina baseada em teorias e métodos científicos, lança sobre a realidade.

Como material de apoio, utilizaram-se os livros didáticos: *Sociologia em Movimento*, (SILVA, et al. 2016); e o livro *Sociologia: Ensino Médio*, (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p.11-40), adotado pela escola.

Os referidos livros foram escolhidos pelos docentes e inseridos na escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Possibilitaram estudos sobre os principais teóricos da Sociologia, como Comte, Durkheim, Weber, Marx e Engels, entre outros, e seus métodos de pensar a realidade, situando-os no tempo e na história, começando pelo contexto das revoluções políticas, econômicas, e culturais dos séculos XVIII e XIX, que deram origem às Ciências Sociais: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

Iniciaram-se, em seguida, discussões acerca do tema: “O ser humano como ser social”, ou seja, como produto e como produtor da sociedade em que vive, por meio das relações que estabelece com outras pessoas e com a natureza. A partir do filme “O Naufrago”, lançado no ano 2000, os alunos refletiram sobre como o ser humano, na busca de garantir os seus meios de sobrevivência, transforma a natureza e o ambiente em que vive, cria determinadas técnicas e estabelece relações com outros seres vivos. Na relação com outras pessoas, o indivíduo desenvolve uma vida em comum, inventa regras, leis, define o sentido dessa vida em conjunto com outros, adquire uma identidade. Cria, enfim, uma Cultura e nesses processos se transforma.

Como fechamento do primeiro bimestre, aprofundou-se a questão do ser humano como ser social, partindo de três concepções fundamentais para a Sociologia: o processo de socialização, as relações e interações sociais e a construção social da identidade.

A questão orientadora e reflexiva desse processo foi: O que permite ao ser humano viver em sociedade? E para responder a essa questão, discutiu-se com os alunos o processo de socialização e sua importância para o indivíduo, a fim de que compreendessem que, ao se socializarem, as pessoas incorporam papéis sociais³⁸. A obra de Erving Goffman (1995) serviu de referência para as discussões sobre como incorporamos e vivemos papéis socialmente estabelecidos.

Por fim, trabalhou-se com os alunos a constituição identitária, demonstrando que ela é produto de um processo socialmente estabelecido. Ou seja, apesar de se manifestar no indivíduo, é somente na relação com o grupo que constituímos as nossas identidades, num processo que está em constante transformação, que só termina com a morte.

Objetivos:

Nesta etapa de aprendizagem, os objetivos foram:

- Apresentar os alunos à Sociologia, procurando elucidar o contexto histórico de sua formação, além de discutir a ação do sociólogo na sociedade contemporânea;
- Dar início ao processo de estranhamento e desnaturalização do olhar dos estudantes, estabelecendo a diferenciação entre o olhar sociológico e o senso comum;
- Expressar aos estudantes a ideia de que o ser humano é um ser social, o qual se encontra inserido em um conjunto de redes sociais mais amplas, as instituições sociais: Família, Escola, Estado, Religião, Trabalho, etc.; e que é na interação com grupos sociais que o ser humano adquire sua identidade;
- Evidenciar que o comportamento diante do outro não é natural, mas culturalmente construído a partir de um conjunto de informações interiorizados, à medida que se

³⁸ Sobre a representação do eu, Erving Goffman empreendeu um estudo de suma importância a respeito das relações sociais no universo escolar. Sob a perspectiva dramática, este autor analisou a maneira pela qual as pessoas incorporam papéis sociais que representam na vida cotidiana e como isso permite construir e compreender a identidade social. Goffman parte do princípio de que os indivíduos detêm um conhecimento que antecede a comunicação e o convívio em relação ao outro, permitindo-lhe apresentar-se estrategicamente a este outro de maneira a projetar a imagem desejada ou por vezes manipulada a fim de causar, no outro, boas impressões sobre si próprias (GOFFMAN, 2005).

convive com o outro (familiares, amigos, professores, comunidade, internet, etc.), e entender que esse comportamento é também condicionado pelas expectativas que nutrimos em relação ao modo como queremos ser aceitos e integrados em sociedade;

- Provocar, por meio do estranhamento, o questionamento sobre a naturalidade do modo como agimos e nos relacionamos no cotidiano, mostrando que, na realidade, nosso comportamento depende em grande parte daquilo que pretendemos comunicar aos outros e da forma como os outros nos compreendem;
- Iniciar uma discussão sobre quão complexa é a construção da identidade e que, assim como a socialização, ela também é parte de um processo de construção que ocorre até o fim da vida.

As Competências e habilidades contempladas

Segundo o caderno do professor, de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio, p. 6, para os estudantes dessa série/ano, é de fundamental importância o desenvolvimento da capacidade de “estranhamento” em relação a si próprio e à realidade que o cerca. Esse será o primeiro passo para a formação de um olhar crítico sobre o cotidiano e, posteriormente, para o desenvolvimento da capacidade de pensar sociologicamente a respeito de questões pertinentes à sua realidade.

Procurou-se, também, tornar o aluno apto a compreender que é possível viver em sociedade por intermédio do processo de socialização, que se dá por meio da incorporação de papéis e da construção da identidade. Sob essa ótica, as atividades propostas tiveram o intuito de buscar o aprimoramento das seguintes habilidades: leitura e interpretação de textos e imagens; análise crítica de obras literárias e cinematográficas; capacidade de observação e prática de pesquisa de campo; associação de temas, ideias e conteúdos apreendidos em sala à realidade cotidiana.

Metodologia e estratégias de aprendizagem

As estratégias de ensino estruturam-se na superação do senso comum, de maneira que o estudante faça um exercício constante de afastamento e de crítica em relação a tudo que lhe parece como natural, como verdadeiro e definitivo. Trata-se, portanto, de incentivar no aluno

uma atitude de buscar sempre uma explicação aos fenômenos sociais causais “[...] desconfiando e estranhando aquilo que é de hábito como coisa natural [...]” (BRECHT, 1982).

Procurou-se oferecer as atividades de maneira diversificada e condizente com o conteúdo abordado. Assim, promoveram-se aulas expositivas e dialogadas, trabalhos de campo, leituras de texto, imagens, debates sobre documentários e filmes, elaborações de murais e dinâmicas de grupo.

Avaliação

No desenrolar das situações de aprendizagem (sequências didáticas) buscou-se valorizar o empenho dos alunos em pesquisas de campo, individuais e em grupos, elaboração de textos acompanhados de questões norteadoras sobre o assunto proposto, construção de painéis e mapas mentais³⁹, exercícios de dramatização, descrição de cenas de interação social vivenciadas no cotidiano, produção de texto dissertativo, e avaliação com questões objetivas e dissertativas sobre os conteúdos estudados.

4.3 – ETAPA 2 – segundo semestre – Cultura e Sociedade

Conhecimentos prévios priorizados

No segundo semestre de 2019 (período de agosto a outubro), deu-se continuidade ao conteúdo a partir do eixo “Cultura e Sociedade”, presente nos seguintes temas: O caráter culturalmente construído da humanidade; Indústria cultural; A ideologia como concepção de mundo e relações de dominação.

Sabe-se que assim como outras espécies de animais, o ser humano vive em sociedade, porém, é a única espécie que produz cultura, por isso, se diferencia das demais. Dessa forma, ao abrir as discussões a respeito do tema, partiu-se dos questionamentos: O que une os seres humanos? O que os diferencia? Como o ser humano se tornou humano? O que é cultura? Qual é o papel do instinto na vida do ser humano? E do meio geográfico e o biológico?

³⁹Mapa mental, ou “mapa da mente”, é o nome dado para um tipo de diagrama, sistematizado pelo inglês Tony Buzan. Os objetivos do mapa mental são vários, como por exemplo: na memorização e aprendizado; gestão de informações e do conhecimento; compreensão e solução de problemas; na criação de manuais, livros e palestras; como ferramenta de brainstorming e geração de ideias; no auxílio da gestão estratégica de uma empresa ou negócio; e para facilitar a vida. Disponível em: <https://www.mapamental.org/dicas/o-que-e-mapa-mental/>. Acessado em 16/05/2020.

No decorrer dessa etapa, os estudantes foram instigados a observarem a sociedade para além daquilo que nos diferencia em termos de língua, costumes, religião, hábitos alimentares, e de tudo o que concebemos como cultura. Procurou-se despertar a reflexão, por meio do estranhamento, para as diferenças que situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições podem ser econômicas, sociais ou políticas e conferem vantagens ou desvantagens de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de desigualdades, com base em atributos sociais. Nesse sentido, outra pergunta foi suscitada: O que nos desiguala como humanos?

Segundo o caderno do professor de sociologia do 1º ano do Ensino Médio, vol. 1, p. 7 e 40, da mesma forma que há várias características por meio das quais as sociedades se diferenciam umas das outras, é possível identificar diversos atributos, de acordo com os quais pessoas e grupos se organizam em posições ou estratos sociais, como a idade, o gênero, a ocupação, a renda, a cor da pele, a classe social, etc.

Desigualdade, entretanto, não tem o mesmo significado que o termo diferença. No dia a dia, convivemos com pessoas que exercem atividades variadas e recebem rendimentos diversos para cada trabalho realizado. Dependendo da posição ocupada no mercado de trabalho, do grau de especialização da atividade exercida, da competitividade naquela área de atuação e do *status* social da profissão, os ganhos serão maiores ou menores. Isso faz com que cada pessoa tenha acesso a benefícios e oportunidade de mobilidade social diferenciado.

No decorrer das discussões e da realização das atividades, percebeu-se que tendemos a tomar o diferente como inferior, quando adotamos uma visão etnocêntrica em relação ao outro, daí a entendermos que a postura mais adequada é o relativismo cultural, isto é, procurarmos estabelecer um olhar de distanciamento e estranhamento em relação aos valores do outro a fim de compreendê-los. Assim, evitamos estabelecer hierarquias entre sociedades e culturas consideradas “melhores” ou “mais avançadas” do que outras. Como afirma Lévi-Strauss:

[...] A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos [...] (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 17).

Na concepção de Lévi-Strauss (2010, p. 67), os indivíduos devem exercitar a tolerância. É a diversidade que deve ser salva, não o conteúdo histórico que cada época lhe deu e que

nenhuma poderia perpetuar para além de si mesma. A tolerância não é uma posição contemplativa, dispensando indulgências ao que foi e ao que é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, compreender e promover o que quer ser. A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, a nossa volta e a nossa frente. A única exigência que podemos fazer valer a seu respeito (exigência que cria cada indivíduo deveres correspondentes), é que ela se realize sob formas em que cada um seja uma contribuição para a maior generosidade das outras.

As páginas 14 a 18 do caderno do professor trouxeram outras discussões que serviram de aprofundamento ao pensamento de Lévi-Strauss. Por meio de metáforas utilizadas por esse autor, compararam-se as culturas com o cavalo do jogo de xadrez, que salta e não anda em linha reta, não seguindo, portanto, a mesma direção; também se associaram as culturas com trens que seguem em direções e velocidades diferentes, o que torna difícil para alguém de uma determinada cultura avaliar alguém de outra cultura.

Com esse exercício, foi possível mostrar aos alunos que as culturas não são só diferentes entre si, mas são também difíceis de serem compreendidas e avaliadas, pois cada uma fornece uma visão de mundo, uma maneira de observar a realidade, de viver e de pensar. Nesse caso, a atividade sugerida de pesquisa jornalística (notícias) sobre atitudes etnocêntricas ajuda os alunos a pensarem sobre tais questões, de modo a contextualizar os conceitos: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural.

Os questionamentos iniciais foram respondidos com o desenrolar das atividades, de maneira a entender que quase nada é natural no ser humano. Também se procurou perceber que o que nos une como seres humanos é o fato de que somos diferentes por natureza, mas que isso só é possível, se adotarmos uma postura relativista, evitando o etnocentrismo, de maneira a compreender o outro em suas particularidades.

No que tange à questão: Por que somos diferentes? Podemos pensá-la por meio de duas teorias equivocadas e que, por serem muito usadas pelo senso comum, devem ser estranhadas e refletidas. A primeira aponta as diferenças entre os seres humanos como resultado apenas do meio físico onde foi criado; é o chamado determinismo geográfico. A segunda se refere ao determinismo biológico, que considera que as diferenças genéticas explicam os indivíduos no contexto social.

Nesse caso, o texto de Ralph Linton: *O cidadão 100% americano*, sugerido na página 27 do caderno do professor, é uma estratégia de reflexão, pois explica como um homem retratado na história como fortemente influenciado pela cultura norte-americana é fruto de

intensas, longas e antigas trocas culturais, ou seja, é fruto de muitos cruzamentos culturais. Se for verdade que o ser humano é fruto de uma cultura e que as culturas diferem entre si, também é fato que as culturas não são fechadas. Por isso, é possível dizer que o ser humano é fruto de uma herança cultural, cujos contatos e transmissões muitas vezes não temos consciência, por serem distantes no tempo. Portanto, não é o meio geográfico ou as condições biológicas que determinam os indivíduos, mas sim, a cultura.

Por último, foram discutidas as noções de desigualdade e estratificação social. O objetivo foi lançar um olhar para as diferenças que colocam os indivíduos em posições desiguais no interior da mesma sociedade. Assim sendo, discutiram-se conceitos como classe social, mobilidade social, estratificação social, papel social e status.

Alguns estudos foram realizados pelos alunos a partir da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD), disponibilizadas no endereço eletrônico do IBGE, a respeito de indicadores sociais brasileiros. Os textos de apoio no caderno do aluno, páginas 39 a 41, também servem de base para reflexões, uma vez que contém gráficos sobre o rendimento mensal no Brasil que evidenciam a desigualdade de renda na sociedade brasileira contemporânea.

Em relação às teorias de classe e estratificação, o texto de apoio sobre a diferença entre o operador de máquina e o dono da máquina, também disponível no caderno do aluno, p.39, auxilia no entendimento sobre o assunto.

Todavia, comparar a posição das pessoas em relação às suas ocupações no mercado de trabalho é apenas uma maneira de se perceber a desigualdade social. Na verdade, podemos analisar a diferença de posição entre as pessoas com base nos mais diversos atributos como o gênero, a idade, afiliação religiosa, entre outros. A forma mais comum de medir a desigualdade social é por meio da renda: quanto maiores as diferenças entre os rendimentos obtidos pelas pessoas em uma comunidade, sociedade ou país, maior a desigualdade entre elas.

É importante entender que os interesses sobre as condições de vida da população, capacidade de consumo, estilo de vida, ocupação e remuneração não é exclusividade de sociólogos e economistas, mas de especialistas das mais diversas áreas, de formuladores de políticas públicas de cunho social a publicitários e profissionais de mercado. Por essa razão, saber como a sociedade brasileira se diferencia em termos de condições econômicas é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e planejamento de investimentos de recursos de qualquer natureza.

Em virtude do que foram estudadas, tais análises serviram para discutir como as diferenças no acesso às condições de vida (renda, habitação, saneamento, alimentação, saúde, educação, trabalho, etc.) situam pessoas e grupos em posições desiguais da hierarquia social, na qual, geralmente, os mais favorecidos encontram-se no “topo” e os menos favorecidos estão mais próximos da “base”.

Além do diagnóstico de dados estatísticos, recorreu-se às teorias clássicas da Sociologia para explicar a desigualdade social e econômica no Brasil. Conforme informações disponíveis no caderno do professor, páginas 44 a 48, as primeiras ideias desenvolvidas sobre como as sociedades se organizavam remontam ao final do século XIX e início do século XX. Dois dos principais autores da Sociologia, Karl Marx e Max Weber, formaram a base para a maioria das teorias sociológicas de classe e estratificação, por isso, foram apresentados aos estudantes. Para fomentar a discussão, o material utilizado trouxe os seguintes aspectos sobre tais autores:

- A análise desenvolvida por Marx é histórica, ou seja, leva em consideração sempre o tipo de produção social de uma dada sociedade historicamente determinada. Por exemplo, na sociedade pré-industrial, a produção dos bens econômicos ocorre sempre a partir da terra. Já na sociedade capitalista, os meios de produção se diversificam e novas relações de trabalho surgem em função disso;
- A estrutura de classes é um fenômeno histórico-social que surge somente no tipo de produção social capitalista moderna;
- Os elementos que definem as classes sociais são as condições comuns, ou seja, uma relação comum com meios de produção que leva essas pessoas a se encontrarem em idênticas condições de vida, interesses, problemas e costumes.
- Quanto às classes médias, a concepção marxista diz que, no processo de desenvolvimento do capitalismo, haveria uma tendência à concentração do capital e da propriedade da terra e, conseqüentemente, à formação de duas classes fundamentais: de um lado, a dos grandes proprietários de terras e dos grandes capitalistas e, de outro, a dos trabalhadores assalariados, com a progressiva incorporação de elementos de outros setores sociais. As classes médias, classes residuais, pequena burguesia, classes de transição, classe dos pequenos proletários autônomos colocar-se-iam entre os dois polos das classes fundamentais: entre a classe dominante e a proletária.

De acordo com Marx e Engels, em *O Manifesto do Partido Comunista* (1948), a história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias têm sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. Nas primeiras épocas históricas, verificamos, por quase toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres, companheiros, servos; e, em quase todas essas classes, novas divisões hierárquicas. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 1999, p. 7-11).

Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento de uma série de revoluções no modo de produção e de troca. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calcou os pés, as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais” ela os despedaçou sem piedade, para só deixar substituir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca, substituindo as numerosas liberdades conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal.

A burguesia, segundo Marx e Engels, despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com piedoso respeito. Do médico, do jurista, do poeta, do sábio fez seus servidores assalariados. A burguesia rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias.

Por sua vez, a abordagem de Weber está baseada em várias considerações de Marx, mas ele as aprofunda em diversos aspectos:

- Um elemento fundamental na análise de Weber é o tipo ideal (que só existe em hipótese). A tese da estratificação de Weber também deve ser entendida como uma construção baseada em tipos ideais. Isso significa que a descrição de como a sociedade capitalista moderna estaria organizada é apenas uma referência teórica para pensarmos a realidade.
- Assim como Marx, Weber considerava que a sociedade capitalista moderna se caracterizava pelo conflito sobre a posse de bens e os recursos materiais e econômicos;
- A ordem econômica é apenas a maneira pela qual os bens e serviços são utilizados e distribuídos. Weber distinguia também duas outras ordens que interferiam na organização da sociedade: a ordem jurídica, que influencia diretamente a distribuição do poder, e a ordem social, que é o modo pelo qual a “honra” social se distribui dentro de uma comunidade entre os grupos que a compõem. Por honra social entendemos as posições de prestígio e status conferidas a indivíduos e grupos;
- Embora as condições econômicas estivessem diretamente relacionadas na determinação das divisões de classe, para Weber, as desigualdades sociais se originam de fatores como: a posição de mercado, as qualificações, as titulações, o grau de escolaridade, os diplomas e as habilidades adquiridas, pontos que modificam sensivelmente as oportunidades e possibilidades de ascensão social dos indivíduos.

