

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CAMPUS DE MARÍLIA

NÁDYA SOARES TABLAS DE ARAUJO PEREIRA

**CONSUMO E CONSUMISMO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA.**

MARÍLIA/2020

NÁDYA SOARES TABLAS DE ARAUJO PEREIRA

**CONSUMO E CONSUMISMO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA.**

Sequência didática apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).
Área de concentração: Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

MARÍLIA/2020

P436c	<p>Pereira, Nádyá Soares Tablas de Araujo Consumo e consumismo: uma proposta de sequência didática para ensinar e aprender Sociologia. / Nádyá Soares Tablas de Araujo Pereira. – Marília, 2020 206 p.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça</p> <p>1. Ensino de Sociologia. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Atividade de ensino. 4. Atividade de estado. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.</p>
-------	---

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.

NÁDYA SOARES TABLAS DE ARAUJO PEREIRA

**CONSUMO E CONSUMISMO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA.**

Sequência didática apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Área de concentração: Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP/FFC)

Profa. Dra. Stela Miller (UNESP/FFC)

Profa. Dra. Júlia Polessa Maçaira (UFRJ)

SUPLENTE

Profa. Dra. Ana Paula Cordeiro (UNESP/FFC)

Prof. Dra. Eva Aparecida da Silva (UNESP/FCL-Araraquara)

Marília, 29 de setembro de 2020.

Dedico este trabalho à memória de Luiza, minha querida avó, cuja experiência de vida me ensinou todos os dias que resistir é lutar, me lembrando que este espaço foi conquistado por mim graças à vida e luta de tantas mulheres como ela.

Agradecimentos

Ao meu companheiro Fábio, pelo apoio, compreensão e incentivo. Por aceitar minhas transformações e se transformar comigo. Pela escuta e conselhos tão importantes para mim. Por estar sempre ao meu lado.

Ao meu filho Lucas, que, em seu universo de criança, precisou esperar e ter paciência muitas vezes, reinventando seus momentos, para que eu pudesse escrever e estudar. Lucas, você me trouxe novos olhos, motivos e o desejo de seguir; todos os dias a esperança me alcança por causa de você!

Ao meu pai Davson pelo amor, formação e cuidados, sem os quais talvez não teria percorrido este caminho.

À minha mãe Benedita, por me amar desde sempre, sendo o alicerce para que eu pudesse estudar, escrever, sonhar. Por cuidar do meu pequeno com toda alegria de seu coração, me trazendo tranquilidade e paz para me dedicar a este trabalho.

À minha irmã Maísa, por acreditar sempre em mim, pelo amor e ajuda com os cuidados do meu pequeno.

Ao Alexandre, pelo cuidado e tantos diálogos com meu pequeno sobre as suas curiosidades. Por dar asas a seus pensamentos, isso me deu asas também para escrever...

À Fernanda, pelo apoio, incentivo e prontidão para me ajudar a cuidar do meu pequeno tantas vezes, enquanto o tempo pressionava com os prazos.

À amiga Valéria, por me ouvir, entender, aconselhar e acolher em todo tempo.

À amiga Tais, por ajudar com a parte escrita, opinando e colaborando, além de todo incentivo pelos meus estudos desde sempre.

À amiga Aline, por me ouvir e acolher, mas principalmente por proporcionar encontros especiais entre sua filha Poema e meu filho, quando puderam unir seus mundos de criança e serem livres para brincar; assim, pude ter tempo e mais tranquilidade para me dedicar à pesquisa. Portanto, à Poema, minha gratidão.

Aos meus colegas de turma, que nos encontros e conversas, pudemos compartilhar dificuldades e nos apoiar mutuamente. Em especial à Marcela e Mariana, que sempre se disponibilizaram a ajudar com questões burocráticas, mas sobretudo com o ombro amigo e desabafos nos bancos da faculdade; os momentos que compartilhamos tornaram minha jornada mais segura e feliz.

À minha orientadora, profa. dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, que antes de me olhar como aluna, me olhou como ser humano em processo de aprendizagem na vida. Compreendeu minhas dificuldades, mas sempre acreditou em meu potencial e me possibilitou grande oportunidade de superação e formação. Seu apoio, ensino e orientação foram essenciais em todo o tempo!

À professora dra. Maria Valéria Barbosa, pelo apoio nos momentos iniciais do mestrado, quando a insegurança foi grande.

À Elisângela, pela escuta, incentivo e ajuda na organização de meus passos e emoções.

À professora Beth, que gentilmente possibilitou suas aulas para o desenvolvimento da pesquisa, assim como toda a equipe escolar.

Aos alunos do ensino médio, por participarem da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento da atividade. Por colaborarem com suas falas e ideias nos debates. Por enriquecerem este trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), pelo ensino e leituras tão maravilhosas proporcionadas em suas aulas!

Às professoras da banca examinadora deste trabalho, pela disponibilidade em contribuir para a realização dessa pesquisa.

A todos(as) os (as) professores que tive em minha caminhada de estudos, desde a educação infantil até a Universidade. Nada seria possível sem essa fundamental atuação em minha formação.

“[...] por isso que existe Sociologia, porque ela nos mostra o que as coisas escondem.”

(Aluna do ensino médio da rede pública de ensino, RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

RESUMO

O trabalho em sala de aula é o momento nas escolas em que se busca desenvolver o ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos. Pensando na realidade histórica em que vivemos no Brasil – políticas públicas cada vez mais alinhadas às demandas neoliberais – um ensino médio de Sociologia organizado para a compreensão da essência dos conceitos sociológicos e o estabelecimento de suas relações com a realidade objetiva se faz necessário. Nesse sentido, a pesquisa realizada desenvolveu a produção de uma sequência didática que trabalhou com os conceitos sociológicos *consumo e consumismo* em suas interfaces com os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino, realizando a implementação nas aulas de Sociologia. A escolha dos conceitos ocorreu em razão da grande influência que esses fenômenos sociais (consumo e consumismo) exercem na vida objetiva dos jovens. Ao trabalhar os conceitos principais, pudemos observar que outros conceitos sociológicos se tornariam essenciais para que as abstrações pudessem acontecer, assim como possibilitariam a ampliação da interpretação teórica. Desenvolvemos, então, o trabalho com os conceitos consumo e consumismo relacionados a outros – as suas interfaces - que foram fundamentais para a compreensão desse fenômeno e suas consequências para a sociedade capitalista e seus sujeitos. Com o objetivo de desenvolver o planejamento de ações pedagógicas pautadas na teoria histórico-cultural, a pesquisa realizada buscou a organização de uma atividade de ensino que fosse desenvolvvente, isto é, que propiciasse tanto à pesquisadora como aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas, o tornar-se humano. A contribuição social do ensino de Sociologia está na capacidade de ser transformador da compreensão da realidade pelos sujeitos, tornando-se uma realidade pensada. Assim, a pesquisa realizada demonstrou em que medida a sequência didática implementada, tendo como base teórica e metodológica a teoria da atividade e da atividade de ensino e de estudo, contribuiu para a formação dos alunos e da pesquisadora. A partir do levantamento bibliográfico e estudos realizados, da elaboração e implementação da sequência na escola e dos relatos da pesquisa, foram analisados os pontos frágeis e assertivos dessa vivência. Como resultado da análise realizada, foi desenvolvida uma nova sequência, reformulando os aspectos que a base teórica e metodológica apontou serem necessários. Concluiu-se que um ensino organizado adequadamente para a aprendizagem do conhecimento teórico resulta da compreensão sobre como os seres humanos, historicamente, apreendem os objetos de sua cultura. O estudo desse processo é fundamental para pensar em atividades de ensino e de estudo nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino e Aprendizagem. Atividade de ensino. Atividade de estudo. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Classroom work is the moment in schools when it seeks to develop the teaching and learning of scientific knowledge. Thinking about the historical reality in which we live in Brazil - public policies increasingly aligned with neoliberal demands - a high school of Sociology organized to understand the essence of sociological concepts and the establishment of its relations with objective reality is necessary. In this way, the research carried out developed the production of a didactic sequence that worked with the sociological concepts consumption and consumerism in its interfaces with high school students from the public school system, carrying out the implementation in Sociology classes. The choice of concepts occurred due to the great influence that these social phenomena (consumption and consumerism) have on the objective lives of young people. When working on the main concepts, we could observe that other sociological concepts would become essential for abstractions to happen, as well as allowing the expansion of theoretical interpretation. We developed, then, the work with the concepts consumption and consumerism related to others - their interfaces - that were fundamental for the understanding of this phenomenon and its consequences for the capitalist society and its subjects. In order to develop the planning of pedagogical actions based on historical-cultural theory, the research carried out sought the organization of a teaching activity that was developmental, which means, that would allow both the researcher and the students to develop their psychic abilities, becoming human. The social contribution of the teaching of Sociology lies in the ability to transform the subjects' understanding of reality, becoming a thought reality. Thus, the research carried out demonstrated the extent to which the didactic sequence implemented, based on the theoretical and methodological basis of the theory of activity and teaching and study activity, contributed to the training of students and researcher. From the bibliographic survey and studies carried out, the elaboration and implementation of the sequence at school and the research reports, the fragile and assertive points of this experience were analyzed. As a result of the analysis carried out, a new sequence was developed, reformulating the aspects that the theoretical and methodological basis indicated were necessary. It was concluded that a teaching that is properly organized for the learning of theoretical knowledge results from the understanding of how human beings, historically, apprehend the objects of their culture. The study of this process is fundamental to think about teaching and study activities in schools.