Assim, afirmou Weber em *Ensaio de Sociologia*:

[...] O poder “condicionado economicamente” não é, decerto, idêntico ao “poder” como tal. Pelo contrário, o aparecimento do poder econômico pode ser a consequência do poder existente por outros motivos. O homem não luta pelo poder apenas para enriquecer economicamente. O poder, inclusive o poder econômico, pode ser desejado “por si mesmo”. Muito frequentemente, a luta pelo poder também é condicionada pelas “honras” sociais que ele acarreta. Nem todo poder, porém, traz honras sociais: o chefe político americano típico, bem como o grande especulador típico, abre mão deliberadamente dessa honraria. Geralmente, o poder “meramente econômico”, em especial o poder financeiro puro e simples, não é de forma alguma reconhecido como base de honras sociais. Nem é o poder a única base de tal honra. Na verdade, ela, ou o prestígio, podem ser mesmo a base do poder político ou econômico, e isso ocorreu muito frequentemente. O poder, bem como as honras, pode ser assegurado pela ordem jurídica, mas, pelo menos normalmente, não é a sua fonte primordial. A ordem jurídica constitui antes um fator adicional que aumenta a possibilidade de poder ou honras; mas nem sempre pode assegurá-los. A forma pela qual as honras

sociais são distribuídas numa comunidade, entre grupos típicos que participam nessa distribuição, pode ser chamada de “ordem social”. Ela e a ordem econômica estão, decerto, relacionadas da mesma forma com a “ordem jurídica”. Não são, porém, idênticas. A ordem social é, para nós, simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é, decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e por sua vez influi nela. Dessa forma, “classes”, “estamentos” e “partidos” são fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade [...] (WEBER, 1982, p. 211-212).

Dado o exposto, percebe-se que, nessa etapa de aprendizagem, as atividades do caderno do professor de Sociologia, volume 2, p. 7 a 48, serviram como um dos referenciais para a abordagem dos conteúdos prévios sobre o conceito de cultura e alguns temas a ela relacionados. A sequência didática denominada *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha* foi produzida como uma culminância dessas abordagens.

4.3.1 – Sequência Didática: Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha

Disciplina: Sociologia

Tempo previsto: 16 aulas

Turma: 1º ano – Ensino Médio

Objetivos:

Propor formas de intervenção solidária no ambiente escolar relativa à coleta e ao envio de resíduos líquidos e sólidos para a reciclagem; identificar as formas de poluição ambiental em diferentes ambientes; caracterizar as causas e consequências do desmatamento; analisar o impacto da expansão das monoculturas em áreas florestadas no Brasil e posicionar-se diante de sua implantação; analisar os impactos causados pelas atividades humanas que contribuem para a poluição e escassez hídrica; entender a produção da agricultura brasileira e as relações desiguais de trabalho.

Conteúdos pretendidos:

Natureza e capitalismo; consumo, consumismo e alienação; unidade familiar produtora de mercadorias; empresa agropecuária capitalista: *agrobusiness*; a estrutura fundiária brasileira: latifúndio e subutilização da terra; a fome e a insegurança alimentar no Brasil; os impactos socioambientais decorrentes da agropecuária voltada para a exportação; raízes históricas da concentração de terras no Brasil; a luta indígena e camponesa pela terra; a expansão da produção da soja na Amazônia; os agrotóxicos e os transgênicos.

Competências e habilidades:

Construir um olhar sociológico sobre a realidade, de modo a tornar o aluno consciente de que não há olhar natural, que todos os olhares são sempre construções; defender princípios éticos, sociais e ambientais que compatibilizem o desenvolvimento sustentável com a satisfação das necessidades humanas de bens de consumo e serviços com o compromisso de zelar pela perpetuação das espécies, em favor das futuras gerações; identificar modelos de produção e consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios ao ambiente e à sociedade; identificar as características da cultura à qual pertence; desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação das contradições presentes na sociedade capitalista; desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral; relacionar elementos do cotidiano a conceitos sociológicos.

Metodologia e recursos:

Com base em orientações do caderno do professor para o Ensino de Sociologia, optou-se por intercalar aulas expositivas e dialogadas com leituras e análises de texto e imagens, alternando as leituras com a interpretação. Algumas atividades foram desenvolvidas de forma coletiva (roda de conversa), outras, individuais e em grupos. Como recursos metodológicos, foram utilizados sala de vídeo, projetor de slides (data show), biblioteca e sala de informática (para pesquisas). Também houve aulas com saídas a campo para a participação dos estudantes na campanha de coleta de óleo de cozinha usado, em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Avaliação:

A avaliação foi contínua e diagnóstica, procurando auxiliar o aluno em suas necessidades. As atividades propostas foram realizadas de forma individual e em grupo, culminando na produção de textos dissertativos argumentativos e na produção de um produto educ comunicativo (fanzines) sobre a cadeia produtiva do óleo de cozinha.

4.3.2 – Descrição das atividades da sequência didática

A sequência didática denominada de *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha* foi pensada a partir do projeto escolar *Uso e reuso do óleo de cozinha*, proposto pelos estudantes em uma Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada no espaço escolar. Foi organizada em cinco momentos pedagógicos, definidos como: (a) Prática Social Inicial do Conteúdo (sensibilização); (b) Problemática do Tema; (c) Instrumentalização; (d) Catarse (síntese mental do aluno; expressão da síntese); Prática social final: aplicação do conhecimento (avaliação e recuperação).

A sequência didática foi desenvolvida em 16 aulas sucessivas, correspondentes a 8 semanas, com duração de 50 minutos cada aula. Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula foram acompanhadas pelo professor. Abaixo, segue o passo a passo das atividades propostas durante a realização da atividade:

Prática Social Inicial do Conteúdo

Primeiro momento: sondagem e sensibilização (2 aulas)

Acredita-se que um dos erros cometidos pelo senso comum está em relacionar a sustentabilidade aos cuidados com a natureza sem exercitar um olhar mais profundo ou estranhado da realidade. Nesse caso, uma análise sociológica confere um maior rigor conceitual sobre o tema, de modo a percebê-lo em suas sutilezas, como por exemplo, o fato de as pessoas associarem o termo sustentável com o “verde”.

Ao iniciarmos as atividades de Sociologia com os alunos, optamos por elencar no quadro negro um *Brainstorming*⁴⁰ (tempestade de ideias) a partir da palavra-chave “desenvolvimento sustentável”.

A maioria dos estudantes exemplificou o tema de uma forma naturalizada, proferindo jargões, tais como: “as empresas devem pensar de forma ecologicamente correta”; “devemos fazer o aproveitamento de resíduos sólidos”; “devemos captar e reutilizar a água da chuva ou tomar banhos menos demorados”; “podemos adotar canecas ao invés de copos plásticos nos ambientes escolares”; “devemos praticar os cinco Rs (repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar)”, como se tais atitudes por si só resolvessem os problemas da humanidade em relação aos males acarretados ao meio ambiente.

É claro que todas essas práticas são importantes, porém, foi preciso desnudá-las à luz de teorias que expliquem as ações humanas ao longo da história. Nesse caso, o curta-metragem (animação) *A História das Coisas*⁴¹, criado por Annie Leonard foi exibido como estratégia de os estudantes pensarem em como as “coisas” são criadas pelos seres humanos de acordo com os ditames das grandes corporações capitalistas.

Da mesma forma, o documentário: *Ilha das Flores*⁴², produzido em 1989 por Jorge Furtado, proporcionou discussões pertinentes, permitindo aos alunos enxergarem a história oculta que existe por trás dos alimentos que consumimos ou compramos todos os dias e que acabam tendo como destino os lixões ou aterros sanitários, enquanto milhares de pessoas em inúmeras partes do mundo passam fome, sobrevivendo em condições desumanas, se

⁴⁰ *Brainstorming* significa tempestade cerebral ou tempestade de ideias. É uma expressão inglesa formada pela junção das palavras “*brain*”, que significa cérebro, intelecto e “*storm*”, que significa tempestade. É uma dinâmica de grupo que é usada por empresas ou por professores como uma técnica para resolver problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos, para juntar informação e para estimular o pensamento criativo. É um método criado nos Estados Unidos, pelo publicitário Alex Osborn, usado para testar e explorar a capacidade criativa de indivíduos ou grupos, principalmente nas áreas de relações humanas, dinâmicas de grupo e publicidade e propaganda. A técnica de *brainstorming* propõe que um grupo de pessoas se reúnam e utilizem seus pensamentos e ideias para que possam chegar a um denominador comum, a fim de gerar ideias inovadoras que levem um determinado projeto adiante. Nenhuma ideia deve ser descartada ou julgada como errada ou absurda, todas devem estar na compilação ou anotação de todas as ideias ocorridas no processo, para depois evoluir até a solução final. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/brainstorming/>>. Acessado em 16/05/2020.

⁴¹ O documentário *A História das Coisas* é uma animação e está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xaglf9jhZLs>>. Acessado em 30/08/2019.

⁴² O documentário *Ilha das Flores* é um curta-metragem e está disponível em: <<https://www.google.com/search?q=video+Ilha+das+flores&oq=video+Ilha+das+flores&aqs=chrome..69i57j0l7.9978j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acessado em: 30/08/2019.

alimentando do “lixo” que a sociedade capitalista produz, e que no caso, não poderia ser reaproveitado, já que nem de alimento aos porcos serviu.

Segundo momento: roda de conversa (2 aulas)

Nessa aula, levantaram-se questões sobre o assunto, elencando os seguintes subtemas: os limites dos recursos naturais; a globalização e o poder das grandes corporações transnacionais; consumo, consumismo e alienação (criação de falsas necessidades); os efeitos ou custos da produção capitalista para seres humanos e para o meio ambiente; como as coisas podem e devem ser diferentes.

Com o auxílio do professor, os alunos foram incentivados a adotarem uma postura de abstração, culminando no texto/síntese coletivo registrado no caderno de classe e relacionado abaixo:

Texto/síntese: A História das coisas

O documentário: *A História das coisas* ilustra o sistema capitalista, o consumismo e a degradação ambiental. Explica a estrutura linear na qual vivem as sociedades sem pensar em como as coisas se deslocam ao longo de uma cadeia produtiva, isto é, da extração das matérias-primas para a produção, a distribuição, o consumo, o descarte e o tratamento dos resíduos. Seu conteúdo proporciona algumas reflexões acerca de onde vêm e para onde vão os objetos quando perdem sua utilidade.

Demonstra que, por ser organizada de forma linear, essa estrutura capitalista está em crise, pois trata os recursos naturais “finitos” como “infinitos”, quando não se pode gerir um esquema produtivo linear num planeta finito. Explica que esse sistema ocorre num mundo real; mas a vida real não acontece numa página em branco, ela interage com sociedades, culturas, economias, e o ambiente. Durante tais etapas, a vida vai se chocando com os limites que não vemos, como por exemplo, as pessoas, o Governo (Estado) e as corporações, cujos agentes crescem em tamanho e poder, por estarem preocupados apenas com seu próprio bem-estar e o lucro.

Ao entendermos a história das coisas, exteriorizamos o verdadeiro custo de produção que nos leva ao coração do sistema, ao motor que impulsiona a economia, isto é, à aquisição de mercadorias. Para os agentes políticos e econômicos de poder, é tão importante proteger o

consumo, que isso passa a ser prioridade para os Estados Nacionais e corporações. Dessa forma, “o consumo” materializado nas compras passa a ser a identidade dos consumidores, os quais adquirem importância conforme a quantidade que contribui para com os lucros das grandes empresas. Marx (1987) identifica esses processos a partir da “coisificação” do homem, isto é, quando os indivíduos se alienam no sistema capitalista de tal maneira que as mercadorias passam a valer mais que quem as produziu. Esse sistema desumaniza o homem ao mesmo tempo em que destrói a natureza de acordo com os interesses das empresas transnacionais.

O nível de degradação chegou ao ponto em que estamos colocando em dúvida a capacidade do planeta em sustentar o nosso modo de vida. Nos últimos anos, os indivíduos têm adquirido mais coisas, porém, têm menos tempo para o que realmente os fazem felizes.

Hoje, a maioria dos objetos que compramos vira “lixo” em um curto espaço de tempo, pois são criados para essa finalidade. Conforme a lógica da obsolescência programada, a tecnologia avança de uma forma muito rápida, incentivando os consumidores a descartar os objetos considerados obsoletos e a trocá-los por outros. Já a obsolescência perceptiva está ligada à propaganda e nos faz jogar fora coisas que são úteis, mudando a aparência das coisas.

A moda, a publicidade e a mídia em geral contribuem muito para isso, afinal, o objetivo dos anúncios é nos fazer infelizes com o que temos, por isso, nos dizem o tempo todo o que devemos fazer com o cabelo, com a pele, com os móveis, com os carros, apontando sempre que algo está errado. A mídia tende a esconder todo esse processo, por isso, a única parte da economia que se vê são as compras, a extração, a produção, e o envio para o lixo acontece fora do campo de visão dos consumidores, fica escondida, por isso, cada vez se consome mais, enquanto as pesquisas mostram a felicidade das pessoas declinando.

Isso tudo tem solução? Segundo o vídeo, sim. A parte boa de um problema tão generalizado é que existem pontos de intervenção tais como, por exemplo, pessoas trabalhando na área de extração de matérias-primas para salvar florestas, na produção limpa, pessoas lutando pelos direitos no trabalho, comércio justo, consumo consciente, no bloqueio de aterros e incineradores e em recuperar nosso governo para que seja ser pelas pessoas e para as pessoas.

Todo esse trabalho é criticamente importante, mas as coisas vão realmente começar a se mover quando enxergarmos as ligações num panorama geral; quando as pessoas se unirem ao longo do sistema para poder reivindicar e transformar esse sistema linear em algo novo.

Um sistema que não desperdice os recursos, pois aquilo de que precisamos nos livrar é da mentalidade de usar e jogar fora.

Há quem diga que isso é irrealismo ou idealismo e que não pode acontecer. Mas quem é irrealista são os que querem continuar pelo velho caminho; isso que é “sonhar”.

Assim sendo, precisamos pensar que a velha fórmula não aconteceu por acaso, não é como a gravidade que temos que conviver, as pessoas a criaram. Nós também somos pessoas, por isso, podemos criar.

Texto produzido a partir da análise de trechos do documentário: *A História das Coisas* (Leonard, 2007).

Atividade complementar

Leitura e análise de poema: Eu, Etiqueta

Como forma de articular os conhecimentos adquiridos e de refletir sobre o sistema capitalista em suas formas de consumismo, propaganda e descarte de materiais pelos indivíduos no meio ambiente, propôs-se a leitura e análise do poema denominado de *Eu, Etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade.

Essa atividade pedagógica⁴³ foi adaptada pela professora para atender às especificidades dessa sequência didática, tendo como objetivos: entender o consumismo como aspecto fundamental das sociedades capitalistas industrializadas; analisar o papel da propaganda para a manutenção da sociedade do consumo; caracterizar a obsolescência planejada e a obsolescência perceptiva, como aspectos relevantes das estratégias empresariais de incentivo ao consumismo nas sociedades capitalistas atuais. A referida atividade encontra-se no anexo 7.2 (p. 114) neste trabalho.

Para a melhor compreensão do poema, pesquisaram-se alguns dados relativos à biografia de Carlos Drummond de Andrade⁴⁴.

⁴³ A atividade pedagógica de análise do poema *Eu, Etiqueta* é de autoria de Leide Divina Alvarenga Turini. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52346>>. Acessado em 22/08/2019.

⁴⁴ A biografia de Carlos Drummond de Andrade está disponível no portal do professor: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=19956>>. Acessado em 25/08/2019.

Lição de Casa

Como lição de casa foi indicada algumas questões problematizadoras a serem corrigidas na aula posterior. Algumas dessas questões podem ser encontradas no caderno do professor da disciplina de Geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental, p. 26-27; outras foram elaboradas pela professora.

Atividade

O vídeo *História das Coisas*, versão brasileira do documentário *The Story of Stuff*, de Annie Leonard (2007), expõe de forma ilustrada e bem explicada a lógica da produção de mercadorias que sustenta um modelo de desenvolvimento atualmente hegemônico no mundo. Após assistir ao vídeo, discuta as questões a seguir:

- a) Quais os assuntos tratados no documentário?
- b) Em cada uma das etapas (extração, produção, distribuição, consumo, tratamento do lixo), mencione um exemplo de degradação socioambiental.
- c) Qual é a mensagem do documentário sobre a reciclagem?
- d) Quais ações são apontadas no documentário como possíveis soluções aos problemas apresentados no vídeo?
- e) De acordo com as discussões realizadas em sala de aula sobre o vídeo, discorra a respeito do conceito de “coisificação do ser humano”, discorrida por Karl Marx e discutida em aulas anteriores.

b) Problematização (2 aulas)

Nesse momento, realizou-se a correção da lição de casa de forma oral e dialogada com a interposição da professora, conforme respostas apresentadas pelos alunos. Durante a atividade, várias situações de degradação ambiental e de propostas para contribuir com o desenvolvimento sustentável foram pensadas, a começar por algumas ações dessa natureza em andamento na escola, como é o caso do projeto *Uso e reuso do óleo de cozinha*, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Fernão e a comunidade local.

Como já mencionado, tal projeto foi proposto pelos estudantes em uma Conferência Ambiental realizada no ambiente escolar, no ano de 2013, e está em desenvolvimento no

contexto escolar desde 2014, tendo como proposta de ação local a preservação do solo e do Ribeirão das Antas, rio que corta a cidade e que, até então, vinha recebendo tais resíduos de óleo em seu leito numa atitude predatória, comumente realizada pelos munícipes.

Ao pensar o descarte correto do óleo de cozinha, o olhar de estranhamento apontou para a necessidade de estudos mais aprofundados (a desnaturalização), a respeito dos processos e fatores de produção agrícola da soja, que até então passava despercebido pelos estudantes. Tais fatores são: Terra (área ocupada e insumos utilizados para a produção); Trabalho (mão de obra empregada e as relações desiguais no campo) e Capital (recurso monetário gasto para a produção), e os agentes políticos e econômicos envolvidos.

A leitura e análise de texto e imagens em slides exibidos em data show foi o recurso material ao qual recorreremos nesse momento. Previamente preparadas pela professora, tais informações tiveram como intuito despertar a curiosidade dos educandos para os temas ligados à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável de uma forma lúdica, desenvolvendo a habilidade de analisar as informações e de fazerem inferências.

Durante as discussões, elencou-se o esquema da cadeia produtiva do óleo de soja e alguns questionamentos, tais como:



- 1) O que vocês sabem a respeito do reaproveitamento do óleo usado de cozinha na cidade de Fernão?
- 2) De onde vem o óleo de cozinha utilizado em sua casa?
- 3) Como é produzido?
- 4) Quais são os seus usos no cotidiano?
- 5) Quem são os agentes econômicos e sociais envolvidos nesse processo?
- 6) Como é feito o descarte do óleo após o uso?
- 7) Quais impactos socioambientais a produção e o descarte incorreto do óleo de cozinha podem acarretar?
- 8) Qual é o destino do óleo coletado para reuso?
- 9) Como a Sociologia pode analisar tais questões?

Outra estratégia utilizada foi propor aos estudantes que pesquisassem manchetes de jornais, de revistas e de páginas da internet com notícias atuais que tratam sobre os temas abordados em sala de aula. Por estarem em evidência na mídia televisiva, impressa e digital, tais conteúdos despertam maior curiosidade e interesse, levando os alunos a se posicionarem de forma crítica. Antes, porém, fez-se um levantamento de quais assuntos estariam ligados ao processo produtivo da soja e do óleo de soja e, a partir de então, elencou-se os subtemas na lousa para que cada grupo pesquisasse uma parte, de maneira a colaborar com abrangência do tema central: *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha* e pudesse elaborar, posteriormente, os fanzines.

Assim, voltou-se um olhar mais atento para seguintes problemas:

- A expansão do agronegócio: o deserto verde;
- A monocultura da soja: o empobrecimento do solo, a poluição da água e a extinção de espécies animais e vegetais;
- O uso excessivo de agrotóxicos no combate às pragas das lavouras e as “superpragas”;
- As doenças associadas ao uso de agrotóxicos;
- O desmatamento e a destruição de ecossistemas;
- O aumento das pastagens para a agropecuária;
- O esvaziamento no campo (êxodo rural) e os problemas urbanos;
- A biotecnologia e o poder das grandes corporações transnacionais no controle sobre a produção de sementes transgênicas e insumos agrícolas;
- A demarcação de terras indígenas;
- As deficiências do Código Florestal brasileiro e a atuação da bancada ruralista;
- Automação e desemprego: mecanização da agricultura;
- Os processos de industrialização do óleo de soja;
- Consumo, consumismo e o fetiche da mercadoria;
- As relações sociais de trabalho nas etapas da cadeia produtiva da soja;
- A agricultura familiar e a agroecologia.

c) Instrumentalização (ações didático-pedagógicas; recursos humanos e materiais)

Momento 1 (2 aulas)

As atividades propostas nesta etapa vislumbraram a construção do olhar sociológico sobre o objeto de análise: *Projeto uso e reuso do óleo de cozinha*, isto é, buscaram-se explicações desnaturalizadoras a partir de conhecimentos embasados no senso comum, tidos como verdades naturalizadas nas ações comunitárias e no contexto escolar. Por conseguinte, propôs-se o aprofundamento do olhar sociológico por meio de pesquisas na sala de informática e na biblioteca da escola sobre os elementos da cadeia produtiva do óleo de soja no Brasil.

Momento 2 – (2 aulas)

Após pesquisas em grupo realizadas pelos estudantes, a estratégia didático-pedagógica foi a organização e apresentação de seminários, para que se trouxessem à tona as informações obtidas, isto é, os conhecimentos adquiridos pudessem ser socializados e debatidos com toda a turma.

Momento 3 – (4 aulas)

Nessa última etapa, os estudantes aprofundaram as pesquisas, a fim de confeccionarem um produto educacional (fanzines), uma espécie de cartilha educativa sobre o uso e reuso do óleo de cozinha e seus processos produtivos, a fim de sistematizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Sociologia, no decorrer do ano de 2019. A atividade foi realizada em grupo e orientada pela professora. O título do fanzine foi escolhido pelos alunos sob o título: *De olho no óleo* e cada grupo de alunos escolheu uma personagem, uma lata de óleo estilizada que conduzisse os diálogos apresentados nos trabalhos confeccionados.

d) Catarse (síntese mental do aluno; expressão da síntese)

A síntese ou avaliação da sequência didática ocorreu de forma contínua e processual. Durante a execução da sequência didática, adotaram-se estratégias de atividades individuais e coletivas, mediadas pelo professor (leituras, análises e produção de textos, reflexões sobre

documentários e pesquisas), que culminaram na construção de fanzines, confeccionados pelos estudantes e apresentados para a turma.

O objetivo dessa sequência didática foi a abordagem de conteúdos estruturadores sobre a cadeia produtiva do óleo de soja no Brasil: do cultivo da soja, sua principal matéria-prima na fabricação do produto, considerando os insumos, o uso da terra, o transporte, a comercialização, o consumo, o descarte dos resíduos no meio ambiente (óleo usado) e sua reutilização. Tais etapas estão presentes nos fanzines produzidos pelos alunos.

Outro tipo de ponderação dos resultados (produção de texto dissertativo) foi aplicado como forma de mensurar os conteúdos, competências e habilidades apreendidas no decorrer do ano. Tais dados foram analisados e apresentados como resultados desse trabalho.

e) Prática social final (nova postura prática; ações dos alunos e recuperação)

A prática social final deu-se a partir de proposta de recuperação aplicada aos alunos após averiguação, pelo docente, das atividades realizadas e da retomada dos conteúdos necessários. Nesse caso, propõe-se um novo debate com os estudantes, mediante a exposição dos resultados apresentados nos fanzines e produções de texto.

A sugestão de atividade é a reescrita da produção de texto, a partir de uma nova abordagem, orientada por algumas palavras-chave trabalhadas no decorrer da proposta de intervenção.

4.4 – Resultados da Sequência Didática

Articular o currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com as ações em sala de aula foi um dos objetivos dessa sequência didática. Para isso, entende-se como necessidade a construção do saber e a apropriação dos conteúdos da disciplina pelos estudantes, bem como uma avaliação rotineira por parte dos docentes quanto às práticas metodológicas cotidianas, visando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Ao longo da trajetória do Ensino Médio, há de se considerar que existe um conjunto de temas e questões que a Sociologia analisa para construir uma explicação a respeito dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, assim como descrito nas orientações do Caderno do Professor de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

ao final das atividades propostas, considera-se que os estudantes tenham desenvolvido um olhar sociológico, o qual permita entender a sociedade em que vivem, situando-se nela e agindo de forma consciente na ordenação e na busca de sentido para os fatos e para a própria vida (SÃO PAULO, 2014).

Os resultados desta pesquisa foram corroborados mediante análise dos trabalhos apresentados pelos estudantes ao término da aplicação da sequência didática *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha*, que ocorreu por meio da confecção de fanzines, produções de textos, seminários e de outras atividades em sala de aula.

Acredita-se que as questões problematizadoras utilizadas na sequência didática e articuladas à exibição de documentários sobre o tema educação ambiental *versus* consumismo, tornou a aprendizagem mais significativa e atraente, bem como, a articulação de tais conceitos aplicados, de modo a revelar o que há por trás das aparências sobre o descarte do óleo de cozinha, foi fundamental para a busca de superação do senso comum, haja vista os conteúdos apresentados nos fanzines e nas produções de textos.

Embora sete estudantes tenham deixado em branco a produção de texto (anexo 3), acredita-se que um número considerável deles correspondeu às expectativas de aprendizagem, uma vez que reconheceram a importância da Sociologia como Ciência que analisa os fenômenos sociais, permitindo-lhes construir um olhar sociológico que traz sempre a possibilidade de uma nova perspectiva sobre situações aparentes.

Ao construir os textos, a maioria dos alunos escreveu de forma coerente e coesa; embora alguns deles apresentassem erros ortográficos e de pontuação, erros de concordância verbal ou nominal, ou com rasuras, na tentativa de consertar as falhas apontadas pela professora durante a confecção do trabalho (no caso do fanzine).

Entendemos que tais erros fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao docente orientá-los, a fim de aprimorar seus conhecimentos e, se necessário, buscar a interdisciplinaridade com o professor de Língua Portuguesa que ministra aula para a turma.

Quanto à desnaturalização da realidade, observa-se que a maioria dos estudantes conseguiu entendê-la enquanto conceito, isto é, como uma competência desenvolvida pelos indivíduos em estranhar o que é aparente em um objeto de estudo, de maneira a desmistificá-lo. Assim, percebe-se que a transposição desse conhecimento aplicou-se de maneira satisfatória na atividade em grupo (fanzine), e de forma parcial na atividade individual (produção de texto), visto que apenas alguns alunos mencionaram os questionamentos sobre a

cadeia produtiva do óleo de cozinha, elencados e pesquisados pela turma durante as atividades em sala, limitando-se a explicar os conceitos sobre estranhamento, desnaturalização, senso comum e senso crítico.

Posto isso, constatou-se que os alunos demonstraram ter entendido o que é senso comum, no entanto, alguns permaneceram imersos nele ao discorrerem apenas o óbvio, isto é, a importância de reciclar o óleo de cozinha para preservar o meio ambiente no contexto onde vive. Essa é uma barreira que o treino do olhar sociológico, no decorrer do Ensino Médio, pode ajudar a transpor, já que a Sociologia se apoia no constante ir e vir do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, entendemos que o lapso pode estar na abordagem (falta de clareza na formulação da atividade avaliativa) preparada pela professora, no que se refere às respostas que se esperava dos alunos, ou seja, pode ser vista como um erro da prática de ensino docente, que necessita ser reavaliada juntamente com os alunos, de maneira que em outros momentos (atividade de recuperação), eles possam retomar os estudos realizados e repensar o que aprenderam ou deixaram de aprender, a fim de se apropriarem, de fato, do conhecimento.

Em tese, seria o estranhamento e a desnaturalização (autoavaliação) da prática de ensino docente, que vai ao encontro de um dos principais propósitos da Sociologia – a dúvida – citada pelo (a) aluno (a) identificado (a) como VAC (anexo 4).

Ora, não podemos descartar, também, a hipótese de que algumas falhas podem estar no processo contínuo de aprendizagem de uma parcela de educandos, os quais têm concluído o Ensino Fundamental e ingressado no Ensino Médio com defasagens de conhecimentos essenciais e necessários, tais como ler, escrever, interpretar, produzir textos, identificar informações explícita ou implícita e fazer inferências.

Ao construírem os textos avaliativos, os alunos mencionaram o termo “iceberg, pois durante a aplicação da sequência didática foi projetada em slide a imagem de uma garrafa plástica de óleo descartada no mar. A referida imagem (anexo 5) foi utilizada como estratégia de ensino docente, ou seja, como suporte para a explicação sobre essência e aparência, aquilo que se vê de imediato e está ligado ao senso comum, em contraponto àquilo que está oculto, visto que a imagem mostra a estrutura de lixo que sustenta uma garrafa de óleo lançada no mar, em alusão a um iceberg, cujo cume é a única parte que se vê.

O clássico filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, citado nas respostas dos alunos, não foi utilizado na sequência didática, porém, foi exibido em anos letivos anteriores como pano de fundo para o entendimento da alienação do ser humano no processo produtivo.

Isso indica que o conceito construído foi assimilado e aplicado a outros momentos de aprendizagem.

As referências bibliográficas pesquisadas para a confecção dos fanzines e as legendas são outros itens a serem observados. Embora tenha havido a orientação correta sobre como deve ser feita a referência no trabalho, apenas um grupo, o do fanzine intitulado *A Industrialização do óleo de soja*, o fez da maneira correta. Os demais grupos fizeram de acordo com o saber que tinham antes da participação no projeto. Em vista disso, esse é um ponto que será necessário aprofundamento docente, com correções ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à associação entre teoria e prática, percebeu-se certa dificuldade dos educandos em vincular o tema proposto aos autores clássicos da Sociologia. Embora se observasse que parte expressiva dos alunos mencionaram conteúdos estudados na sequência didática, tais como: a importância do exercício de chegar aos supermercados e enxergar a cadeia produtiva que existe por trás dos produtos; a cadeia produtiva da soja e a fabricação do óleo de cozinha; o reaproveitamento dos resíduos para a produção do biodiesel e do sabão caseiro; a desigualdade e a estratificação social; os impactos causados pelo descarte incorreto do óleo no meio ambiente e pelo uso de agrotóxicos; a mecanização da agricultura; os diferentes usos da soja para a fabricação de diversos produtos; a cultura como base para se pensar todos esses processos; a indústria cultural e o processo de alienação do consumidor.

Ainda, sobre a produção de texto, averiguou-se que alguns alunos conseguiram alcançar um nível de abstração maior que outros, porém, ressalta-se que faltou um olhar mais apurado quanto aos conteúdos abordados na sequência didática sobre o poder das corporações transnacionais, o uso da terra, as relações sociais no campo e as propostas de alternativas para amenizar os problemas socioambientais citados, como são os casos da agroecologia e da agricultura familiar; diferentemente dos fanzines (anexo 6), cujos resultados apresentados e conteúdos mencionados foram mais abrangentes.

Por fim, conclui-se que as atividades avaliativas indicam que a maioria dos educandos conseguiu dialogar com os temas e com os conteúdos sociológicos. A troca de informações entre os discentes e com a docente também contribuiu para enriquecer a aprendizagem, de modo a alcançar os objetivos dessa disciplina, uma vez que pesquisaram, estudaram, aprenderam, ensinaram e interagiram uns com os outros.

Concomitante ao trabalho da sequência didática formaram-se quatro grupos de atividades, integrados por alunos de turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os quais

estudaram, se prepararam e apresentaram trabalhos de pré-iniciação científica sobre o tema Sustentabilidade, no XIII Congresso de Iniciação Científica – CIC JUNIOR – UNIFAI (cidade de Adamantina/SP), realizado no período de 21 a 25 de outubro de 2019; e XIII Simpósio de Iniciação Científica e XI Encontro de Pós-Graduação da Universidade de Marília – UNIMAR, realizado no período de 06 a 08 de novembro de 2019.

No XIII Simpósio de Iniciação Científica da UNIMAR, um grupo de três alunos do 1º ano do Ensino Médio desenvolveu um vaso autoirrigável de garrafa PET para a horta da escola e conquistou o 1º lugar na categoria pôster, recebendo um troféu intitulado: *Pesquisa e Sustentabilidade: juntos pelo futuro do planeta* e certificados de autor e coautores do projeto da referida Universidade. À professora, coube o certificado de orientadora dos trabalhos apresentados pelos grupos de estudantes nas modalidades pôsteres e maquetes.

A pré-iniciação científica era um antigo “sonho” docente e finalmente foi alcançado mediante esforço e dedicação conjunta. A cultura da pré-iniciação científica foi inserida no contexto escolar e acredita-se que continuará a ser desenvolvida com os novos projetos da Escola de Ensino Integral, que está em fase de implantação pela nova Secretaria da Educação (SEDUC/SP) em todas as escolas públicas do estado de São Paulo, a partir deste ano de 2020.

Sendo assim, coube à docente o exercício constante de ensinar e aprender, para fazer da Sociologia não a redentora dos problemas da escola ou da sociedade, mas uma alternativa de responder às perguntas do senso comum e outras necessárias de explicação.

5.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, observa-se que o termo desenvolvimento sustentável é bastante complexo, pois cometemos um engodo ao dizermos que o praticamos, sem antes estranhá-lo e desnaturalizá-lo.

Ao entendermos essa lógica, podemos dizer que os documentos oficiais, os veículos de comunicação em massa e algumas teorias que se debruçam a explicá-lo contribuem para propagar ideias e argumentos amplamente aprovados por empresas e países capitalistas, cuja ideologia é desviar a atenção sobre a realidade dos problemas gerados pela prática excessiva de consumo de mercadorias, pelo uso predatório dos recursos naturais e pelas demandas urgentes da sociedade atual, isto é, cria-se uma falsa noção de conciliação entre capitalismo e questões ambientais que as lentes da Sociologia são capazes de transpor.

Assim, agregar novos elementos a essa trajetória e incorporar novos olhares teóricos e metodológicos associadas às relações socioambientais foi o que tentamos fazer.

Por moldar a conduta da sociedade, a cultura contribui com a construção de hábitos, atitudes e valores que vão se arraigando e tornando-se naturalizados pela maioria dos indivíduos, por isso, foi pensada à luz desse recorte sociológico. As dúvidas e as diferentes reflexões tornaram possível contestar o raciocínio “ecologicamente correto” e construir uma explicação mais condizente com a realidade. Nesse sentido, estudar as questões culturais sob uma lente dialógica foi um importante exercício, pois serviu para entender a relação dos indivíduos com o meio natural e social.

Observou-se que parte significativa dos estudantes que participaram deste trabalho conseguiu alcançar um nível satisfatório de abstração, mas ainda há a necessidade de repensar algumas lacunas na apresentação dos temas e conteúdos propostos, de modo a aprofundá-los no 2º e 3º ano do Ensino Médio, a fim de que, ao final desta etapa de ensino, eles consigam amadurecer as ideias, incorporar novos conceitos e enxergar-se como categorias de sujeitos sociais capazes de observar os fenômenos que os cercam e expressar suas opiniões.

Quanto à escolha do objeto de análise, há de se considerar que, a partir da realidade sociocultural do aluno, a prática pedagógica se torna mais significativa, pois traz em si um olhar para o próprio contexto e para as necessidades de aprendizagem. É enxergando-se como sujeito social participante do processo de construção do ensinar e aprender que o indivíduo consegue desenvolver o senso de responsabilidade, respeito, zelo, solidariedade, tomada de decisão e cidadania.

Desse modo, como alguns estudantes pontuaram, “o descarte do óleo usado passou a ser visto de maneira diferenciada após as aulas de Sociologia”, ou seja, enxergou-se o iceberg, e a sua base, passando a analisá-la sob diferentes ângulos: o econômico, o social, o político, e o da cultura como explicação para os comportamentos humanos, não só pelo viés ambiental. Assim, constata-se que não se consegue, em primeiro momento, avaliar e entender os fenômenos, o tempo e a continuidade das ações é que o farão.

Pode-se dizer, portanto, que a intenção deste trabalho foi articular as ideias e os argumentos que possibilitassem desnaturalizar o conhecimento prévio que se tinha sobre o descarte do óleo de cozinha. A cadeia produtiva do óleo de soja foi o que permitiu entender a essência, isto é, a natureza íntima das coisas.

O desenvolvimento do Projeto e da Sequência Didática privilegiou o tema “descarte do óleo de soja”, mas na verdade o que foi desenvolvido no conjunto foi: a percepção ambiental de forma mais global, desde a produção, consumo e descarte; a responsabilidade ambiental, individual e social; a ideia de analisar a cadeia produtiva, por exemplo, possibilitou a percepção do capitalismo e de seu *modus operandi*, o qual se utiliza da expressão “ecologicamente correto” ou “economia verde” com o objetivo de garantir a continuidade do processo de exploração do meio ambiente e dos trabalhadores, da poluição e da acumulação de capitais.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento do Projeto e da Sequência Didática, denominada de “A prática de ensino de sociologia no ensino médio sob a perspectiva do desenvolvimento de projetos escolares: um olhar sobre a sustentabilidade” contribuíram para outras aprendizagens muito mais amplas para os estudantes do 1º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Cel. Eduardo de Souza Porto. Esse trabalho também pode ser replicado por outros professores em outras turmas.