Keywords: Teaching of Sociology. Teaching and learning. Teaching activity. Study activity. Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – POR QUE ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA?.....	20
1.1– Já nascemos prontos? A apropriação da nossa capacidade humana.....	20
1.2 – A atividade e o Ensino Desenvolvente	27
1.3 – Atividade de ensino e atividade de estudo para ensinar e aprender.....	34
1.4 – O ensino de Sociologia.....	47
1.4.1 – Breve retomada histórica da Sociologia na Educação Básica.....	51
1.4.2 – Ensinar e aprender Sociologia, um desafio necessário.....	57
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE, CONSUMO E CONSUMISMO: O MOTIVO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	62
2.1 – A trajetória da sequência didática: a construção de uma metodologia.....	62
2.2 – Uma reflexão sobre a escola, juventude, consumo e consumismo.....	68
2.3 – A escolha dos conceitos.....	76
2.4 – Num recorte de tempo, um olhar sobre a escola onde desenvolvemos a atividade.....	78
2.5 – Objetivos da sequência didática.....	80
2.6 – Infográfico explicativo da atividade.....	81
2.6.1 – Visualizando o momento do trabalho com as interfaces: as ações e operações.....	83
2.7 – Sequência didática: um encontro entre necessidades e sujeitos.....	84
2.7.1 – Primeiro encontro com a turma (02/10/2019), como elaborar as ações e operações?	85
2.7.2 – Desenvolvimento.....	93
2.7.3 – Avaliação do encontro.....	96
2.7.4 - Elaboração dos passos para o segundo encontro com a turma (09/10/2019)	98
2.7.5 – Desenvolvimento.....	102
2.7.6 – Avaliação do encontro.....	107
2.7.7 – Planejando o terceiro encontro (16/10/2019)	108

2.7.8 – Desenvolvimento.....	111
2.7.9 – Avaliação do encontro.....	113
2.7.10 – Planejando o quarto encontro (23/10/2019)	114
2.7.11 – Desenvolvimento.....	116
2.7.12 – Avaliação do encontro.....	116
2.7.13 – Elaborando o quinto encontro (30/10/2019)	117
2.7.14 – Desenvolvimento.....	118
2.7.15 – Avaliação do encontro.....	120
2.8 – Análise geral da sequência didática.....	122

CAPÍTULO 3 – “CONSUMO, CONSUMISMO E INTERFACES” EM ATIVIDADE DE ENSINO.....130

3.1 – Desenvolvendo a necessidade e motivação.....	131
3.2 – Realização das ações e operações para encontrar a essência dos conceitos e suas interfaces.....	133
3.3 – A essência dos conceitos	167
3.4 – Produzindo o conhecimento teórico, o concreto pensado.....	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....173

REFERÊNCIAS.....181

ANEXOS.....184

INTRODUÇÃO

Embora tenha sido realizado em um período determinado de tempo, este trabalho não começou exatamente no tempo de sua realização, mas surgiu a partir de diversas vivências. “A vivência como formação fundamentalmente de índole afetiva, que tem como cenário fundamental as inter-relações entre os indivíduos é o cenário no qual acontece a formação do sentido pessoal” (GRASS, 2019, p. 216). Assim, o nosso sentido pessoal atribuído à aprendizagem e ensino foi sendo construído ao longo de uma trajetória de formação familiar, escolar, no trabalho, acadêmica e social.

Como sujeitos sociais, integrantes de realidades objetivas, mas subjetivadas por meio de processos de internalizações, aprendemos que, por toda nossa formação, as influências externas foram relevantes para a formação de nossa identidade social; no entanto, mais importantes ainda, foram as mediações realizadas por todo o caminho, sendo a escola e a Universidade algumas delas. É fundamental, então, falarmos a respeito dessas influências em todo o processo de formação da pesquisa.

Levando em consideração que, desde a infância, a educação escolar se fez presente, a memória e as representações pessoais sobre ensinar e aprender foram sendo construídas de acordo com as vivências na escola. Apesar das contradições existentes, o espaço escolar se tornou referência para pensar em como realizar um ensino capaz de desenvolver a aprendizagem de seus sujeitos. Os questionamentos sobre as razões pelas quais a escola não cumpria plenamente a sua função de formar sujeitos conscientes e cidadãos atuantes sempre aconteciam, mas, dentro do espaço escolar, na maioria das vezes, o que os alunos escutam é a responsabilização individualizada, justificada pela “falta de interesse”, “apatia”, “esforço”, ou porque “tal professor não ensina muito bem”, etc. As explicações mais aprofundadas não eram realizadas com os alunos, sendo comum entre eles o desânimo ou apatia, mas seria essa atitude uma resposta adequada à falta de sentido que se percebia na escola?

Reed (2016, p. 141), explicou que seu objetivo ao escrever o artigo *Que diabos você pensa que está fazendo?* seria “mostrar como atos e manifestações de negativismo têm potencial para o desenvolvimento de atenção e compreensão e não são simplesmente distrações insignificantes e incômodas à aprendizagem.” Ou seja, antes de se julgar apenas pelo senso comum um comportamento em sala de aula como mau/bom, por exemplo, é preciso analisá-lo como

elemento que pode trazer estudos e respostas sobre como está sendo realizado o ensino e aprendizagem nas escolas.

Nesse sentido, nossa formação acadêmica se iniciou com o curso de Pedagogia e depois prosseguiu com o curso de Ciências Sociais, sendo que a primeira graduação contribuiu para a formação mais generalizada sobre ensinar e aprender, as relações entre escola e sociedade e as diferentes visões pedagógicas. As Ciências Sociais, por sua vez, contribuíram para a compreensão da formação da sociedade humana como o resultado das ações dos homens sobre a natureza/história, e a categoria trabalho em Marx e Engels (1998) foi fundamental para se pensar os seres humanos como produtores de sua existência e transformadores de sua história.