Por fim, quanto à trajetória acadêmica da própria autora desta dissertação, pode-se dizer que não é fácil ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Não é nada fácil no Brasil. Sobretudo, porque vivemos num país que embora tenha dimensões continentais e ocupa lugar de destaque no cenário geopolítico internacional, possui, ainda, muitos desafios e incertezas a serem superadas.

Vivemos tempos em que defender o óbvio passou a ser uma bandeira de luta, visto que a escola pública e as pesquisas científicas, tão necessárias e necessitadas de investimentos são vistas de forma desdenhada e até ridicularizada por representantes do Estado, quando deveria ser o referencial de qualquer nação que almeja a prosperidade.

Infelizmente, somos vistos como um país onde os professores vivem de “migalhas”, mas é isso, talvez, o que nos torna fortes, persistentes e determinados para enfrentarmos os problemas de modo a superar as dificuldades, assumindo uma postura investigativa e proativa.

Sob as lentes da Sociologia, a prática educativa proporcionou a oportunidade de enxergar a Escola Pública como o espaço democrático de socialização dos indivíduos, o lugar onde se interage e se adquire conhecimentos, a fim de construir um saber que possibilita pensar uma sociedade mais justa e equitativa; que permite afirmar que a RESISTÊNCIA é a chave para enfrentar os desafios e propor mudanças. Esse é, provavelmente, o maior desafio: manter a Sociologia presente no currículo das escolas e garantir-lhe o grau de importância que ela merece.

6.0 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. **Desenvolvimento sustentável: qual a estratégia para o Brasil?** *Novos Estudos*, v. 87, p. 97-113, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a06n87.pdf>>. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

ALMEIDA, A. M. F. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?** In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em <<http://sumo.ly/U5uD>>. Acesso em 07 de julho de 2018.

ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, S. M., BRIDI, M. A., MOTIM, B. L. **Sociologia: Ensino Médio**. São Paulo: Editora Scipione: 2ª edição, 2016.

AVELLAR T. et al. **Avaliação de uma Proposta de Prevenção do Vazio Existencial com Adolescentes**. *Psicologia Ciência e Profissão*. 31 (1): 146-159, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021809013>>. Acessado em 19 de julho de 2019.

BARNEZI, R. G.; PONTES, Z.S.P. **Doces Lembranças de Outrora**. Bauru: Joarte Gráfica e Editora, 2001.

BODART, S. **Esquema síntese da obra “Estigma”, de Erving Goffman**. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/esquema-sintese-da-obra-estigma-de-erving_goffman/?fbclid=IwAR0zoUKWH9E3DzY2MqWGbyqWQ7CNoJcevgw_qWuUw8NX_CCFod_h88B2o>. Acessado em 18 de julho de 2019.

_____. **O conceito marxiano de Fetichismo da Mercadoria**. Blog Café com Sociologia. 2016. Disponível em <<https://www.cafecomsociologia.com/para-entender-de-uma-vez-por-todas-o-conceito-de-fetichismo-da-mercadoria-em-marx/>>. Acessado em 20 de novembro de 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 3ª edição, 1992.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. SP: Brasiliense. 1986. Chauí, Marilena. *Cultura e democracia*. *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junho, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acessado em 20 de novembro de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, volume 3. tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acessado em: 09 de outubro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acessado em 20 de agosto de 2019.

BRECHT, Bertolt. **Nada é impossível de mudar**. In: *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BURK T. **O professor revolucionário: da pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

CAMARGO, Orson. **"Cultura"**. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-1.htm>>. Acessado em 15 de novembro de 2019.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Tradução de Raul de Polilo. São Paulo: Melhoramentos, 2ª ed., 1962.

CASTILLO, J. A.G. et al. **As redes sociais: vício ou progresso? Interatividade y redes sociais**. Asociación Cultural y Científica, 2013. p. 195-205. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Garcia_del_Castillo/publication/277710116_As_redes_sociais_vicio_ou_progreso_tecnologico/links/557085cd08ae7d0f5f901d25/As-redes-sociais-vicio-ou-progreso-tecnologico.pdf>. Acessado em 15 de outubro de 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Cultura e democracia**. En: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acessado em 05 de setembro de 2019.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2 ed, 1991.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO (CONAB). **A produtividade da soja: análise e perspectivas**. Compêndio de Estudos CONAB, v. 10, 2017. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/uploads/arquivos/17_08_02_14_27_28_10_compendio_de_estudos_conab_a_produtividade_da_soja_-_analise_e_perspectivas_-_volume_10_2017.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL J. **A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa.** Educação em Revista. B.H. (15): 21-29. Junho 1992.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52.ISSN 1413-2478.

DEUTSCHE WELLE. **Brasil: os riscos do fim da moratória da soja.** Disponível em: Poder Econômico 360 <<https://www.poder360.com.br/brasil/os-riscos-do-fim-da-moratoria-da-soja/>> publicado em 01.dez.2019 (domingo). Acessado em 03 de janeiro de 2020.

DUARTE, N. **Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo.** Revista Perspectiva. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** Lisboa: Editorial Presença, 2004.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNÃO (Cidade). **Meio Ambiente Transparente,** 2019. Disponível em <<https://www.fernao.sp.gov.br/meio-ambiente/>>. Acessado em 20 de maio de 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FURTADO, J. **Ilha das flores- texto original.** Casa de Cinema de Porto Alegre. Abraccine.org. Dezembro de 1988. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=video+Ilha+das+flores&oq=video+Ilha+das+flores&aqs=chrome..69i57j0l7.9978j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acessado em 04 de outubro de 2019.

GAUTHIER, J; RIBEIRO, P. **Contato direto com esgoto ameaça desenvolvimento do cérebro infantil.** Correio 24 horas. Disponível em: <<http://www2.correio24horas.com.br/detalhe/agenda-bahia/noticia/contato-direto-de-criancas-ate-cinco-anos-com-esgoto-afeta-o-cerebro/?cHash=4bb4021e7f4365a40ebc5ebfa12ccf03>> Atualizado em 20/07/2017. Acessado em 28 de dezembro de 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, S. **Campesinato, resistência e emancipação: o modelo agroecológico adotado pelo MST no Estado do Paraná**. 2008. Tese. (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/informacoes-por-cidadeeestado.html?t=destaques&c=3515657>>. Acessado em 12 de janeiro de 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. RJ: Zahar, 2003.

LEONARD, A. **A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **The Story Of Stuff (em inglês) which was made in 2007**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xaglf9jhZLs>>. Acessado em 04 de agosto de 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004, 2ª edição.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História**. Tradução Inácia canelas. Lisboa: Editorial Presença, 1ª edição, 2010.

LINTON, R. **“One Hundred Percent American”** em American Mercury, 1937. Versão de Roque Laraia em Cultura: um conceito antropológico. 16ed. , Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003, p.106-108. Disponível em <<https://ensaiosnotas.com/2016/04/08/o-cidadao-100-americano/>>. Acessado em 01 de janeiro de 2020.

LOUREIRO, C. et al. **Pensamento crítico, tradição marxista e a “questão” ambiental: ampliando os debates**. Disponível em: A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MANSUR, V. **Pnuma vai à Cúpula dos Povos e ouve críticas à economia verde**. Publicado em: 17/06/2012. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Pnuma-vai-a-Cupula-dos-Povos-e-ouve-criticas-a-Economia-verde/4/25457>>. Acessado em 08 de janeiro de 2020.

MARX, K. ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista (1948)**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Versão eletrônica disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acessado em 02 de janeiro de 2020.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.

_____. **O Capital. Crítica da economia política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção “Os Pensadores”. p. 30.

MATHIAS, J. **Como Criar bicho-da-seda**. Revista Globo Rural. Disponível em <<https://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/como-criar/noticia/2013/12/como-criar-bicho-da-seda.html>> Acessado em 13 de novembro de 2019.

MENDONÇA, S. G. L. **A crise de sentidos e significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.- dez. 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOVAES, H. T. **As corporações transnacionais e o pacote da “revolução verde”**. RedeSANS - Instituto de Biociências de Botucatu - UNESP. 28 de novembro de 2017. Disponível em <<http://redesans.com.br/as-corporacoes-transnacionais-e-o-pacote-da-revolucao-verde/>>. Acessado em 04 de dezembro de 2019.

_____. **Reestruturação do campo e o fetichismo da “revolução verde”**. Revista Ciências do Trabalho - nº 9 dezembro de 2017.

NOVAES, H.; MAZIN, A. D. ; SANTOS, L. **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

O NÁUFRAGO. Direção de Robert Zemeckis. DreamWorks LLC and Twentieth Century Fox Film Corporation. EUA, 2000. DVD.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRADO JR., C. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA), 2011, **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável e a Erradicação da Pobreza – Síntese para Tomadores de Decisão**. Disponível em <<http://www.fapesp.br/rio20/media/Rumo-a-uma-Economia-Verde.pdf>>. Acessado em 02 de janeiro de 2020.

RIBEIRO, W. C. **Globalização e geografia em Milton Santos**. In: El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 124, 30/09/2002. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm>>. Acessado em 23 de dezembro de 2019.

SANTOS, M. **A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar**. In Anales de Geografia de la Universidad Complutense, nº 15.595-705. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995. Disponível em <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/A-questao-do-meio-ambiente_MiltonSantos1995.pdf>. Acessado em 22 de dezembro de 2019.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

_____. **Técnica, espaço e tempo. Globalização e meio-técnico científico-informacional**. Ed. Hucitec: São Paulo, 1994.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor para o Ensino de Geografia**, 2014. Disponível em <<https://cadernodoaluno.org/caderno-do-aluno-geografia-7a-serie-8o-ano-volume-2/>>. Acessado em 22 de agosto de 2019.

_____. **Caderno do Professor para o Ensino de Sociologia**, vol.1, 2014. Disponível em <<https://www.respostasjw.com/2015/03/caderno-do-aluno-de-sociologia-1-ano-apostila-1-respostas.html>>. Acessado em 22 de agosto de 2019.

_____. **Caderno do Professor para o Ensino de Sociologia**, vol. 2, 2014. Disponível em <<https://www.respostasjw.com/2015/03/caderno-do-aluno-de-sociologia-1-ano-apostila-2-respostas.html>>. Acessado em: 22 de agosto de 2019.

_____. **Fundação Seade**. Disponível em <<http://www.perfil.seade.gov.br/>>. Acessado em 12 de julho de 2019.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia**, p. 1, 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/ppc_soc_revisado.pdf>. Acessado em 12 de novembro de 2018.

SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, A. et al. **Sociologia em Movimento**, 2ª edição. Editora Moderna, 2016.

SILVA, I. et al. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, J. **A primeira utopia do antropoceno**. Ambient. soc., São Paulo, v. 20, n. 2, p. 227-246, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2017000200227&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 26 de dezembro de 2019.

_____. **Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Para entender o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VICÁRIA, L. **Avanço da soja em áreas de desmatamento na Amazônia é o maior em cinco anos**. Observatório do clima, 20/01/2018. Disponível em <<http://www.observatoriodoclima.eco.br/avanco-da-soja-em-areas-de-desmatamento-na-amazonia-e-o-maior-em-cinco-anos/>>. Acessado em 08 de dezembro de 2019.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Tradução Valtencir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

ZIEGLER, J. **Destrução massiva: geopolítica da fome**. São Paulo: Cortez, 2012.

7.0 – ANEXOS DISCENTES

7.1 – Anexo 1 – Texto utilizado como apoio aos discentes na sequência didática

O cidadão 100% americano

O cidadão norte-americano desperta todas as manhãs numa cama construída segundo padrão originário do Oriente Médio, mas modificada na Escandinávia, antes de ser trazida para a América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um ou outro domesticados no Oriente Médio; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Médio. Ao levantar da cama faz uso dos mocassins, que foram inventados pelos índios das florestas do leste de seu país e entra no banheiro cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestuário inventado na Índia e lava-se com sabão, que foi inventado pelos antigos celtas; faz a barba, que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou dos antigos egípcios.

Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu mediterrâneo e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de coloração viva que amarra ao pescoço, a gravata, é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do século XVII. Antes de ir tomar o seu *breakfast*, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito e, se estiver chovendo, calçará galochas de borracha, uma goma vegetal descoberta pelos índios da América Central, ou apanha um guarda-chuvas inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas.

Do caminho para o *breakfast*, para no intuito de comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga metálica feita pela primeira vez no sul da Índia. O garfo é invenção dos italianos da Idade Média, a colher vem de um original romano. Começa seu *breakfast* com uma laranja

vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia da África. Toma café, infusão de uma planta da Abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a ideia de aproveitar o seu leite são do Oriente Médio, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm algo tipicamente americano, os *waffles*: errado. Esses “bolinhos” são fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de *maple*, inventado pelos índios moicanos, primeiros habitantes das florestas do leste americano. Como prato adicional talvez coma o ovo de uma espécie de ave domesticada na Indochina, ou delgadas fatias de uma carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, o porco, salgada e defumada por um processo desenvolvido no norte da Europa pré-medieval.

Acabando de comer, nosso cidadão americano se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; ou fuma cachimbo, peça que provém dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelos povos das Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China, o papel, por um processo inventado na Alemanha, a impressão gráfica. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-europeia, o inglês, o fato de ser cem por cento (um sistema decimal inventado pelos gregos) americano (originário de Américo Vespúcio, um geógrafo italiano).

(Ralph Linton)

7.2 – Anexo 2 – Atividade Complementar – Poema: Eu, Etiqueta

Leia o poema e responda às questões a seguir:

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comparo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exibio esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam
e cada gesto, cada olhar
cada vinco da roupa

sou gravado de forma universal,
saio da estampa, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

(Carlos Drummond de Andrade)

1. De forma compartilhada, leia o poema em voz alta.
2. Como interpretação do poema, responda as seguintes questões:
 - a) O sujeito do poema se define como homem-anúncio itinerante, escravo da matéria anunciada. No âmbito da reflexão proposta pelo poema, o que isso significa?
 - b) A partir da leitura realizada, como você justifica o título dado ao poema?
 - c) É possível dizer que o poeta faz uma crítica à sociedade do consumo? Explique.
 - d) Explique o que você entendeu sobre os versos: "Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente."
 - e) Você também se percebe tal como o poeta descreve? Justifique.
 - f) Você se considera consumista? Explique.
 - g) Resuma todo o poema em uma única ideia central.
3. Faça a socialização das respostas em discussão coletiva, aprofundando os conceitos trabalhados:

7.3 – Anexo 3 – Atividade avaliativa aplicada aos alunos

Atividade avaliativa aplicada aos alunos após o término da sequência didática.

Ao participar do projeto de reciclagem dos resíduos de óleo de cozinha do município de Fernão, construiu-se um olhar sociológico que contemplou vários elementos da Sociologia. Escreva um texto dissertativo, explicando porque essa análise foi importante para a construção desse olhar. Para isso, utilize as seguintes expressões:

- O estranhamento e a desnaturalização da realidade;
- Precisamos ir além das aparências, pois enxergamos apenas a ponta do iceberg;
- Processo produtivo – alienação – indústria cultural;
- Senso comum *versus* conhecimento científico.

7.4 – Anexo 4 – Textos produzidos pelos alunos mediante aplicação de atividade avaliativa (anexo 3)

Respostas de atividade avaliativa dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio (anexo 3) aplicada a partir dos temas abordados em sala de aula e da participação em atividades referentes à sequência didática intitulada *Desnaturalizando a cadeia produtiva do óleo de cozinha*. Os alunos foram identificados pelas iniciais do nome.

VRAO (resposta em branco)

PSC (resposta em branco)

NRS (resposta em branco)

RA (resposta em branco)

JVM (resposta em branco)

JLR (resposta em branco)

YVSD (resposta em branco)

[...] Ao participarmos do processo de reciclagem dos resíduos de óleo de cozinha, saímos do senso comum e começamos a exercitar o senso crítico e o estranhamento, onde não sabíamos muitas coisas sobre a reciclagem do óleo. Aprendemos para onde vai o óleo usado depois que levamos no ponto de coleta e o que é feito com esse óleo. Exercitamos o senso crítico e fomos além das aparências, pois enxergávamos apenas a ponta do iceberg, ou seja, enxergávamos apenas o superficial, aquilo que está explícito, que está em cima. Mas, quando aprendemos sobre o óleo, como é feita a sua reciclagem, seu reaproveitamento, de onde veio, para onde vai, desnaturalizamos a realidade [...] (TLP).

[...] Fazer parte de uma sociedade, é dedicar-se a estranhar a desnaturalizar-se a realidade, muitas vezes, opressora, que condena-nos sem a culpa. Criar novos meios para

harmonização social e cultural, também remete ao projeto realizado. Estamos praticando boas ações em diferentes circunstâncias. A reciclagem para a preservação do meio natural, e a doação aos que precisam.

Precisamos ir além das aparências, pois enxergamos apenas a ponta do iceberg, a vida é um contínuo ciclo crítico e incerto que nos prega várias peças, você que ajuda, pode precisar de ajuda um dia, e que o ajudado te ajude, talvez...

Não nos comportemos como a mídia, muito menos como o senso comum, sejamos críticos e que duvidemos sempre [...] (VAC).

[...] Quando fizemos o projeto de reciclagem do óleo de cozinha, aprendemos sobre a importância de reciclar esse óleo. Quando ficamos sabendo dessa campanha, primeiro vem o estranhamento, começa a surgir várias perguntas em nossas cabeças, daí quando conhecemos um pouco mais sobre o assunto, nós começamos a enxergar aquilo que está por trás de tudo isso, ou seja, saímos do senso comum e passamos a criar um olhar mais crítico, mais aprofundado. Depois vimos os processos de como é feita a colheita da soja, para que assim seja feito o óleo, de como as indústrias produzem esse resíduo. Todo o óleo usado de cozinha que foi reciclado é vendido para a indústria que reciclam este resíduo, este resíduo é transformado em biodiesel, ou seja, a gente passa a olhar, a ir além das aparências, porque quando não conhecemos algo ou olhamos pela primeira vez, observamos a ponta do iceberg, não olhamos o que está por trás disso realmente [...] (LR).

[...] A maioria das pessoas só enxerga algo superficial e não consegue ir profundamente naquilo, é como um iceberg na superfície do mar, a gente vê um pedaço do gelo enorme, mas aquilo é só o começo porque em baixo a uma coisa maior ainda, um outro exemplo é um produto, pode parecer algo simples mas por trás disso existe todo um processo para o produto ir para a sua mão, a gente tem que estranhar a realidade senão vamos ficar presos ao senso comum [...] (WRSC).

[...] Em termos de estratificação social e as desigualdades, onde a sociologia mais se encaixa, o que há é o estranhamento do ser humano a outras culturas e etnias. A sociedade não

sabe lidar com o que é diferente, exótico, tem sempre um preconceito entre si. Aí também entra o senso comum, que é o todo mundo pensa e acha, mas nem sempre é a realidade das coisas, o que é o oposto do conhecimento científico, porque no mesmo, você tem a prova disso, meio que comprovado, já o senso comum não, e aí entra as desigualdades sociais, os pensamentos da sociedade expondo o diferente, porque todo mundo julga sem conhecer, sem saber do caráter e etc. é ir além dos princípios porque as pessoas tem muito mais que isso. Sobre o processo produtivo, como a industrialização do óleo, e o projeto de reciclagem, é uma construção de olhar que se expande, vendo assim uma maneira de ajudar a sociedade, e se cada pessoas construir, ocorreria uma melhora imensa na cidade, porque por exemplo, recicla o óleo, ajuda as pessoas, e elas saem do senso comum [...] (AVSV).

[...] Inicialmente, antes de obtermos envolvimento e participação no projeto de reciclagem do óleo, tudo era desconhecido. Víamos apenas as tarefas de coleta e troca do óleo, e mal sabíamos como tudo funcionava, para onde os resíduos de óleo usado iria? Em que era transformado? Por que era interessante a realização dessa troca?

Nas aulas de sociologia aprendemos como o estranhamento e a desnaturalização da realidade é importante, pois são eles que nos ajudam no desenvolvimento do senso crítico.

A partir disso, a busca pelo conhecimento se iniciou, e por trás daquela simples troca havia um processo muito mais complexo. A investigação da cadeia produtiva do óleo de soja nos mostrou muito mais que apenas um processo produtivo, conseguimos observar toda a alienação do consumidor, e até mesmo dos produtos, como no filme “Tempos Modernos”. Além disso, entendemos todo o ciclo do produto até que esteja pronto para o consumo, e seus impactos causados pelo descarte incorreto. Com isso concluímos que, é preciso ir além das aparências, pois enxergamos apenas a ponta do iceberg e caímos no senso comum. O senso comum está diretamente entrelaçado com a alienação, e com a ideia básica “igual a da maioria”.

Devemos obter maior conhecimento científico das coisas, uma vez que ele nos ajuda no objetivo principal da Sociologia: a desnaturalização [...] (LBS).

[...] O projeto do óleo foi muito importante para a sociedade entender que o óleo não é para ser descartado na pia, pois vai para o rio, ou na terra, se você tiver óleo usado ele pode

ser trocado por óleo novo, desse jeito muitos estranham e muitos participam, sempre precisamos criar projetos tipo esse que foi bom para a natureza e para nós humanos, desse jeito todos saem na vantagem, com isso, tudo se encaixa e começa a dar certo, com o processo de alienação e as indústrias, e com isso todos começa a ter outros pensamentos melhores e sai do senso comum [...] (RAB).

[...]

Projeto do óleo

Esse projeto foi feito para conscientizarmos a população da cidade de que descartar o óleo errado é uma maneira prejudicial para o meio ambiente, pois não vemos o que há por trás disso, ou seja, quando o descarte é jogado nas pias de cozinhas isso acarreta vários problemas, entre eles o mais comum deixando vários animais em situações extremas causando até a morte.

Seu processo é bem simples passa por toda manipulação, depois daí vai para as fabricas e ai passa pelo mercado de trabalho, até nós consumidores adquirir-mos os produtos, depois do uso várias pessoas descarta de modo correto como: fazendo sabão, trocando esse óleo por um novo.

Temos que obter um pouco de consciência e maturidade para termos um ambiente mais propício assim adquirir-mos um planeta mais cheio de vida [...] (MRA).

[...] Muitas pessoas pensam que é só usar o óleo e o que sobrou descarta em qualquer lugar como se fosse qualquer coisa que se joga fora. Sabendo que o óleo pode ser reutilizado como sabão [...] (JVR).

[...] Nas aulas construímos um olhar sociológico muito importante, pois quanto mais fundo pesquisamos, causava mais estranhamento e desnaturalizava a nossa realidade.

No começo vimos tudo com senso comum, mas após desenvolvermos um olhar crítico, passamos a ver as coisas de outra forma, de outras maneiras mais profundas, buscando sempre o que há por trás daquilo que a gente vê.

O óleo é um dos produtos mais utilizados no dia a dia e possui um processo de produção incrível, desde o plantio da soja até o descarte.

Muitas pessoas não possuem um senso crítico e vê apenas a ponta do iceberg, ou seja, apenas o que dá para ver [...] (CAC).

[...] Quando pensamos em cadeia produtiva do óleo de cozinha (óleo de soja), apenas pensamos que o processo é simples e rápido, mas estamos enganados em relação à produção e principalmente no descarte.

Precisamos procurar saber qual é a maneira certa de usar e descartar os produtos, para assim não afetar nós mesmos e principalmente o meio ambiente. Quando olhamos ao nosso redor, vemos apenas uma sujeira aqui e outra ali, como diz o ditado, “só a ponta do iceberg”, mas não encheramos que por trás disso, há muito mais sujeira, poluição, etc.

Por isso podemos sair do senso comum e partir para o senso crítico, um conhecimento científico, assim ajudando o ambiente e nosso próprio intelecto [...] (GBF).

[...] a reciclagem do óleo foi importante para preservar a cidade, muitas pessoas não sabia o mal que o óleo descartado de forma errada estava fazendo para o meio ambiente e com o trabalho que foi feito as pessoas começou a olhar diferente, viu como era importante o descarte correto [...] (KG).

[...] Foi importante por descobrir a quantidade de óleo pela sociedade [...] (VGS).

[...] Com o projeto podemos conhecer outras realidades que vão mais além de que as nossas, muitas vezes nos fechamos em nossos “mundos” como se só a nossa existisse. Como a imagem que foi mostrada na multimídia, o que nós vemos é só a ponta do iceberg, existe muitas outras coisas que só saindo do nosso comodismo para encher.

Quando estudamos sobre o óleo e sua produção podemos ver que vai muito além da produção, nesse processo produtivo tem a alienação, como no filme Charles Chaplin tempos modernos que a pessoa fica tanto tempo fazendo a mesma função que não sabe o que acontece

antes ou depois daquela etapa. Assim, acontece com os nossos pensamentos e opiniões, nos fixamos em uma verdade e não vemos os outros argumentos, ou até mesmo não temos opiniões próprias, não saímos do senso comum, não procuramos “ver além do que está a vista” [...] (MCFP).

[...] Saimos do senso comum quando procuramos paber as coisas. Como o oles de soja procuramos paber pobre ele, como foi feito sua finalidade e isso causou um certo estranhamento, pois descobrimos coisas que mão pabia [...] (BRB).

[...] O óleo vai muito além do que vemos, precisamos ir além das aparências, pois enxergamos apenas a ponta do iceberg, há todo um processo para ele chegar até o mercado e todo um processo depois do descarte.

O estranhamento e a desnaturalização da realidade entra nesse processo, pois precisamos sair do senso comum, deixar de achar que todas as coisas são naturais, e usar o senso crítico e olhar que há muita coisa nesse iceberg, principalmente problemas que destrói a natureza como a utilização dos agrotóxicos para a produção da soja e o descarte incorreto do óleo [...] (GY Y).

[...] Antes do óleo, investigamos trabalhos que em qualquer teria, tais como: carteiro, escolas, creche, agricultores, entre outras. Com tudo perdemos o olhar comum, vimos como realmente é, que não seria só uma coisa, há todo um planejamento atrás de cada coisa, depois disso fomos para o projeto do óleo.

Fomos investigar como é produzido o óleo, sua colheita, seu processo para chegar até o comércio, seu consumo, e por fim seu descarte.

Trabalhando nisso, descobrimos vários fatos que nem imaginávamos que fazia parte, várias curiosidades como por exemplo que a soja é componente de vários outros produtos além do óleo como, cosméticos, adubos, rações para cachorro entre outros,

E o descarte do óleo pode ajudar muitas pessoas, pois com o seu descarte apropriado, você pode trocar por um óleo novo na prefeitura. Então precisamos parar de ir só pela

aparência e ter um olhar crítico, procurar saber mais e não aceitar poucas informações [...] (ABS).

[...] Esse projeto de reciclagem dos resíduos de óleo de cozinha, foi importante para o estranhamento e a desnaturalização da realidade, e vimos que precisamos ir além das aparências, pois enxergamos apenas a ponta do iceberg, aprendemos sobre o processo produtivo – alienação – indústria cultural, o óleo fez com que a saíssemos do senso comum e termos um olhar mais crítico, e aprendemos sobre o senso comum X conhecimento científico [...] (SAY).

[...] O que pude observar com a análise foi que ela é IMPORTANTE, pois para ter uma pequena noção do tamanho que é o iceberg com está pesquisa pude também perceber que o processo de industrialização do óleo, não é tão simples como se imagina.

O descarte e a reutilização é feita pela prefeitura. Conforme fomos passando de casa, em casa, percebe-se que a população de Fernão, trata o assunto do descarte do óleo bem, comentada e atenciosa [...] (RGM).

[...] No começo da pesquisa houve estranhamento, pois não sabíamos nada seu ciclo até se formar em óleo, para a formação do óleo é preciso do plantio, com ajuda de máquina consegue fazer uma colheita mais rápida, com isso surge a estratificação entre outros processos para fazermos a compra dele e usar em casa nos alimentos, a soja não é só utilizada para a formação de óleo, como também para fazer remédio, produto de beleza entre outros, Com toda essa pesquisa saímos do senso comum, descobrimos novas etapas do óleo que jamais sabíamos, como o reuso do óleo para o biodiesel [...] (ABCC).

[...]

Projeto de reciclagem de óleo

Antes de participarmos do projeto de reciclagem dos resíduos de óleo de cozinha do município de Fernão, estávamos acostumados em apenas ir ao mercado e comprar o óleo sem

saber de seu processo produtivo ou de onde vem, ou seja, de certo modo, presos no senso comum. Após a pesquisa obtivemos um pouco mais de conhecimento científico e abandonamos a alienação. “precisamos ir além das aparências pois enxergamos apenas a ponta do iceberg”, estamos sempre em nossa “zona de conforto” e não conseguimos enxergar tudo que está a nossa frente, a verdade por trás das coisas. A indústria cultural, tudo que passa na televisão é manipulado para que não vejamos a verdade.

A Sociologia nos ensina o estranhamento e a desnaturalização da realidade para entendermos a sociedade e seus problemas sociais em um todo. Entender o processo de produção do óleo é apenas um passo para descobrirmos o que vem pela frente, sair da sairmos em direção da luz que é a sabedoria [...] (CHES).

[...] Sair do senso comum e começar a ter olhar mais crítico, com certeza deve ser o começo para tudo. E realidade de alguns é apenas diferente do de outros. O questionamento de todas as coisas e o estranhamento são bases para ir além do “comum”. Ter conhecimento científico influencia nas mudanças críticas.

Uma coisa pequena que há por trás dela é algo enorme. Como o óleo de soja, apenas óleo, um recipiente de óleo que pode ajudar várias pessoas (como a ponta do ICEBERG). A sociedade onde vivemos é muito fechada ninguém se abre com ideias novas, com pensamentos fechados, a sociologia abre esse mundo e vai absorvendo informações. Todo mundo pode aprender com todo mundo. A cultura ajuda ainda mais essas pessoas com ideias diferentes, objetivos incomuns. Abrir os braços para produzir algo de relevante é muito bom e pode ajudar à todos.

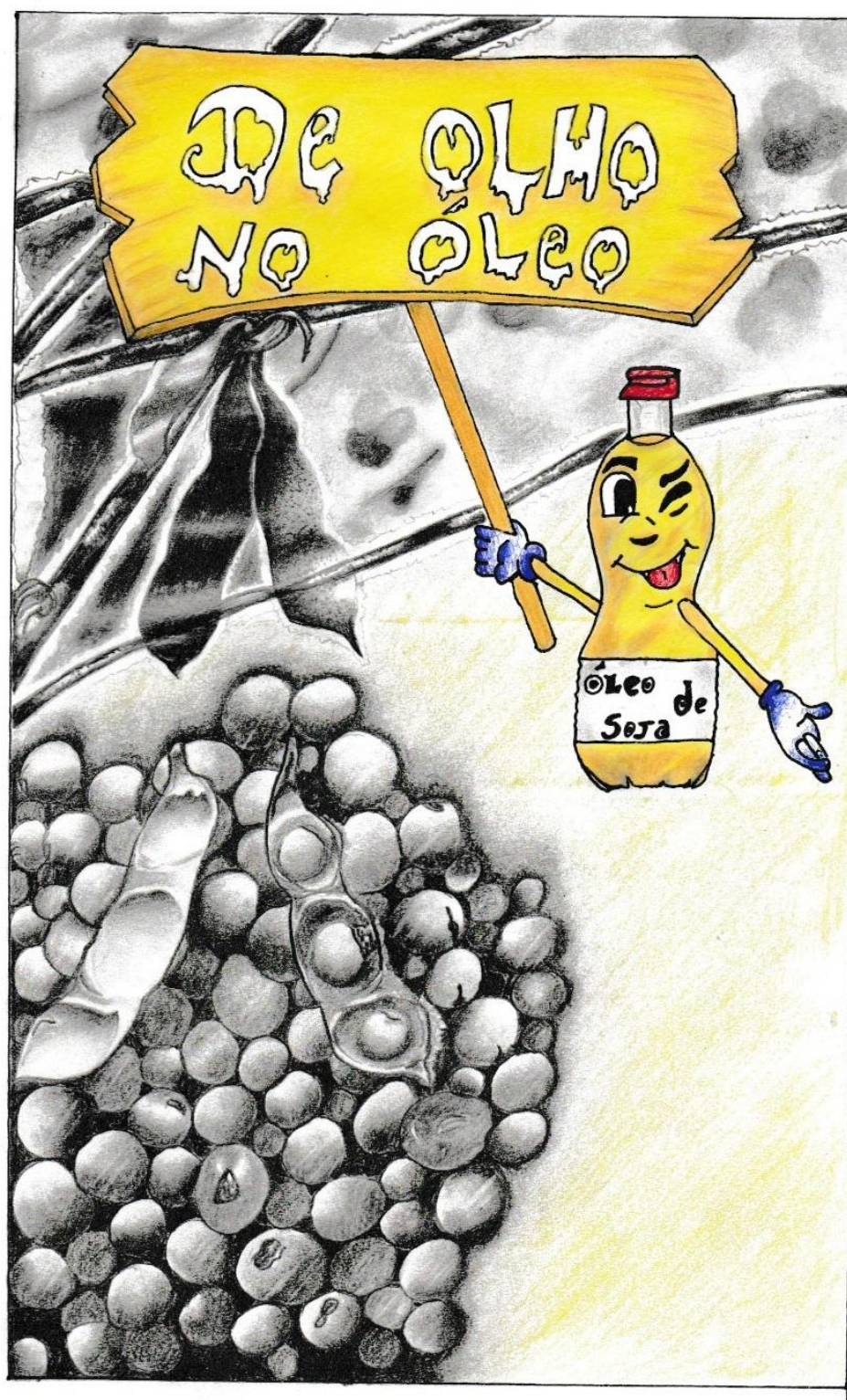
Como no início o pensamento crítico é importante e necessário para todos, conhecer e explorar sempre será uma ótima ideia para começar ou talvez recomeçar [...] (SVST).

7.5 – Anexo 5 – *Iceberg*: imagem utilizada na sequência didática aplicada aos alunos

“*Iceberg*”, imagem utilizada como estratégia de aprendizagem para o entendimento do processo de estranhamento e desnaturalização da realidade.



7.6 – Anexo 6 – Fanzines produzidos pelos alunos



Olhe para esta imagem.



Ela mostra uma embalagem de óleo descartada no mar. É apenas a ponta de um Iceberg.

Você consegue enxergá-la em sua totalidade?

A nossa missão é levá-lo
a compreender tudo o que
está por trás desta embo-
lagem de óleo de soja.



Você sabia
que a
cidade de
Fernão

Recicla o
óleo utili-
zado na
cozinha?



Mas de onde vem esse
óleo?

SOJA

A soja é uma planta originária do leste da Ásia. Embora seja cultivada há muitos anos, nas últimas décadas a área plantada com a leguminosa aumentou significativamente e a soja se transformou em um alimento essencial. Hoje, produtos à base de soja, a exemplo de óleos e tofu, são encontrados nos supermercados e cozinhas de todas as regiões do mundo.

PROPRIEDADE INTELECTUAL NA AGRICULTURA

A medida que a população do planeta aumenta, o desafio de desenvolver tecnologias que podem ajudar a alimentar o mundo torna-se maior. A propriedade intelectual permite que desenvolvedores tenham recursos necessários para criar a próxima geração de tecnologias agrícolas.

“Sem dúvida, a cultura da soja tem grande importância econômica e social em todo o mundo.”

- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO/ONU)



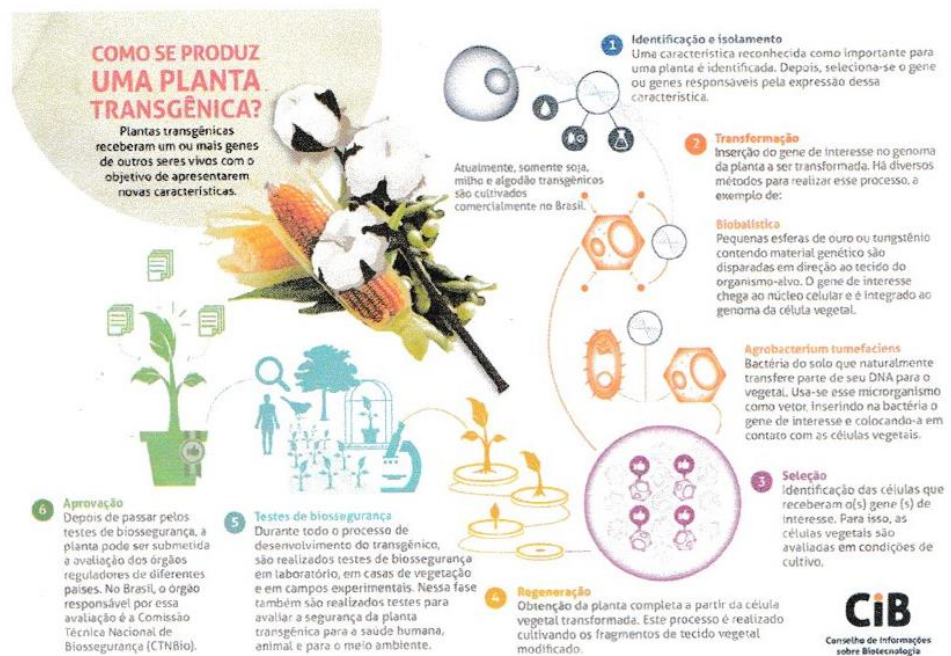
Estatísticas

Aumento da produção mundial

ANO	Milhões de toneladas
1961	26.9
1971	43.7
1981	88.5
1991	103.3
2001	178.2
2011	262.4

Você sabia que a soja utilizada nas lavouras brasileiras são modificados geneticamente?