Em linhas gerais, a Pedagogia aproximou a experiência e a educação escolar de um modo geral, e as Ciências Sociais nos aproximaram de autores que estudaram a formação da sociedade humana; assim, pudemos entender a escola como instituição que faz parte de um todo maior e que se construiu a partir de necessidades históricas humanas. Compreender a formação humana mediante a categoria trabalho (MARX, ENGELS, 1998) nos foi fundamental para pensar sobre o ensino e a aprendizagem escolar, pois os homens enquanto sujeitos sociais ensinam e aprendem em sociedade, em uma relação dialética com o meio social e com os outros sujeitos. Assim, compreender como os sujeitos se formam em sociedade foi essencial para pensarmos sobre como desenvolver a aprendizagem em sala de aula, já que a escolarização não é um fato social isolado, mas faz parte do processo de reprodução e também de transformação da sociedade.

Durante a trajetória acadêmica, o trabalho na escola como professora das séries iniciais do ensino fundamental foi objeto de diversas reflexões e discussões práticas e teóricas, e a teoria oferecida na graduação passou a fazer sentido por auxiliar na compreensão da realidade objetiva da escola, especificamente na atuação em sala de aula com os alunos. Desse modo, a preocupação maior sempre foi em como realizar um ensino que possibilite a formação dos alunos como sujeitos que saibam utilizar os conceitos apreendidos para compreender a sua realidade objetiva, um ensino que desenvolva as suas funções psíquicas superiores, um ensino que seja desenvolvente (REPKIN, 2003).

Sobre as funções psíquicas superiores,

Isso significa dizer que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie, são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, às quais Vigotsky (1995) chamou de funções psíquicas superiores. Destarte, considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma

complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social. (MARTINS, 2016, p. 104)

Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é fruto do desenvolvimento histórico humano, pois ao se relacionarem com os objetos culturais materiais e imateriais de sua existência os sujeitos internalizam essas funções e as desenvolvem.

Nesse caminho, pensar um ensino que proporcione o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é pensar em um ensino que seja reprodutor da forma essencialmente humana e histórica de apreender a sua realidade. Para pensar em como construir um ensino que promova esse desenvolvimento, o mestrado em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), ao possibilitar a pesquisa diretamente em salas de aulas do ensino médio no ensino de Sociologia, foi um caminho que nos trouxe contribuições importantes, já que nos propiciou a oportunidade real de olharmos para os autores da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e da atividade de ensino e estudo, assim como os autores clássicos da Sociologia, para pensar em como realizar um ensino desenvolvente, segundo os princípios da própria teoria, ou seja, um ensino que possibilite o desenvolvimento dos alunos como sujeitos históricos e sociais, desenvolvendo as suas funções que não lhes foram dadas pela natureza biológica, mas pela natureza especificamente social da humanidade, as suas funções psíquicas superiores (MARTINS, 2016, pp. 104-105).

O mestrado profissional em Sociologia em Rede foi a oportunidade de ligarmos as vivências anteriores da escola, graduações e do trabalho como professora da rede pública do ensino fundamental – anos iniciais. Trabalhar com crianças é uma realidade diferente de trabalhar com jovens, mas a teoria nos ensinou que independente da faixa etária dos alunos, um ensino organizado para ser realizado de acordo com a fundamentação teórica do ensino desenvolvente, planejado para que os alunos encontrem nos conceitos a resposta para suas motivações, a partir da correta problematização (ILJENKOV, 2007), é fundamental para que ocorra a aprendizagem do conhecimento teórico. Nesse sentido, a partir do mestrado em Sociologia, buscamos aliar a teoria estudada com a elaboração de uma sequência didática, a ser implementada com os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino, baseada nos princípios dos estudos da pesquisa.

A educação escolar é composta pelo ensino de diversas disciplinas, apesar dos objetivos e conteúdos específicos de cada uma; pensar em uma metodologia que possa ser realizada em todas elas para que se desenvolvam as funções psíquicas superiores faz parte do processo pedagógico. Neste trabalho, o objetivo principal foi estudar um método fundamentado em

princípios teóricos que compreendam o desenvolvimento das capacidades humanas socialmente construídas para se realizar o ensino de Sociologia, ou seja, um método que possibilite a compreensão pelos alunos da essência dos conceitos e que esses sejam instrumentos para que possam agir e transformar a sua realidade objetiva.

Ao estudar os princípios da teoria histórico-cultural, encontramos o caminho que procurávamos, pois, segundo essa teoria, o ser humano se desenvolve a partir de sua relação com os objetos materiais e imateriais, apropriando-se da cultura e produzindo a sua existência. O trabalho é um elemento fundamental, pois, sendo uma atividade humana que requer pensamento e ação, é o que possibilita aos sujeitos a criação de sua existência a partir de suas necessidades. Assim, ao pensarmos na aprendizagem humana como apropriação dos objetos culturais, pensamos o ensino e aprendizagem como processos que devem responder às necessidades dos alunos e professores, para que sejam realizados de maneira que desenvolvam as capacidades de pensar, analisar, imaginar, enfim, as funções psíquicas superiores.

Sobre trabalho, Vigotsky afirma que

[...] a atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender as suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados. (MARTINS, 2016, p. 104)

A compreensão do trabalho como atividade humana criadora (LEONTIEV, 2004) foi um ponto importante para a pesquisa, pois apontou a necessidade de aprofundar nesta questão para encontrar respostas sobre como realizar um ensino desenvolvente. Então Leontiev (2010) veio ao encontro de nossa necessidade, pois, a partir de seus estudos sobre a atividade humana, desenvolveu a teoria da atividade (LEONTIEV, 2010), em que descreve os processos essenciais para que os sujeitos se apropriem da cultura humana. Seguindo esses processos, ficou-nos claro que a organização estrutural dessa atividade é um passo importante para que o ensino seja planejado, pois, para estar em atividade, é necessário que os sujeitos encontrem um motivo que vá ao encontro de suas necessidades, para que realizem as ações e operações necessárias para alcançar o objeto da motivação (LEONTIEV, 2010).

A partir dos estudos baseados em Leontiev (2004, 2010), os autores Davidov (1999) e Repkin (2003) nos mostraram como realizar um ensino desenvolvente por meio da atividade de estudo, que visa a formação dos conceitos teóricos, uma formação que só pode ser realizada num espaço socialmente construído para isso, a escola. Assim, a partir da compreensão da

categoria atividade e da atividade de estudo, realizamos nossa pesquisa sobre como desenvolver uma sequência didática que proporcione às pesquisadoras vivências que correspondam ou apontem caminhos para um ensino desenvolvente de Sociologia.

Buscamos referências em Moura (2010) e Sforzi (2017) para estruturar nossa sequência por meio da atividade de ensino, pois compreendemos que ensinar e aprender são processos diferentes, embora façam parte da ação pedagógica e sejam interdependentes, pois, sem ensino adequado, não há aprendizagem. Desse modo, para desenvolver nossa sequência, Moura (2010) nos apontou que a atividade de ensino é fundamental para ocorrer a atividade de estudo dos alunos, desenvolvendo a Teoria da Atividade Orientadora de Ensino, que abrange ensinar pelo professor e aprender pelos alunos, sendo necessário que o professor compreenda todos os processos dessa atividade para planejar o ensino que objetiva desenvolver. Sforzi (2017) nos apontou o caminho sobre as etapas necessárias para a organização da atividade de ensino, sendo o conhecimento das necessidades afetivas e cognitivas o início do Ponto de Partida, mas o concreto pensado, por meio das ações realizadas no processo, é o objetivo final da atividade.

Considerando o objetivo principal — apresentar uma sequência didática que desenvolva os conceitos consumo e consumismo, assim como as suas interfaces, elaborada a partir da pesquisa realizada — este trabalho foi desenvolvido dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, pois leva em conta as questões sociais, históricas e subjetivas dos pesquisados e pesquisadoras.