Vejamos esse processo:



AGRO é
TÓXICO

A cadeia produtiva do óleo de soja envolve todos esses processos:



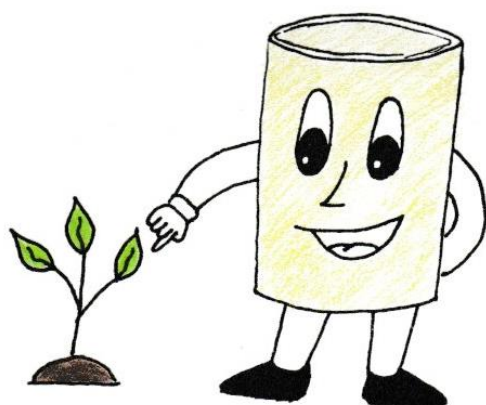
CADEIA PRODUTIVA DO ÓLEO DE SOJA

INSUMOS ⇨ PRODUÇÃO AGRÍCOLA ⇨ INDUSTRIALIZAÇÃO ⇨ DISTRIBUIÇÃO ⇨ CONSUMO FINAL ⇨ DESCARTE

Vamos entender . . .

O que são os

INSUMOS



Para começar, você sabe o que são insumos?



Insumos, nada mais são que cada um dos elementos essenciais para a produção de serviços

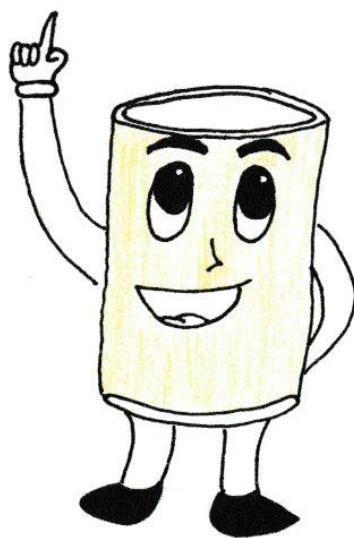
VEJA...

Fazem parte dos insumos as:

Adubos de origem animal,

Fertilizantes químicos e

Máquinas



Os insumos possuem uma classificação...

INSUMOS BIOLÓGICOS :

- Elementos de origem vegetal e/ou animal.

INSUMOS QUÍMICOS :

- Fertilizantes e defensivos agrícolas químicos.



INSUMOS MECÂNICOS :

- Equipamentos e máquinas.



Preparo, plantio e manejo.

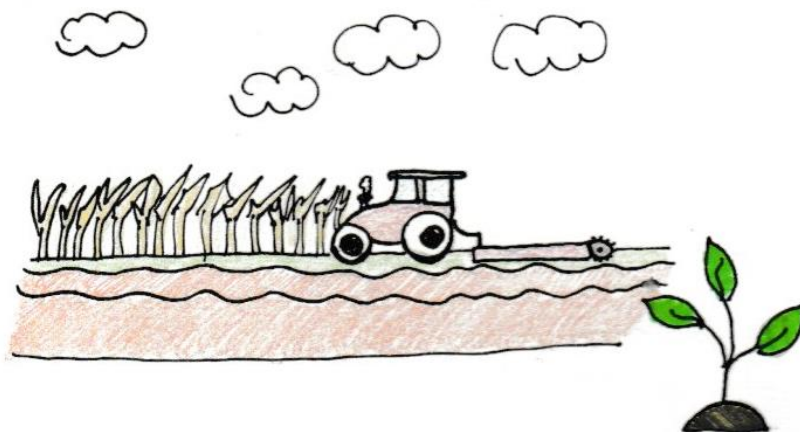
O preparo consiste em proporcionar melhores condições para plantas se desenvolverem: boa cobertura de solo, condições físicas adequadas, controle de erosões e infiltração de água, semeadura e controle de nutrientes.

Semeadura

As culturas precisam ser semeadas em épocas específicas, buscando atingir o seu máximo potencial que só é possível com uma boa mão de obra e utilização de maquinários com alto desempenho operacional.

Manejo

Durante o ciclo produtivo, são realizadas várias atividades de manejo como aplicações de fertilizantes e defensivos aos danos de pragas e doenças.



Acompanhe as etapas...

Planejamento agrícola: você já parou para pensar?

Etapa na qual a equipe de planejamento agrícola realiza uma avaliação dos fatores que interferem na produção da cultura, e a partir disso, são escolhidos todos os insumos necessários para promover o desenvolvimento adequado.



Compra de insumos:

Esse pilar contribui para a melhoria dos custos na aquisição dos insumos

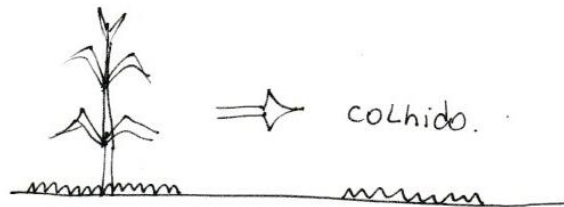


Agora vamos refletir...

Colheita:

A colheita é feita em uma determinada época do ano, de acordo com a data de plantação e o período de desenvolvimento do produto.

Logo em seguida, realiza-se o processo do controle de qualidade, onde os produtos são avaliados antes de serem distribuídos.



Por fim

Embarque:

Fase na qual os produtos são destinados aos mais diversos locais. São transportados na maioria das vezes por caminhões (aviões e navios também envolvem, mas é principalmente para exportação).



É importante entender todas as etapas para a produção/fabricação de um determinado produto; para assim desenvolver um olhar crítico mediante à situação.

Apesar de os maquinários utilizados na produção especificamente, substituir a mão de obra, ou seja, descartar empregos, uma máquina como o caminhão, em contrapartida gera empregos para a realização do transporte de produtos.

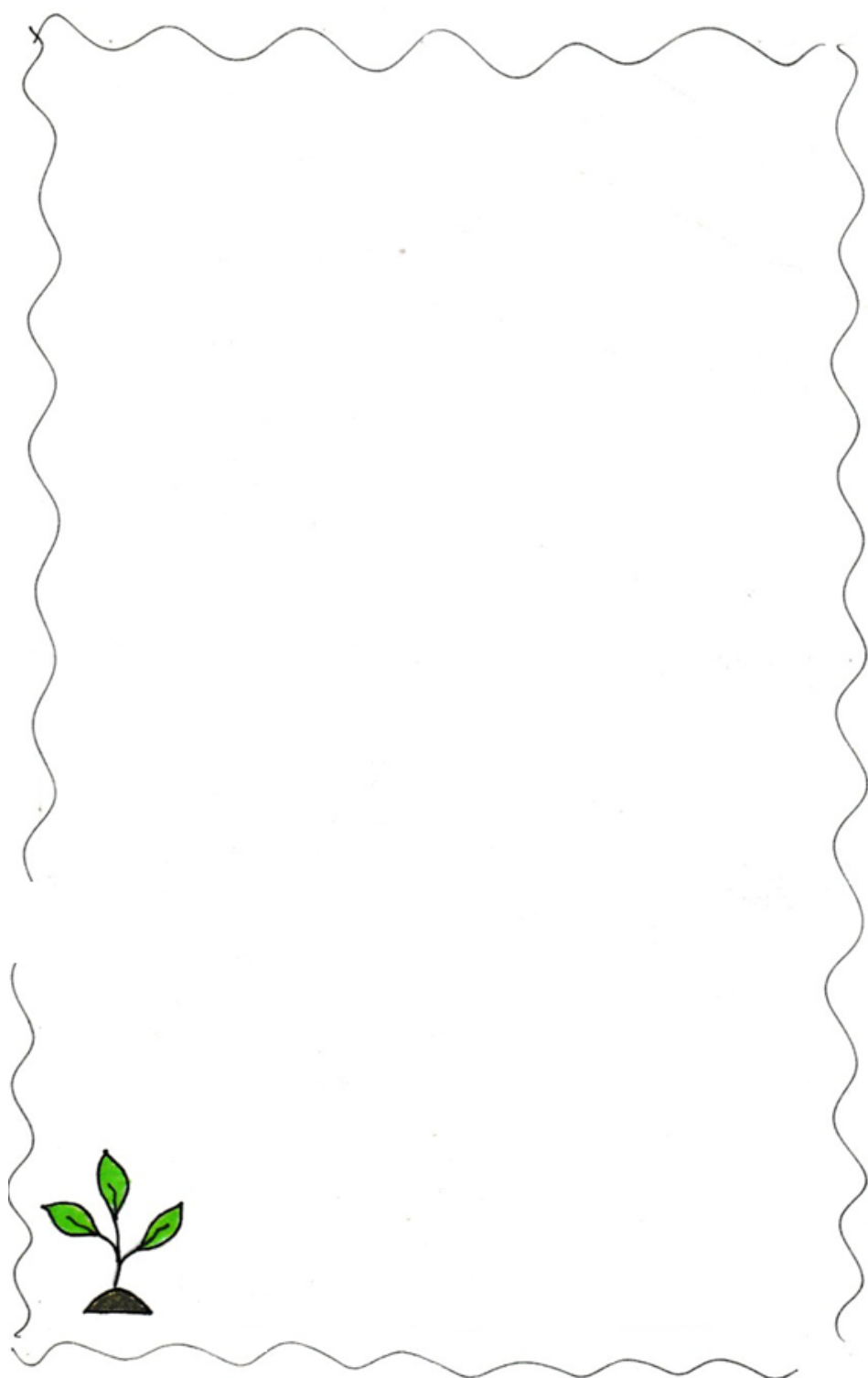
A importância do caminhão no transporte da cadeia produtiva é gigantesca. Ele é o elo de ligação entre o conjunto produtivo rural/urbano, comercial/industrial e seu respectivo fundamento: faturação e geração de empregos.

É preciso maior conhecimento, e reconhecimento voltado para a área do agronegócio.

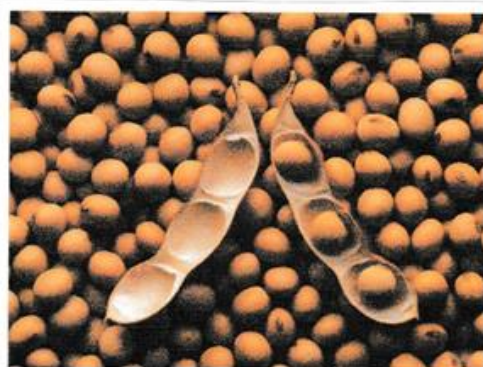
Fonte:

Disponível em: slcagricola.com.br/modelo-de-producao/





Produção
da
Nafa



Você sabia que o Brasil é o 2º
maior produtor de soja do
mundo, não perdendo para os
Estados Unidos?



(Disponível em: debitage.net/apology/com/041703.gif)

Porque os Estados Unidos não um
país que subsidia os produtores, dife-
rente do Brasil.

A terra é produzida em grandes
propriedades chamadas latifúndios
e causa a expulsão do homem do
campo e o crescimento das cidades?

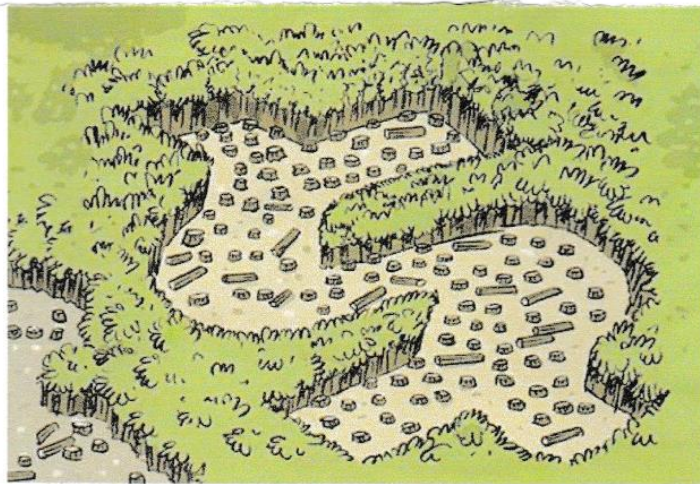


Os ciclistas grandes não super-
tam muita gente e tam-
den se falamos



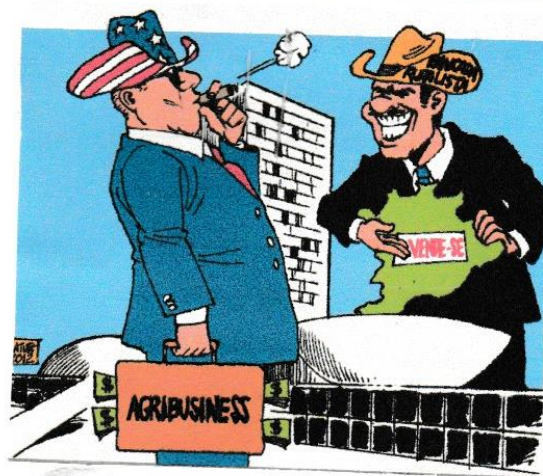
Aumentando a criminalidade,
e desemprego e pessoas sem
opção de vida.

Você tem consciência que a desfloresta é o desmatamento?



É que o desmatamento do lucro para os fazendeiros, pois eles desmatam para ter mais espaço para plantar.

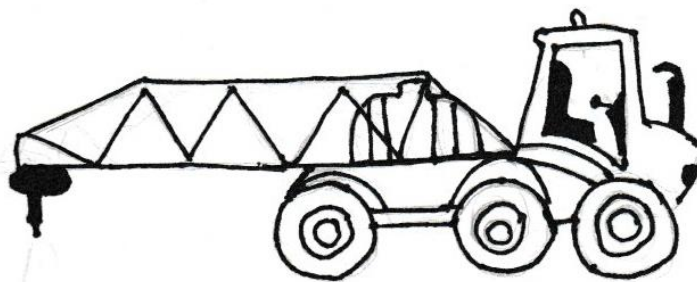
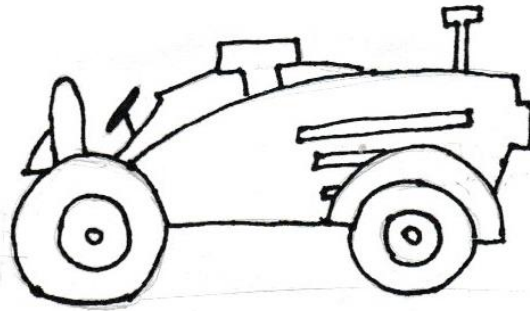
E que os políticos brasileiros
celebram com isso?



A produção de soja contribui
com os problemas de invasão
de terras indígenas,



para a produção mais soja
eles invadem os territórios da-
bando com os povos - índios e
pequenos produtores.



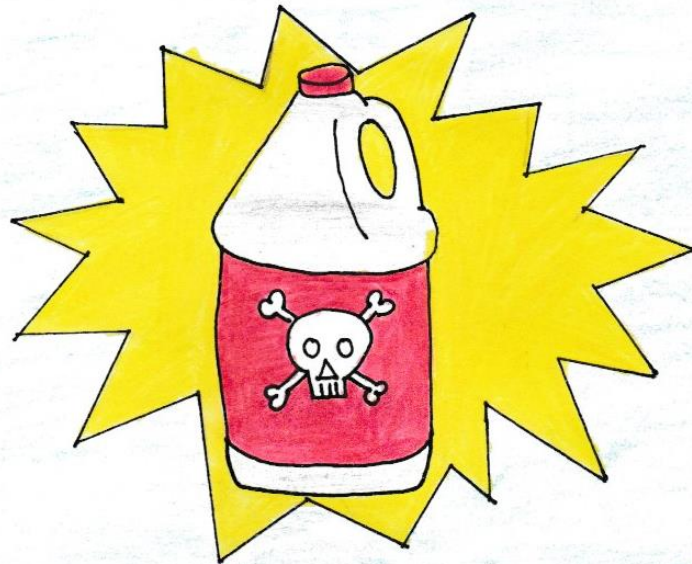
As invenções e o conhecimento estão
muito evoluídos, tornando
o desempenho de quem
de tempo

Fasmine EM AGROTÓXICOS

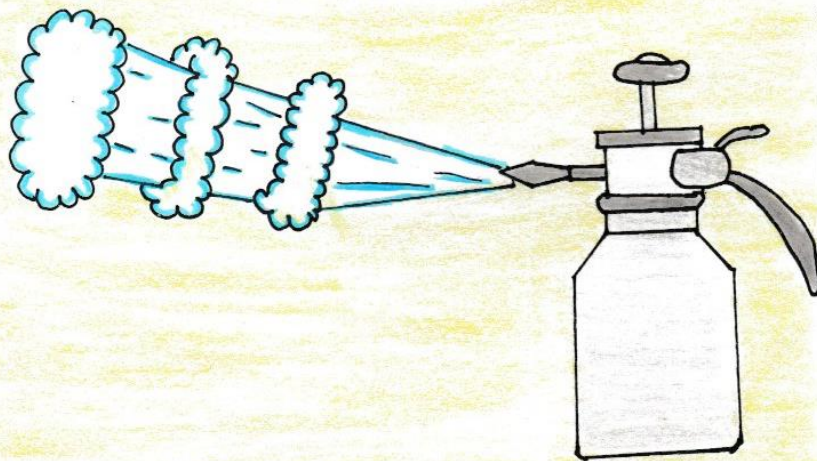
Olá! Tudo bem? Me chamo Fasmine, sou uma garrafinha de óleo, hoje vou mostrar os problemas do agrotóxicos.



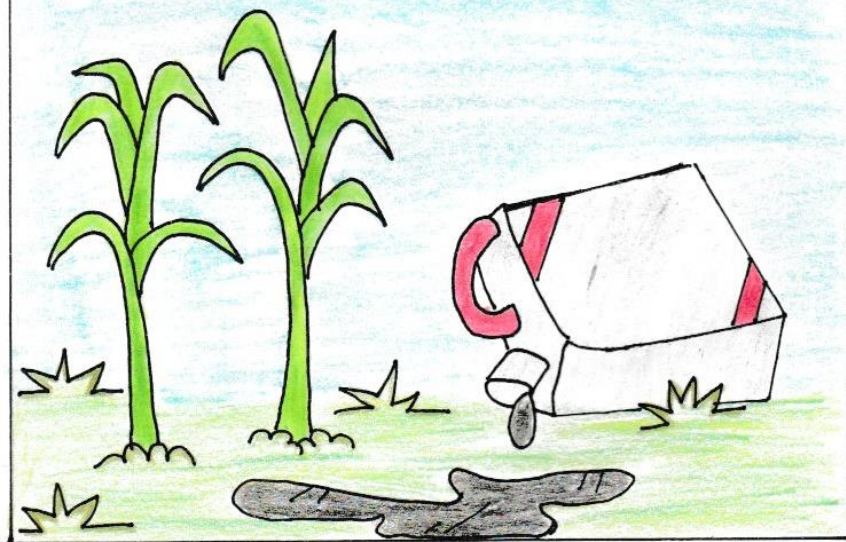
Os agrotóxicos são utilizados na agricultura para matar pragas, acabar com plantas invasoras e eliminar doenças.