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social. (CHIZZOTTI, 2003, p. 78)

Compreendendo também o caráter contraditório e em constante mudanças dos fenômenos sociais, consideramos também a dialética para o estudo e ações da pesquisa, pois, “a *dialética*, que se faz a expectativa de ser a metodologia específica das ciências sociais, porque vê na história não somente o fluxo das coisas, mas igualmente a principal origem explicativa” (DEMO, 1985, p. 21, grifo do autor). Assim, a partir da realidade objetiva com que nos deparamos em sala de aula, buscamos teoricamente explicações para os fatos que encontramos em nossa prática. Realizamos, portanto, pesquisa qualitativa, bibliográfica e participante. Qualitativa porque atuamos em fatos que sabemos possuir explicações históricas e subjetivas;

bibliográfica, porque buscamos nos textos teóricos a fundamentação necessária para desenvolver a sequência, orientar a prática e analisar os resultados obtidos com a realização da pesquisa; e participante, por realizarmos observações dos fenômenos, compartilhando vivências com os sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente ao longo da pesquisa de suas atividades (SEVERINO, 2007, p. 120), a partir da implementação da sequência didática. Além disso, na pesquisa participante,

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Nesse sentido, no capítulo 1, desenvolvemos a maior parte da nossa base teórica, que se fundamenta na compreensão da teoria da atividade (LEONTIEV, 2010), da teoria da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999), (REPKIN, 2003) e da atividade de ensino (MOURA, 2010; SFORNI, 2017). A escola é o lugar onde se espera que o ensino e aprendizagem dos conhecimentos teóricos aconteçam em nossa sociedade; portanto, foi pensando nela e em seus espaços e possibilidades que desenvolvemos nossa sequência didática e as reflexões que essa experiência nos proporcionou. Assim, no capítulo 1 explicitaremos a nossa escolha teórica pautada na teoria histórico-cultural para se pensar o ensino e aprendizagem, bem como o ensino e aprendizagem da Sociologia. Ao final do capítulo, realizamos uma breve contextualização histórica do ensino de Sociologia na educação básica brasileira, além de apontarmos algumas considerações importantes para pensar esse ensino na atual conjuntura de ataques à educação, processo que ocorre dentro de uma realidade de desmandos neoliberais e ataques aos serviços públicos em geral no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo, apresentamos a sequência didática *Consumo e consumismo em suas interfaces*, explicamos com maiores detalhes a nossa motivação para a escolha dos conceitos, a metodologia e objetivos e também algumas características que pudemos observar sobre a escola, assim como a avaliação dos encontros e ações realizadas. Os relatos da pesquisadora foram essenciais para a análise da prática em diálogo com a teoria estudada; assim, ao final de cada encontro com a turma, a partir da vivência prática e dos relatos da pesquisa, pudemos avaliar as ações e o alcance dos objetivos propostos. Também vale ressaltar que, durante todo o processo, estávamos conscientes em elaborarmos nossas ações pedagógicas visando articulá-las ao conteúdo bibliográfico da pesquisa, num processo de desenvolvimento não apenas dos alunos, mas de nossa formação enquanto pesquisadora. Ao final da implementação, pudemos

analisar os pontos frágeis e as necessidades de reformulações na sequência, chegando à conclusão de que se fazia necessária nova implementação para estudo de nossa prática aliada à teoria da atividade de ensino e de estudo. No entanto, fomos surpreendidas pela pandemia viral da COVID-19¹ e não pudemos, portanto, realizar nova implementação de nossa sequência reformulada. Apesar disso, a elaboramos como uma contribuição pedagógica, considerando a implementação anterior e as análises realizadas.

Desse modo, no capítulo 3, a partir da análise da implementação realizada, planejamos a nova sequência, ainda sobre *consumo e consumismo em suas interfaces*, mas buscando aprimorar as ações necessárias, para que os alunos pudessem ter a oportunidade de realizar as abstrações e chegar à essência dos conceitos, para, em seguida, chegar ao concreto pensado, fase em que conseguem desenvolver e compreender o conhecimento teórico e estabelecer as suas relações com a realidade concreta. No entanto, devido ao fato de que não pudemos realizar esta implementação na escola, a deixaremos como contribuição para a atividade pedagógica no ensino de Sociologia.

Assim, a nossa pesquisa se baseou na teoria histórico-cultural para ser desenvolvida, mas se refinou à medida que utilizamos os princípios de Leontiev (2004, 2010), Davidov (1999), Moura (2010) e Sforzi (2017). Aliando a teoria com a prática, numa relação material e dialética, fomos à escola em busca da possibilidade de objetivação de nossa sequência e também de analisar as condições concretas para sua implementação. Nesse movimento, nos orientamos para realizar uma práxis que vá ao encontro das inquietações de educadora, tendo a teoria como mediadora e a análise como função construtora do conhecimento teórico aqui desenvolvido.

¹ Pandemia viral mundial que chegou ao Brasil em março/2020 exigindo medidas generalizadas de distanciamento social, realizando o impedimento de aulas presenciais nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO 1 – POR QUE ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA?

Neste capítulo apresentaremos nossas bases teóricas que fundamentaram a elaboração, implementação e análise da sequência didática, assim como fundamentaram as reformulações que realizamos na sequência após sua implementação.

A partir dos estudos em Leontiev (2004, 2010), Davidov (1999), Repkin (2003), Moura (2010) e Sforzi (2017) pudemos compreender que o ser humano aprende e se desenvolve em sociedade, e que esse processo requer mediações. Assim, na relação com seus pares e com os objetos culturais construídos historicamente os sujeitos apreendem a cultura e desenvolvem sua humanidade.

Para pensar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, então, é preciso conhecer o processo histórico de apropriação da cultura pelos seres humanos, pois a teoria nos mostrou que recriando o movimento de formação dos objetos e analisando as suas condições internas, relacionando-as com a realidade externa, é que se produz o conhecimento, especificamente, o conhecimento teórico, que é o nosso objetivo na pesquisa do ensino de Sociologia.

1.1– Já nascemos prontos? A apropriação da nossa capacidade humana.

Levando em consideração que ensino e aprendizagem fazem parte do processo de formação humana, para o desenvolvimento de nossos estudos sobre ensino e aprendizagem em Sociologia, pensamos ser necessário compreender primeiramente como os homens e mulheres se formaram historicamente. Assim, buscamos na teoria histórico-cultural² as bases para essa compreensão sobre o desenvolvimento da humanidade e, nesse sentido, pudemos entender que a história não se construiu e não se constrói de forma separada dos sujeitos que dela fazem parte, mas que estes a produzem, a partir das condições materiais de sua existência, ou seja, a realidade objetiva de cada sujeito é o que move seus pensamentos e ações na direção da satisfação de suas necessidades, que podem ser desde as mais básicas, como alimentação e vestimenta até mesmo as espirituais, cognitivas ou afetivas, levando-o a participar da transformação da realidade.

² Ver NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin** – formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

Marx e Engels (1998) demonstraram que o movimento da história se materializa nas relações entre as gerações, mediante as condições concretas de existência transmitidas pelas gerações precedentes e que são transformadas pelas atuais.

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente (...). (MARX; ENGELS, 1998, pp. 46-47)

Desse modo, para a reflexão sobre os sentidos de se ensinar e aprender Sociologia, foi preciso antes reconhecer que, historicamente, os homens e as mulheres estão em transformação, modificando a sociedade nos diversos períodos de sua existência. Entendemos o ser humano como um ser social (LEONTIEV, 2004, p. 279), pois na medida em que se relaciona com os objetos culturais produzidos para a satisfazer suas necessidades, por meio das mediações com outros homens, apropria-se dessa produção coletiva, num movimento materialista e histórico. Materialista, porque homens e mulheres dependem das condições materiais e objetivas de sua realidade para agir; histórico, porque essa maneira de se organizar vem desde os primórdios da humanidade, quando esta adquiriu — a partir do desenvolvimento de sua capacidade de pensar e agir — as funções psíquicas superiores que lhes permitiram se diferenciar dos animais.