Apesar dos benefícios, tais produtos são extremamente tóxicos, podendo desencadear a contaminação e a poluição do solo, da água e do ar.

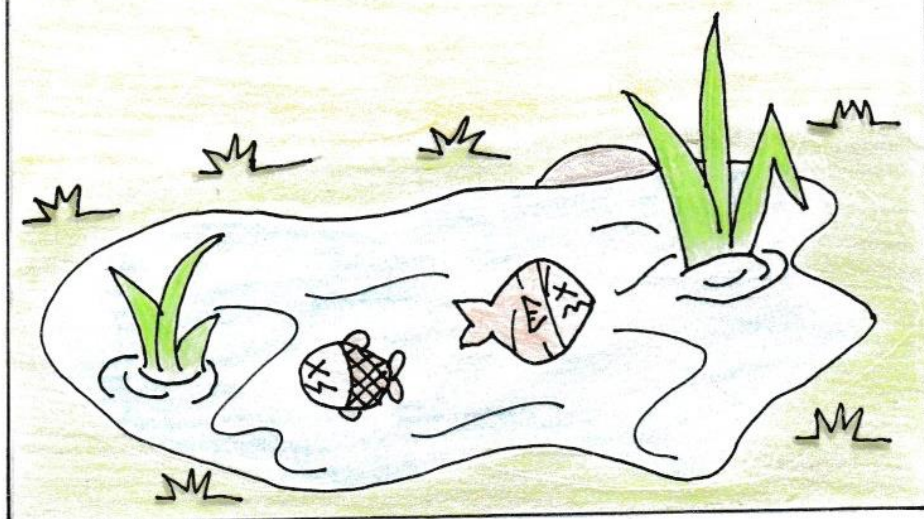


No solo: podem provocar
a morte de micorrizas*,
diminuir a biodiversi-
dade, ocasionar acidez,
entre outros problemas.

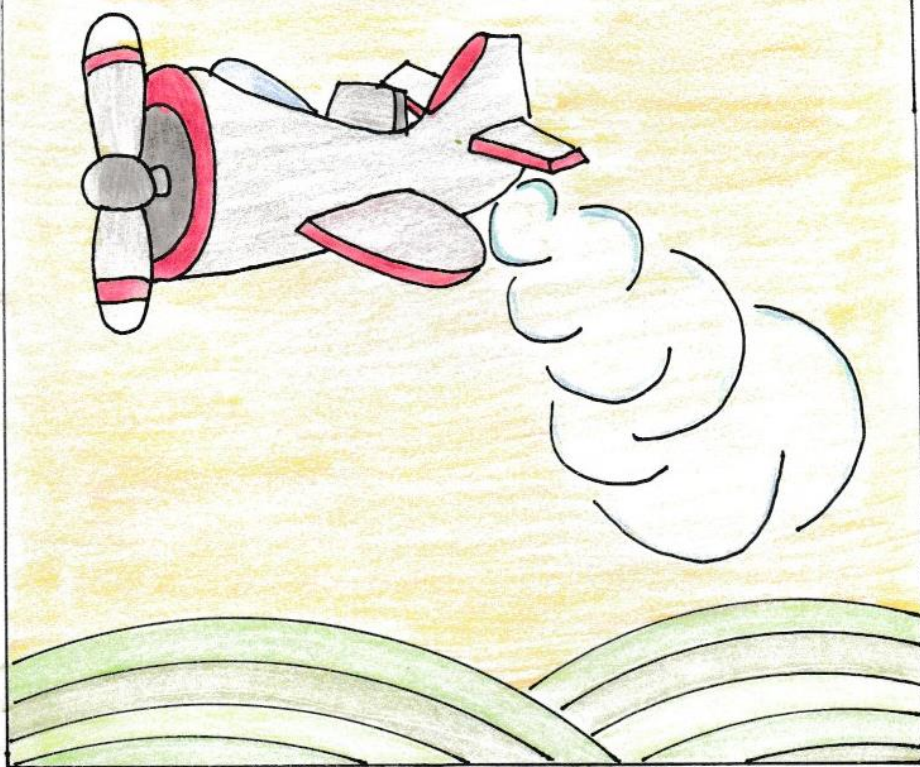


*Micorrizas: associações simbióticas entre fungos e raízes de plantas.

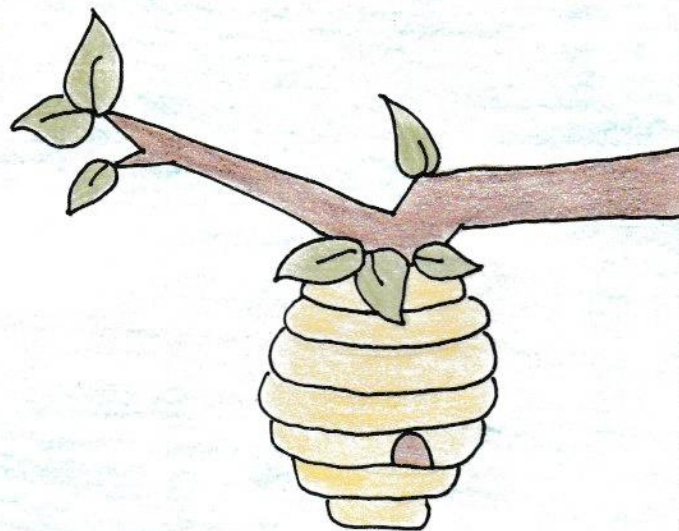
Na água: nos casos mais graves, pode levar à morte de várias espécies de plantas e animais aquáticos.



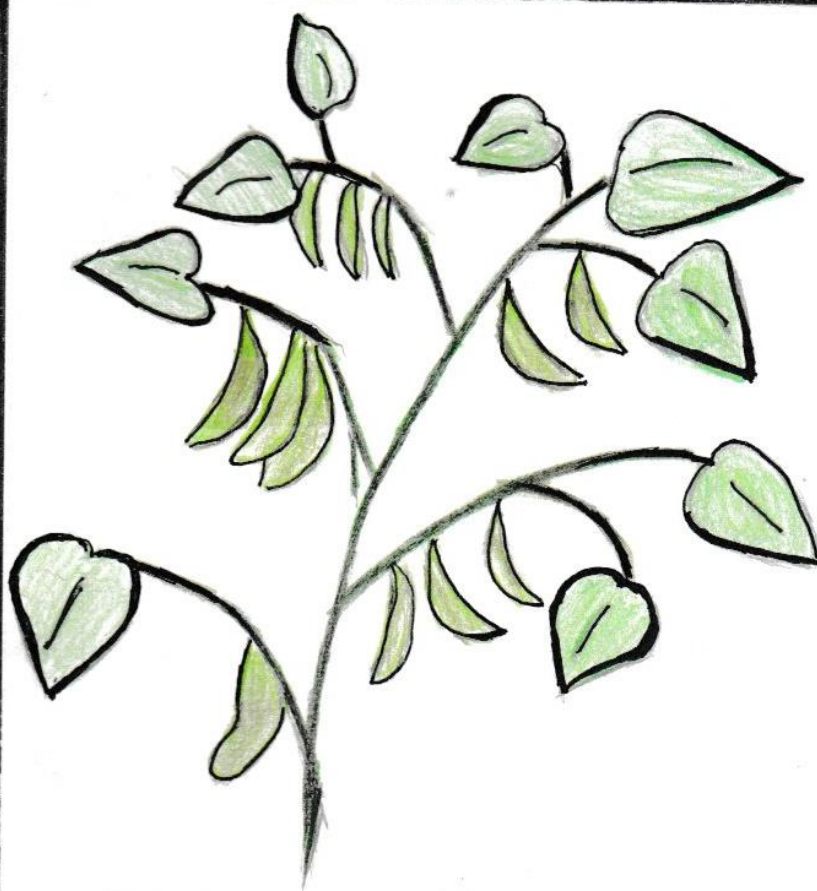
No ar: esses produtos na atmosfera podem provocar a intoxicação de pessoas, deixando os brasileiros mais expostos à enfermidade.



Além disso, os impactos desses agrotóxicos são letais para as abelhas, as que não morrem durante o uso retornam adultas e contaminam toda a colmeia, o principal uso é em lavouras de soja.







A
Industrialização
do
óleo
de soja



A Industrialização da Soja

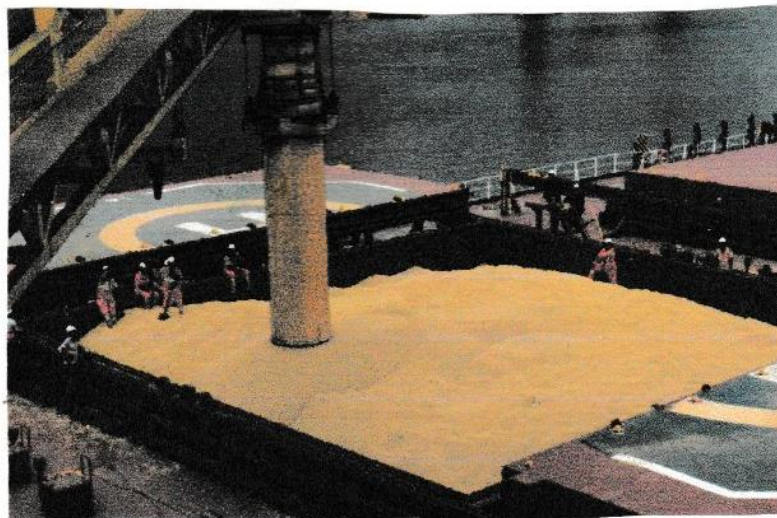
Pertencendo à classe das leguminosas, com alto teor de proteínas em sua composição, bem como um histórico milenar de utilização em diversas culturas, a soja é considerada como tendo alto valor nutritivo e grande importância como fonte para alimentação humana e animal. Tem fácil adaptação há vários tipos de clima, assim como diversas variedades que facilitaram seu cultivo e expansão pelo território brasileiro (BRUM, 1993).

A soja é um importante produto do setor do agronegócio, porém, causa um alto impacto ambiental em função do grande consumo de energia elétrica, desmatamento, contaminação da água, do solo e de problemas acarretados à saúde pelo intenso uso de agrotóxicos.

A Região Centro-Oeste é a maior produtora, seguida pela Região Sul, que juntas são responsáveis por mais de 80% de toda produção brasileira e por fazer do Brasil o segundo maior produtor de soja no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos (BRUM, 1993)

As etapas de produção da soja são: a pré-secagem, armazenagem, limpeza, secagem, acondicionamento, quebra e descasque, condicionamento a vapor, laminação e expansão.

Para resolver o problema do descarte de óleo de soja, pesquisadores canadenses desenvolveram uma tecnologia capaz de quebrar gorduras presentes nesses resíduos domésticos. O processo químico ainda tem outros benefícios: produz gás metano, uma fonte de energia renovável, e evita o entupimento de canos. Essa última solução tem sido cada vez mais procurada por grandes cidades. No entanto, enquanto essa tecnologia não chega ao restante do mundo, ações de descarte correto do óleo são realizadas em diferentes escalas geográficas: local, nacional e mundial, como é o caso da reciclagem.



A industrialização da soja, a mais valia e o fetichismo da mercadoria

Mais-valia é um termo empregado por Karl Marx (1818-1883) para diferenciar o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que é base do lucro no sistema capitalista. Esse sistema desmerece o trabalho do lavrador que sofre com baixos salários e se concretiza, também, no processo de coisificação do operário que se aliena no processo produtivo, deixando de enxergar-se como sujeito social.

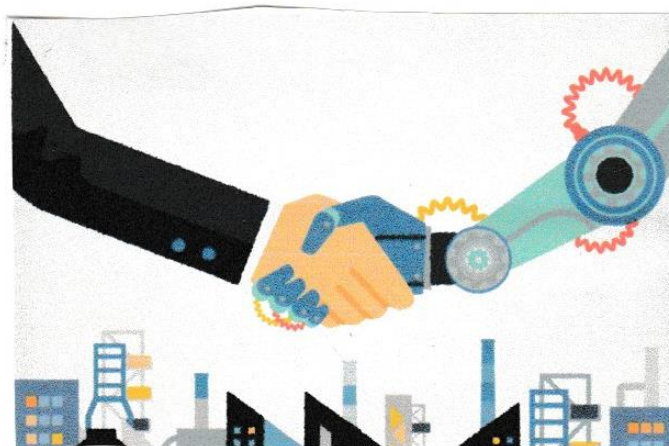
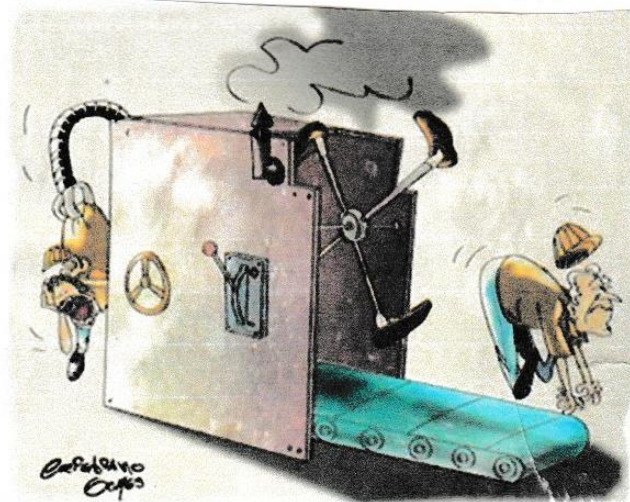
O conceito de “fetichismo da mercadoria” foi cunhado por Karl Marx na obra intitulada *O Capital* [1867], estando diretamente ligado a outro conceito, o de “alienação”. Assim, segundo Bodart (2019) o discorreu com uma palavra alienação vem do Latim “*alienus*”, que significa “de fora”, “pertencente a outro”. Karl Max, em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, utilizou a palavra “alienação” para designar o estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, ou seja, o trabalhador não mais dominando todas as etapas de fabricação e não possuindo os meios de produção para tal, acaba não se reconhecendo no produto produzido, passando o produto a não ser visto como ligado ao seu trabalho. É como se o produto tivesse surgido independente do homem/produtor, como uma espécie de feitiço, daí o termo utilizado por Max: fetichismo da mercadoria. BODART (2019, apud Marx, 1994, p. 81).

O fetichismo da mercadoria caracteriza-se, portanto, pelo fato das mercadorias, dentro do sistema capitalista, ocultarem as relações sociais de exploração do trabalho.

Referências

BODART, C. O conceito marxiano de Fetichismo da Mercadoria. Disponível em <https://cafecomsociologia.com>.<Acesso em 08/11/2019>.





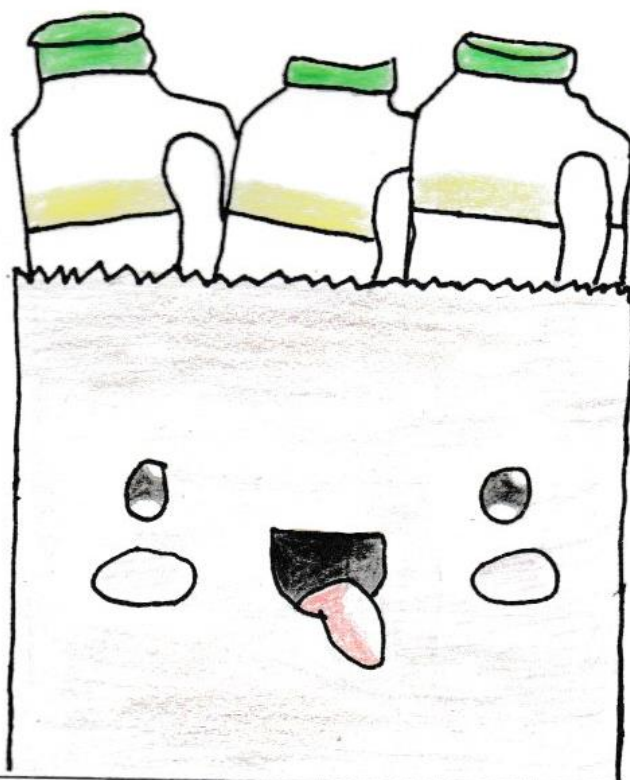
Tobias em : uma viagem pelo mundo



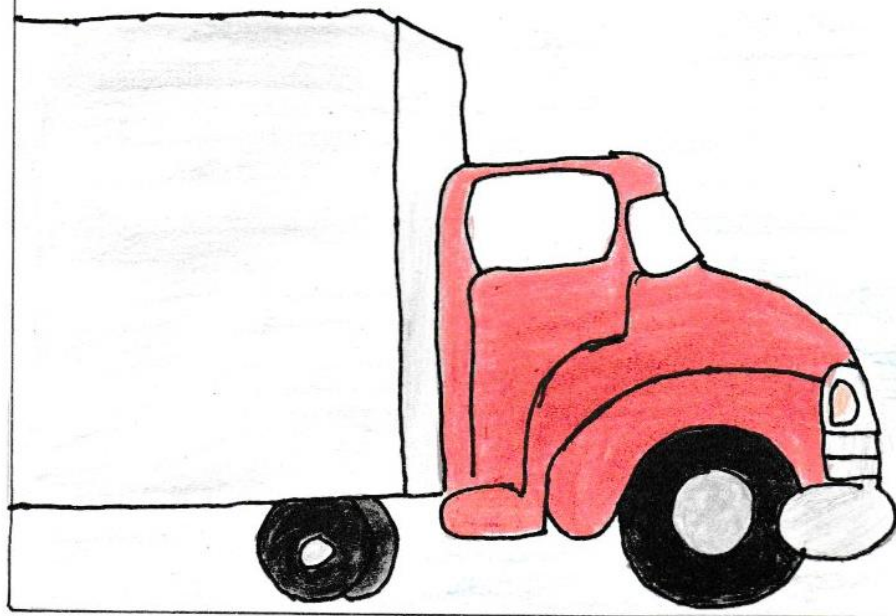
Olá! Eu sou o Tobias, uma
garrafinha de óleo. Estou aqui para
explicar como eu sou distribuído.