A diferença principal, então, entre os seres humanos e os animais está na capacidade humana de se organizar para modificar a natureza diante de suas necessidades de existência; assim, podemos pensar que o desenvolvimento cultural que temos é o maior resultado desse processo, que ocorreu mediante exigências reais da vida humana. Ao transformar a natureza e as condições de sua existência, o homem se transforma, produzindo novas maneiras de viver que correspondam às suas necessidades. Cabe refletir que, comparando os homens aos animais, os primeiros criam novas necessidades, já os segundos sempre tiveram as mesmas necessidades: comer, se proteger e reproduzir, que, quando atendidas, os satisfazem plenamente. Mas os homens e mulheres precisam de mais; inseridos socialmente e mediados pelas relações com os objetos da cultura, necessitam encontrar um sentido que lhes permita prosseguir com a sua existência humana.

A edificação prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a ratificação do homem como ser genérico lúcido, ou seja, um ser que avalia a espécie como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico. Sem dúvida, o animal também produz. Ergue um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para os seus filhotes; produz apenas numa só direção, ao

passo que o homem produz universalmente; [*o animal*] produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante de seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie [*diversidade humana*] e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim, o homem constrói também em de acordo com as leis a beleza. (MARX, 2011, p. 117, grifos nossos)

Em resumo, o que diferencia homens e mulheres dos animais é sua capacidade de produzir sua própria existência, de realizar seu trabalho de modo que vá além do suprimento de necessidades básicas, mas que modifique a sua própria maneira de existir, pensar, significar, agir no mundo. Essa é a capacidade vital humana, agir com intencionalidade e refletir sobre sua ação, modificando-a diante de sua análise.

Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 285), concordando com Marx (2011) e Marx e Engels (1998), considera que as aptidões e características humanas não são transmitidas pela hereditariedade biológica — como ocorre com os animais — mas, sim, pelo processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Nesses referenciais, consideramos que o ser humano aprende e desenvolve suas capacidades especificamente humanas — pensar, agir com intencionalidade, imaginar, investigar, analisar, memorizar, criar, comparar, inferir, etc. — mediante a apropriação dos objetos culturais. Leontiev (2004, p. 283) descreveu a *teoria da atividade* como esse processo ativo de criação dos objetos que satisfarão as necessidades humanas, objetos que cristalizarão em sua essência as aptidões, conhecimentos e o saber-fazer humano.

Essa apropriação não acontece automaticamente entre os indivíduos e os objetos culturais, sendo necessárias a comunicação e mediação humana. Assim, na relação entre os homens e os objetos materiais e imateriais criados historicamente, o ser humano aprende e desenvolve sua humanidade.

Desse modo, a apropriação da cultura ocorre quando os sujeitos estão em processo de atividade, ou seja, Leontiev (2004) considera o trabalho como atividade criadora humana que transforma tanto o sujeito da atividade como seu entorno (natureza, objetos materiais, outros sujeitos). O ser humano desenvolve-se como tal à medida que se relaciona com os objetos culturais transmitidos pelas gerações anteriores e sempre com a mediação de outros sujeitos. Assim, é em atividade que nos tornamos humanos, num processo ativo e reprodutor das

características sociais acumuladas nos diferentes objetos, materiais ou espirituais de nossa cultura.

O processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem, é sempre ativo do ponto de vista do homem, é necessário desenvolver uma atividade que se reproduza os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 2004, p. 286)

A teoria da atividade proposta por Leontiev (2010) nos mostra que a atividade humana promove o desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, ou seja,

[...] as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida no organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade. O grupo inclui funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante. (LEONTIEV, 2010, p. 76)

No entanto, estar em atividade depende completamente do sentido que o sujeito atribui às suas ações. Quando alguém realiza determinada ação desvinculada de sua subjetividade, de suas necessidades, suas ações não fazem parte da realização de uma atividade, ou seja, “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 2010, p. 68) Assim, se houver um motivo a ser alcançado, pode-se afirmar que as ações ocorrerão dentro da estrutura da atividade. Para ficar mais claro, quando o sujeito encontra um sentido para realizar determinadas ações, é porque encontrou um motivo para realizá-las.

Podemos exemplificar o caso de uma criança que não quer fazer a sua tarefa escolar, mas os pais dizem que se não a fizer, não poderá sair para brincar. Nesse caso a criança imediatamente começa a realizar a tarefa, mas não se sente motivada pela tarefa em si, pois a sua motivação está na condição de poder brincar depois. Mas, se a criança quisesse realizar a tarefa para aprender o conteúdo da própria tarefa, então poderíamos dizer que a sua ação teria encontrado um motivo direto, ligado à apropriação do conteúdo da tarefa de estudo. Assim, a tarefa a ser realizada corresponderia às suas necessidades cognitivas e afetivas, lhe possibilitando uma resposta a um desafio ou o alcance de um objetivo desejado.

“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, *o motivo*” (LEONTIEV, 2010, p. 68, grifos nossos). Entretanto, estar em atividade não quer dizer a realização de uma única ação.

Entendemos, a partir da teoria da atividade, as ações como integrantes dos processos necessários para alcançar o objetivo final da atividade.

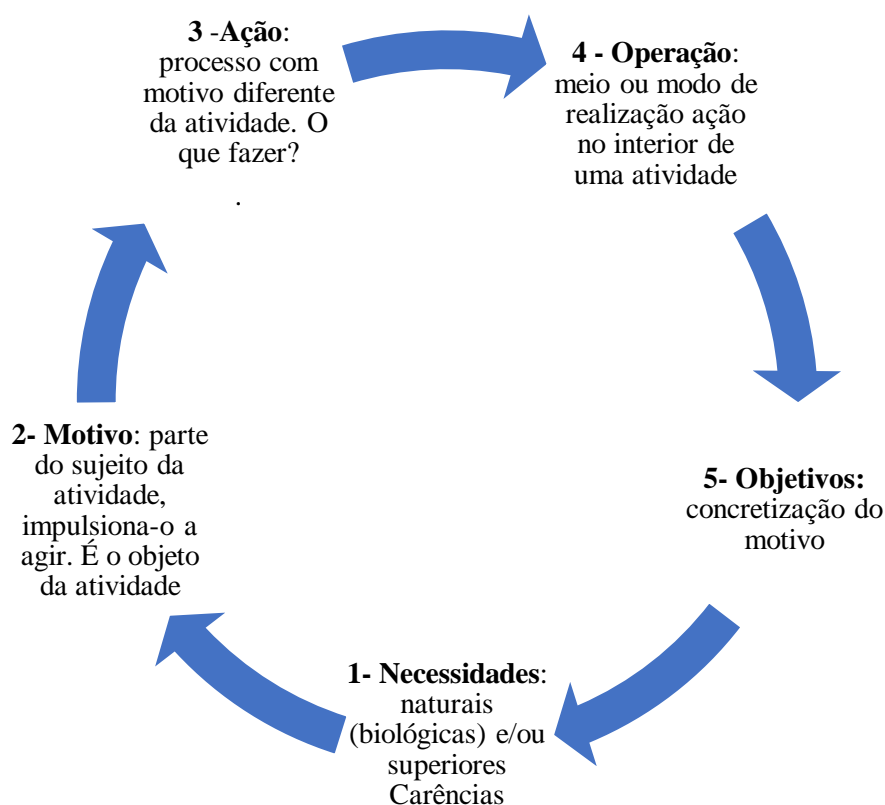
Assim, ainda que o propósito direto da ação não seja especificamente o objeto da atividade em sua totalidade, ou seja, mesmo que o resultado imediato da ação não corresponda à necessidade do sujeito a ser satisfeita com a realização total da atividade, é preciso que “seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 72).

Podemos, então, compreender a teoria da atividade como aquilo que move o sujeito para o desenvolvimento de sua consciência, pois “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica” (LEONTIEV, 2010, p. 74).

Nesse caminho, quando o sujeito apresenta uma necessidade, ou seja, um estado de carência e encontra um motivo ou objeto que responda à sua necessidade, passa a realizar as ações necessárias para apropriar-se desse objeto. Para a realização das ações, é preciso pensar em seu modo de execução, ou seja, nas *operações*. Leontiev as classifica como “o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela” (2010, p. 74). Assim, após pensar sobre as ações, o sujeito pensará sobre como, de qual maneira e com que meios ou recursos terá de dispor para realizá-las.

O infográfico abaixo oferece suporte para melhor visualização a teoria da atividade:

Infográfico 1: estrutura da teoria da atividade



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim, no momento em que o sujeito desenvolve as ações e utiliza as operações necessárias para encontrar o objeto e o encontra, concretiza aquilo que o impulsionava a agir, ou seja, o motivo.

Podemos retornar ao exemplo da criança que realizava sua tarefa, seja a sua motivação tanto a brincadeira mais tarde como resolver a situação problema da própria tarefa, seguindo os passos necessários (ações: leitura, reflexão, escrita, pesquisa, etc.) e utilizando os meios de que precisa (operações: material escolar, livros, internet, espaço adequado, etc.), consegue finalmente encontrar o seu objeto (aquilo que a motivava a realizar a tarefa), seja o dever cumprido ou a brincadeira mais tarde. Isso também nos mostra que nem sempre as ações e operações correspondem ao motivo geral da atividade, como descrito no gráfico acima; as ações são maneiras de se perseguir o objetivo/motivo da atividade em sua totalidade. No caso de o motivo ser a resolução do problema da própria tarefa, podemos dizer que a criança encontrou um sentido em aprender sua tarefa e para concretizar o motivo está realizando a atividade de estudo (DAVIDOV, 1999), mas, no caso de o motivo ser a brincadeira após a tarefa, podemos

dizer que a verdadeira atividade que a criança realiza é a brincadeira, pois aquilo que a motiva é o que determina a sua atividade.

Quando o sujeito encontra o objeto que satisfaz a sua necessidade, o sujeito se apropria dele, se for resposta à uma necessidade fisiológica; por exemplo, se alimentar ou descansar, e podemos dizer que sua necessidade foi contemplada, mas, do ponto de vista psíquico, não se nota muita diferença na realização dessa atividade além de um bem-estar e satisfação. Por outro lado, se a necessidade do sujeito estiver relacionada com o campo de suas emoções, cognições ou operações mentais, ao encontrar o seu objeto, podemos dizer que houve desenvolvimento em suas funções psíquicas superiores, ou seja, em sua capacidade de imaginar, comparar, memorizar, analisar, perceber, resolver um problema que lhe era necessário. Assim um pintor amplia a sua percepção de mundo quando conclui uma obra que estava inacabada, um músico compõe uma canção ao apropriar-se de uma nota ou melodia que lhe faltava, um arquiteto ou marceneiro fica orgulhoso de sua obra quando a termina, ao realizar todas as ações e encontrar todas as operações necessárias para tal. Isso nos leva à conclusão de que o ser humano, em atividade, transformou e transforma o seu modo de vida, portanto, a si mesmo, seu entorno e aos demais, a partir da apropriação dos inúmeros objetos culturais, com a mediação dos outros sujeitos. Estar em atividade, historicamente, é o que proporcionou às mulheres e homens o desenvolvimento de sua humanidade.

Nesse sentido, a teoria da atividade de Leontiev (2010) oferece grande contribuição para nossa pesquisa, pois conhecendo historicamente como se deu a formação humana e pensando que este é um processo permanente, chegamos à conclusão de que todas as pessoas aprendem em atividade, ou seja, apreendem os objetos culturais quando estes são o motivo do aprender; assim, o caminho para a aprendizagem começa quando o sujeito encontra o objeto que satisfaz a sua necessidade, apropriando-se da sua essência de modo intencional por meio de ações e operações que viabilizam essa apropriação. Isso nos aponta uma valiosa orientação para pensarmos em como desenvolver na escola atividades nas quais os alunos encontrem motivação para a busca dos objetos de sua aprendizagem.

Para nossa maior reflexão sobre a aprendizagem humana, Leontiev respondeu a nossa necessidade em conhecer sobre como o ser humano aprende; no entanto, para a nossa reflexão sobre como aprender e ensinar na escola, especialmente a disciplina de Sociologia, assim como a sua importância, foi necessário antes buscarmos outros autores para melhor responder nossas questões. Assim, encontramos em Davidov (1999) as orientações de que precisávamos, pelas quais o autor nos mostra que todas as pessoas podem estar em atividade, no sentido geral da

realização de uma atividade que lhes faça sentido, ou seja, que responda a uma necessidade, seja ela física ou emocional. Mas, para a apropriação do conhecimento teórico, não basta estar em atividade, é preciso estar em *atividade de estudo*.

1.2– A atividade de estudo e o Ensino Desenvolvente.

Antes de pensarmos sobre como aprender e ensinar Sociologia, fomos em busca de uma base teórica que nos respondesse qual a melhor forma de aprender na escola. A teoria da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999) esclarece essa questão à medida em que se baseia na teoria da atividade de Leontiev (2010), mas que, a partir dos princípios dessa teoria, desenvolve um método para ser utilizado nas escolas, onde um tipo de aprendizagem peculiar acontece, a aprendizagem do conhecimento teórico.

Entretanto, não basta pensar no método como algo milagroso a ser aplicado, distanciado da realidade social dos alunos das escolas públicas, visto que nossa pesquisa seria realizada nesse tipo de escola. Por essa razão, foi preciso também, a partir da teoria histórico-cultural, pensar na escola como local que recebe sujeitos em sua mais ampla diversidade, que trazem consigo vivências próprias, portanto, necessidades que precisariam ser investigadas. Para isso, foi preciso pensar na totalidade da situação dos jovens e da escola. Os alunos chegam a uma escola que faz parte de um bairro, que se localiza em uma cidade, que está em um estado de determinado país. Além disso, a juventude vem à escola com a sua individualidade construída a partir de suas experiências sociais, mediadas por suas condições concretas de existência.

Nesse ínterim, pensamos que todos os sujeitos escolares, professores, alunos, funcionários e gestores, estão em processo de apropriação de sua própria existência, pois fazem parte desse processo concreto de pensar e agir em sociedade, mas que também são limitados e influenciados por essas mesmas condições objetivas de sua realidade, sejam elas familiares, sociais, políticas, econômicas. Como já citado, essa compreensão foi baseada na teoria histórico-cultural, na qual os sujeitos são considerados seres históricos que se apropriam dos objetos culturais mediante as condições materiais de sua existência. Assim, dentro da escola, cada indivíduo não chega vazio ou pronto para adquirir qualquer vivência ou conhecimento, mas vem carregado de suas experiências e significações. Portanto, foi importante entender que a teoria histórico-cultural

[...] entende os sujeitos da aprendizagem como agentes nas relações sociais mais amplas e no âmbito da instituição escolar, trazendo para dentro dela as suas vivências históricas, culturais e sociais. A mediação é um de seus

elementos estruturantes, porque estabelece relações sociais entre o sujeito mais experiente e o menos experiente, atuando o primeiro de forma intencional, para que haja a formação e desenvolvimento plenos do segundo. (BATISTA, 2019, p. 15)

Assim, entendemos que os alunos estão em processo de relações que vão para além dos muros escolares, relações mediadas por suas condições de existência; no entanto, na escola também ocorrem mediações entre os seus sujeitos, e o professor é o maior mediador em sala de aula, entre o seu aluno e o conhecimento que objetiva ensinar. Por isso, a teoria histórico-cultural nos foi essencial, assim como a teoria da atividade e a teoria da atividade de estudo. Não poderíamos separar uma da outra, pois cada uma respondeu a uma necessidade específica para a nossa pesquisa a fim de pensarmos sobre ensinar e aprender Sociologia: compreender o desenvolvimento humano a partir de suas condições concretas de existência, entender como homens e mulheres apreendem os objetos culturais, e por fim, pensar em como aprender na escola, aprender Sociologia e por que o ensino dessa disciplina é relevante. Até aqui chegamos ao ponto em que vamos nos deter em como aprender na escola, a partir das atividades de estudo, obviamente conhecendo os alunos, já que essas atividades também pressupõem o desenvolvimento de necessidades e motivação.