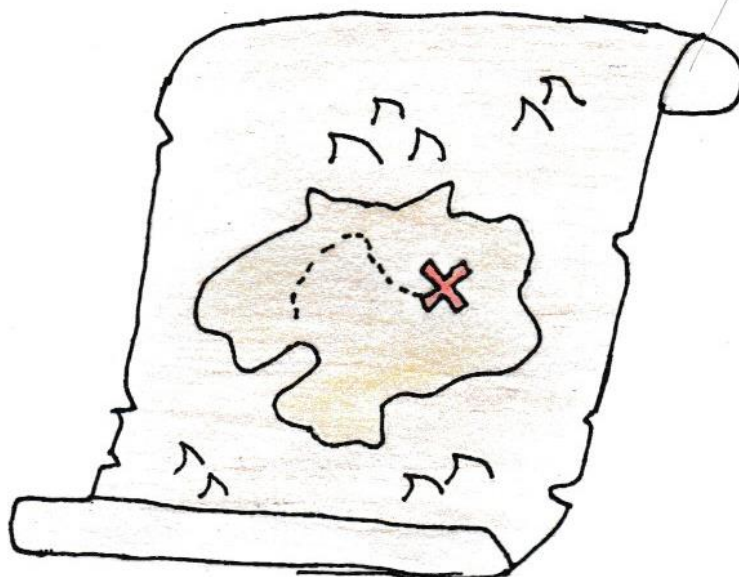
d Depois de pronto, seu encaixotado
e levado para os caminhões



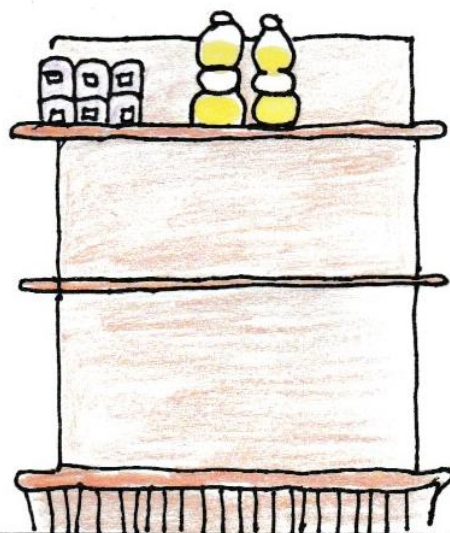
2 Dos caminhões,erei Transportado
para os mercados internos ou exter-
nos.



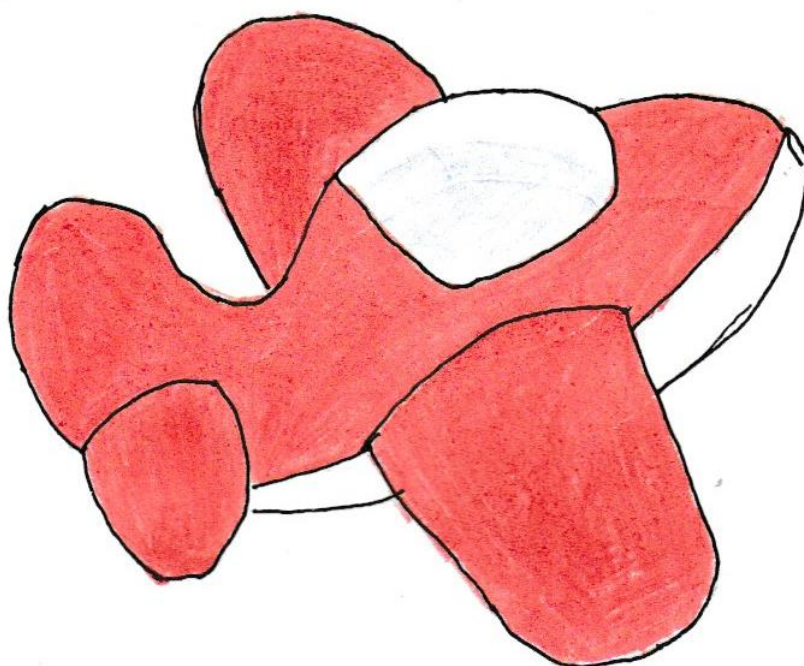
Seu conduzido por Rodovias
para os mercados de todo país.



Laí, ficas em prateleiras esperando
ser comprado para o consumo.



Em caso de exportação seu
levado em navios ou aviões
para outros países.





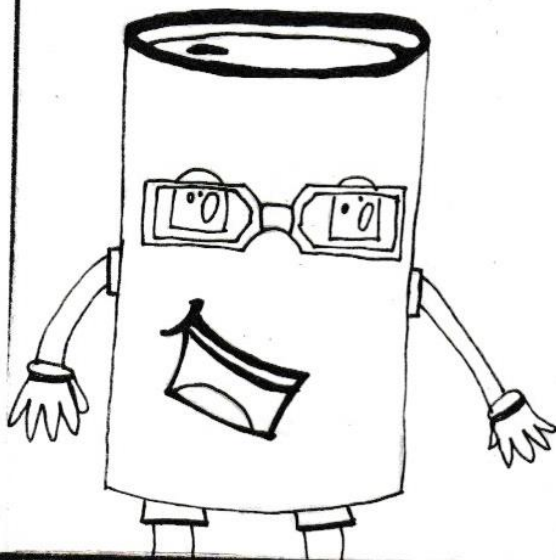
OLA'!!!

MEU NOME É GLYCINE MAX.

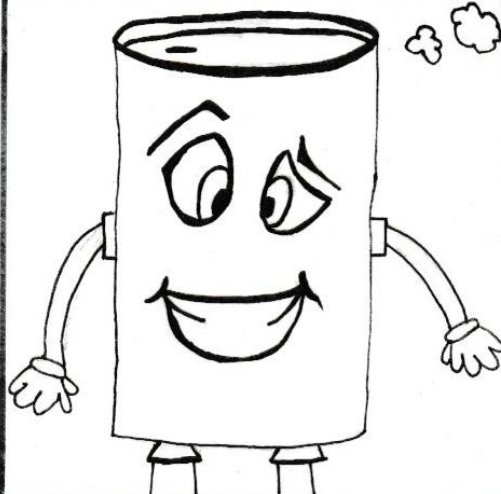
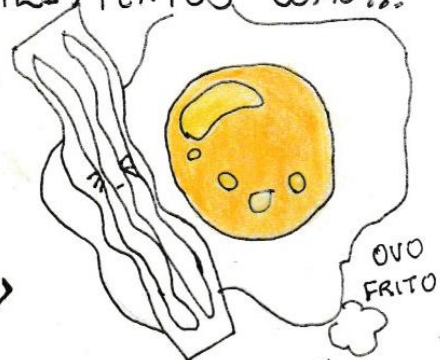
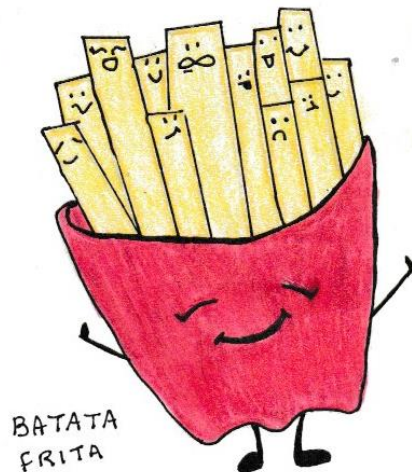
VIM FALAR SOBRE O CONSUMO FINAL DO
ÓLEO, NO CASO UMAS DAS ÚLTIMAS

ETAPAS QUE EU PARTICIPO...

QUE SERIA A UTILIDADE EM
SEU ALIMENTO.



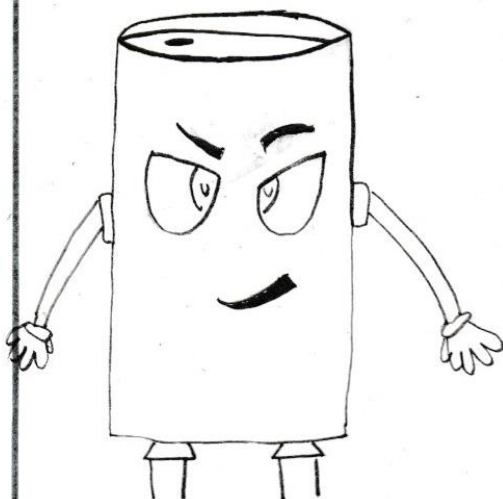
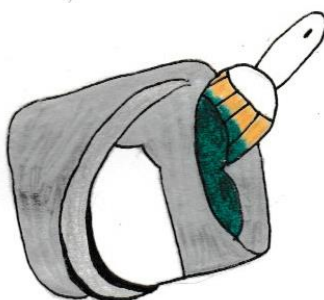
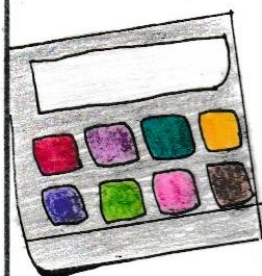
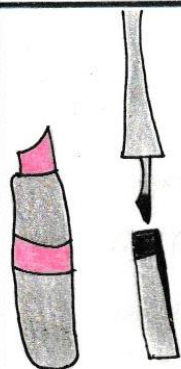
EU ESTOU PRESENTE EM
VÁRIOS ALIMENTOS COMO...



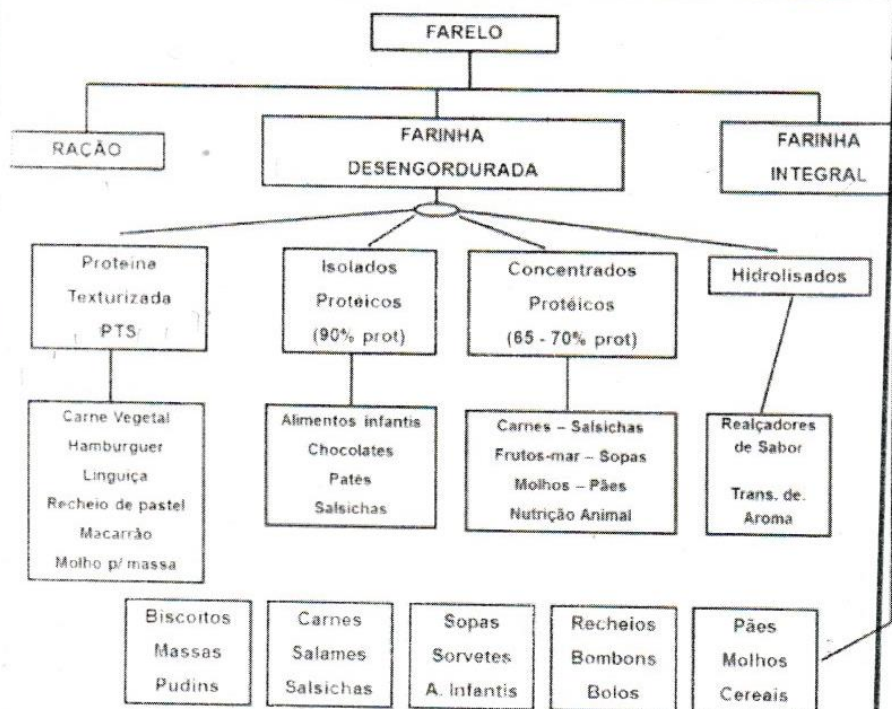
QUANTA
FRITURA!

CURIOSIDADES:

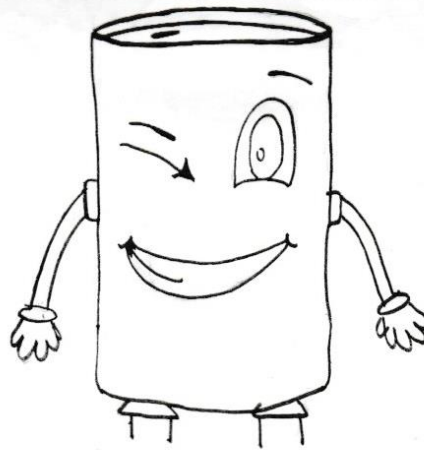
APESAR DE A MAIORIA DOS
GRÃOS PRODUZIDOS FAZEREM
A FABRICAÇÃO DE ÓLEO E
FARELO SEUS DERIVADOS SÃO
ENCONTRADOS EM DIVERSOS
USOS, TALS COMO:



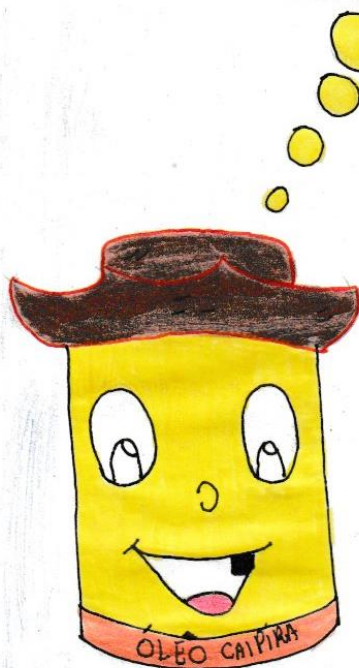
AGORA VOU LHE MOSTRAR
UM EXEMPLO EM TABELA!



ESTE É UM ESQUEMA DE PRO-
DUTOS INDUSTRIALIZADOS DERIVA-
DOS DA SOJA.



OLÁ
EU SOU O ÓLEO CAPIRA.
VENHA CONHECER UM POU-
QUINHO DA MINHA HISTÓRIA
E DO MEU DESCARTE.





VEJAMOS A
MANEIRA CORRETA
DO DESCARTE
DO ÓLEO



1º passo:

Espere o óleo esfriar
na panela.



2º passo:

Despeje o óleo em uma
garrafa PET utilizando o
funil disponibilizado.



3º passo:

Feche bem a garrafa para
evitar odores e acidentes.



4º passo:

Limpe o funil e a panela com
um guardanapo. Depois, jogue
o guardanapo sujo em um
lixo orgânico.



5º passo:

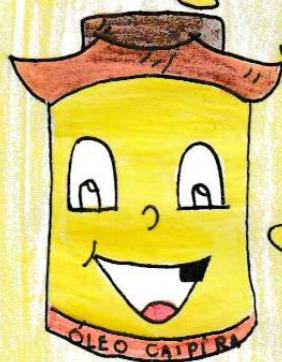
Armazene sua(s) garrafa(s)
em um local livre de
exposição ao sol ou outra
fonte de calor até a próxima
visita de um entregador
Liquicás.

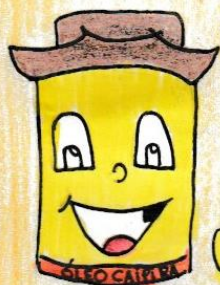
O ÓLEO DE COZINHA É UM LÍ-
QUIDO USADO PRINCIPALMENTE PARA
FRITAR ALIMENTOS EM UMA GRANDE
QUANTIDADE.

INFELIZMENTE EM MUITOS CASOS
ESSE ÓLEO DE COZINHA, USADO
EM RESIDÊNCIA LIVRES E RESTAU-
RANTES ACABAM SENDO

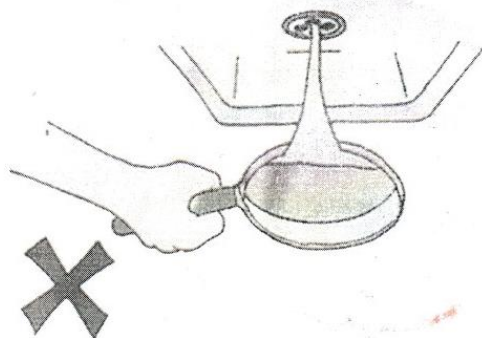
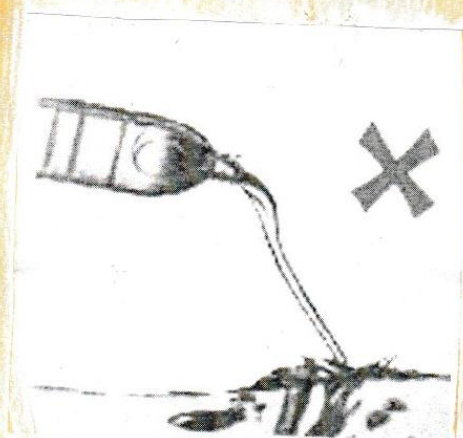
JOGADOS NO RALO
DA PIA, OU MESMO
NOS VASOS SANITÁRIOS
A O SER DESPEJADO NA
PIA OU NO VASO SANITÁRIO
PASSA PELOS CANOS

DE REDE DE ESGOTO
E FICA RETIDO EM FORMA
DE GORDURA. ISSO É RUIM
PORQUE ATRAI PRAGAS QUE
PODEM CAUSAR VÁRIAS
DOENÇAS

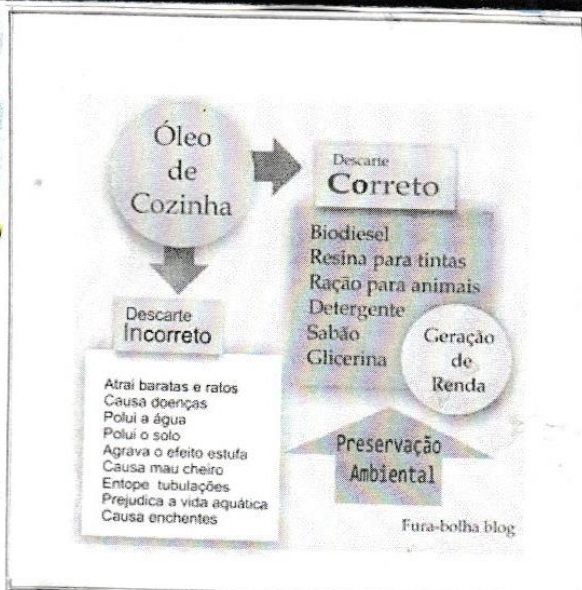
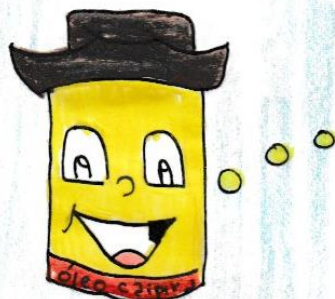




AGORA VEJAMOS
A MANEIRA INCORRETA
DO DESCARTE DO ÓLEO



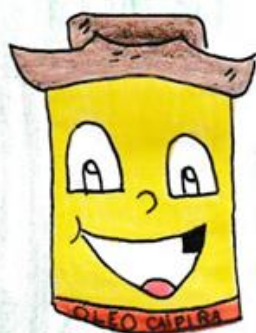






DEPOIS DE ENTREGAR
O ÓLEO USADO EM UM PON-
TO DE COLETA





RECICLAR
ESTE ÓLEO É CON-
TRIBUIR COM O
MEIO AMBIENTE!



ÓLEO NA PIA, NÃO!!



DÊ UM DESTINO
CONSCIENTE PARA O

óleo
de cozinha