Antes de explicar o seu método, Davidov concorda com Marx (2010) e Leontiev (2004) sobre a atividade humana como uma categoria que se encaixa no conceito de trabalho e tudo o que ele representa, ou seja, a transformação do ser humano, de seus objetos e da natureza:

O conceito filosófico-pedagógico de atividade significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal - a transformação criativa da realidade e ao final do próprio homem. (DAVIDOV, 1999, p.1)

Em relação ao ensino e aprendizagem, para o autor, de muitas maneiras os sujeitos podem ensinar ou aprender algo, pois a atividade humana, quando realizada de forma que todo o seu conteúdo esteja interligado com o objetivo final, segue a estrutura geral descrita por Leontiev: necessidades, motivação, objetivos, condições e meios de sua resolução. Assim, o ser humano pode aprender por meio de jogos ou no trabalho, por exemplo. Além disso, “pode-se aprender também conhecimentos prontos, enquanto que o ensino pode realizar-se sem que exija dos alunos a experimentação de objeto ou mental.” (DAVIDOV, 1999, p. 2). Porém, a aprendizagem a partir das atividades de estudo acontece quando, seguindo a estrutura descrita por Leontiev, ocorre a transformação do material a ser assimilado, ou seja

Consequentemente, a atividade de estudo, incluindo em si os processos de aprendizagem, só se realiza quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação objetiva deste ou daquele material. Uma vez que a «aprendizagem» e o «ensino» podem transcorrer, em primeiro lugar, também sob outras formas de atividade, e em segundo lugar, também sem a transformação de o material assimilado, logo esses conceitos não podem ser identificados com a atividade de estudo. (DAVIDOV, p. 2, 1999)

Assim, até podemos aprender em nosso cotidiano de diversas formas, pois a aprendizagem em si não requer uma transformação do objeto; no entanto, a aprendizagem escolar dos conhecimentos teóricos deve ocorrer por meio dessa transformação objetiva, encontrando a essência do objeto e a sua relação com as suas características externas, ou seja, analisando aquilo que o objeto tem de geral e de particular, por meio das abstrações realizadas durante o desenvolvimento das tarefas. Desse modo, podemos dizer que o aprendizado ocorreu a partir da realização da atividade de estudo.

Qual seria, então, a vantagem da aprendizagem por meio das atividades de estudo?

Segundo Davidov, “a personalidade do homem manifesta-se nas suas criações” (1999, p. 3). Quando o sujeito encontra a essência dos conceitos significa que encontrou a essência do fenômeno e poderá, com essa descoberta, conhecer as suas relações com suas derivações, com o seu externo. Esse processo só ocorre a partir da reprodução da forma de surgimento do objeto; assim, os sujeitos fazem com que os objetos percorram novamente os seus caminhos iniciais para serem o que são, transformando-se naquilo que outrora já haviam se transformado. Apropriar-se da essência dos fenômenos e compreender suas relações com o externo significa apreender o *conhecimento teórico*. Essa apreensão ocorre a partir da transformação criativa por parte do sujeito frente ao objeto, pois é preciso que haja a recriação dos processos de seu surgimento. Os sujeitos da atividade de estudo, ao encontrarem a essência do objeto e suas relações com o externo, apropriaram-se dos conceitos, desenvolvendo assim a sua capacidade de pensar.

Para se apreender os conceitos, então, a partir das atividades de estudo, é preciso pensar na correta organização desse tipo de atividade. Assim como Leontiev, Davidov (1999) destaca que é primordial desenvolver nos alunos, antes de tudo, a necessidade de apropriação de determinado conteúdo de uma atividade de estudo, sendo esta essencial para a realização da transformação criativa do material de estudo, onde os alunos se empenharão “na busca dos segredos que se revelam somente no processo de experimentação.” (DAVIDOV, 1999, p. 3)

Desse modo, o próximo passo é colocar para os alunos uma tarefa cuja solução exija uma real experimentação com o objeto. Essa tarefa não pode ser indiferente aos alunos, mas desafiadora, pois caso contrário não desejarão a experiência com o material a ser assimilado. Essa é a parte relacionada ao motivo da atividade, descrita por Leontiev (2010).

Ao desenvolver as tarefas de estudo, os estudantes descobrem as relações de origem do objeto, ou seja, o seu essencial, assim como suas particularidades. Davidov (1999) mostra que todo objeto possui o seu essencial-geral, ou seja, aquilo que lhe é nuclear e que pode ser utilizado para analisar todas as suas relações externas ou particulares. Quando o aluno compreende essa relação pode-se dizer que encontrou “o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes” (DAVIDOV, 1999, p. 3).

Para exemplificar, o autor utiliza a metáfora das árvores para representar a relação essencial-geral dos fenômenos. O que há de comum entre todas as árvores? Como estudá-las e saber sobre suas variáveis formas e relações com a natureza? A forma comum entre todas as árvores, ou seja, a sua essência, é a semente. A partir da semente, podemos compreender e estudar todas as árvores. Esse exemplo deixa claro que chegar na origem ou essência dos fenômenos é fundamental para depois realizar as necessárias generalizações e formações dos conceitos. Assim, quando o aluno consegue sair do que lhe é aparente, imediato (as árvores prontas, de folhagem verde, floridas ou não, de tronco marrom) e compreender a sua essência, poderá realizar as abstrações necessárias e estará apto para fazer as associações entre elas, formar os conceitos e interpretar a realidade em que esses conceitos operam.

Passemos agora para os outros componentes da estrutura da atividade de estudo. Após o desenvolvimento da necessidade de solucionar as tarefas em que seja preciso uma experiência de transformação criativa do objeto, é preciso pensar nas condições e meios para realizar essas tarefas. São as ações e operações. Davidov (1999) explica que a principal ação é a percepção pelo aluno de que os métodos de que dispõe não são suficientes para resolver a tarefa, sejam eles materiais ou mentais, ou seja, é preciso encontrar novas maneiras para solucionar a questão. “Esta ação tem por fim buscar e detectar uma base geral das particularidades parciais de todas as tarefas de uma mesma espécie” (DAVIDOV, 1999, p. 4).

Outra ação importante é, ao encontrar a base geral das particularidades do material, a construção de um modelo, seja objetivo ou simbólico, que possa servir para a resolução da tarefa e que tenha uma relação com o essencial-geral. Outra ação pode ser o estudo do próprio modelo, para reconhecer nele as propriedades da relação geral que tem com o objeto. Além

dessa, uma outra ação seria utilizar esse modelo em sua relação com o essencial-geral para a solução não só de uma, mas de diferentes tarefas particulares.

Davidov (1999, p. 4) ainda ressalta as ações de controle e avaliação da atividade de estudo, nas quais os alunos refletem se estão realizando uma correta organização da tarefa e em que grau assimilaram a “forma geral de solução da tarefa de estudo dada”.

Diferentemente do ensino tradicional, que começa com o estudo comparativo das partes para encontrar semelhanças, o desenvolvimento das atividades de estudo pressupõe o estudo daquilo que os fenômenos tem de nuclear, essencial, geral, para depois se compreender suas relações particulares ou externas. Há, antes de tudo, a compreensão do todo, que é o objeto que opera em todas as partes, a sua unidade, e que permite em seguida o estudo de suas relações e caracterizações. Nesse sentido, uma educação desenvolvente, também proposta por Repkin (2003), cujo objetivo é o desenvolvimento do sujeito em atividade de estudo, compreende esse desenvolvimento a partir da capacidade de generalização pela qual os alunos apreendem a essência do objeto de estudo e conseguem estabelecer as suas relações com os demais fenômenos. A educação tradicional está elaborada de maneira que os alunos partem da observação de suas características particulares procurando encontrar as semelhanças; assim, o conhecimento é considerado como uma comparação entre fenômenos particulares, e o pensamento dos alunos vai do particular para o geral.

Os programas escolares, que são precisamente o que proporciona tal movimento do pensamento no processo de assimilação dos conhecimentos, vêm a ser um catálogo, uma classificação ou uma conglomeração de conhecimentos. Na aprendizagem do conteúdo de tais programas um grande papel é desempenhado pelos raciocínios verbais dos alunos. (DAVIDOV, 1999, p. 6)

Desse modo, o ensino tradicional trabalha apenas com o pensamento empírico, pelo qual “o homem classifica toda a variedade de objetos dessas esferas e resolve diferentes problemas em cuja base jazem relações de gênero-espécie dos objetos” (DAVIDOV, 1999, p. 6). Assim, esse tipo de pensamento não desenvolve o pensamento dos alunos, pois parte da observação de fenômenos e da busca por sua classificação e nomeação segundo suas particularidades, mas não busca um modo geral que os rege. Este é o pensamento valorizado pela escola tradicional, que também pode desenvolver-se fora dela, pois é baseado apenas na instrução.

Já o pensamento teórico, formado a partir do conhecimento daquilo que é geral ou nuclear nos fenômenos e suas relações com as particularidades externas, só pode ser desenvolvido mediante a correta organização das tarefas de estudos e o local por excelência

onde este processo ocorre na sociedade é a instituição escolar. Assim, não é um conhecimento que se pode adquirir fora de um planejamento adequado por profissionais que compreendam e dominem o método, ou seja, são os educadores que mediarão a relação entre seus alunos e o conhecimento teórico.

Contribuindo com os estudos sobre o que são atividades de estudo, Repkin (2003) demonstra que elas só podem ocorrer no contexto de uma Educação Desenvolvente, pois esse tipo de educação acontece quando os estudantes são sujeitos de sua atividade, ou seja, realizam as suas ações visando ao seu próprio desenvolvimento. Assim, o autor destaca que

pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. (2003, p. 5)

Mas, o que significa ser sujeito, conforme os princípios da teoria histórico-cultural? Segundo Repkin (2003), em atividade as pessoas desenvolvem-se como personalidade, pois a atividade nunca se desenvolve de maneira individual, mas sempre dentro das relações sociais. Portanto, ser sujeito é uma condição da personalidade do homem em atividade, em que se estabelecem as qualidades que fazem dele sujeito. No entanto, essas qualidades não se formam de uma vez; mas desde o nascimento, a pessoa vai se tornando sujeito diante das atividades que realiza e isso nem sempre acontece de uma maneira consciente.

Entretanto, em atividade de estudo, podemos afirmar que o que se realiza é feito de maneira consciente, pois, “a pessoa é um sujeito nas esferas em que ela é criadora. Na atividade de estudo, a pessoa primeiro se descobre como um agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito” (REPKIN, 2003, p. 5). Assim, nesse tipo de atividade, a pessoa está em desenvolvimento, consciente de seus objetivos e se formando como sujeito, desenvolvendo a sua personalidade.

Concordando com Leontiev (2010) e Davidov (1999), Repkin (2003) considera que, mediante as necessidades dos alunos, um encontro com um motivo deve acontecer, e essa motivação se concretiza em um objetivo, cujo conteúdo, na maioria das vezes, coincide com o motivo.

Se a pessoa está ciente desse motivo, então ele funciona como um objetivo. Mas se não há um motivo interno, nenhum interesse em seu produto, então não há nenhum objetivo. O processo de ensino, por exemplo, sempre começa com um exercício definido pelo professor, que, naturalmente, tem uma ideia do resultado final. Mas uma ideia do resultado final e um objetivo são coisas

diferentes. O objetivo é o determinante direto que produz atividade e determina as suas formas e meios, isto é, o mecanismo psicológico para a sua regulação. (REPKIN, 2003, p. 10)

Para o autor, o objetivo da atividade de estudo é pensar nas condições concretas de realização de suas tarefas, sendo essas, na linguagem psicológica “o agregado das condições em que um objetivo é definido” (REPKIN, 2003, p. 10).

Desse modo, resumidamente, Repkin (2003) define os seguintes processos como conteúdos da estrutura da atividade de estudo:

A partir das necessidades e motivação dos alunos, o surgimento de uma situação-problema acontece e, com isso, a fase preliminar do ato em si da atividade de estudo: a transformação da situação-problema em uma situação de estudo e sua análise.

Essa análise inicia-se com a comparação do plano de ação ou modelos que os alunos já têm definidos (conhecimentos prévios sobre o assunto) com a situação real — o problema que precisam resolver. Ou seja, eles analisam o plano de ações que possuem e se está de acordo com as condições concretas de sua execução, se é preciso modificação desse plano ou a busca por um novo princípio de ação, para sanar as deficiências de habilidades de compreensão que o plano antigo não contemplou.

Para readequar o plano ou modificá-lo, é preciso analisar o objeto (antigo plano ou modelo), saber de suas propriedades que antes não eram levadas em conta baseadas no conhecimento preliminar, revelando as conexões interiores que antes não eram consideradas. Descobrendo essas conexões, os alunos vão construindo um novo modelo para resolver a tarefa de estudo. O novo modelo então torna-se um “portador da forma do objeto, uma cristalização do nosso conhecimento de sua estrutura interna. É uma espécie peculiar de abstração e não o próprio objeto” (REPKIN, 2003, p. 17).

Desse modo, ao construir o novo modelo que contempla a compreensão da solução da tarefa de estudo, desenvolve-se a capacidade de abstração, que será essencial para se chegar ao conceito, ou seja, ao concreto, na solução da tarefa em si. “O processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto, finalmente leva à solução da tarefa. Obtemos um conceito concreto no resultado final” (REPKIN, 2003, p. 17).

Acabamos por sistematizar os processos estruturantes definidos por Repkin (2003) e Davidov (1999) para a atividade de estudo como forma para alcançar uma educação

desenvolvente. Agora, iremos discorrer sobre o que compreendemos por ensinar e aprender segundo essa mesma base teórica, para finalmente nos debruçarmos sobre o ensino de Sociologia.

1.3– Atividade de ensino e atividade de estudo para ensinar e aprender.

Segundo Moura (2010, p. 89), “entender a escola como lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é necessariamente assumir que a ação do professor deve estar intencionalmente organizada para este fim”. Ou seja, mesmo diante das contradições existentes na realização do processo de ensino na escola atual, o trabalho intencional do professor é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Mas é importante ressaltarmos aqui de qual aprendizagem estamos falando; afinal, não existe apenas um único tipo. A aprendizagem de que estamos tratando é aquela que ocorre dentro do processo da atividade de estudo, em que Davidov explica que é preciso haver a transformação do material de estudo que está sendo assimilado.

As crianças e os adultos assimilam constantemente conhecimentos sob as formas mais variadas de atividade (por exemplo, na atividade de jogos, de trabalho). Pode-se aprender também conhecimentos prontos, enquanto que o ensino pode realizar-se sem que exija dos alunos a experimentação de objeto ou mental. Consequentemente, a atividade de estudo, incluindo em si os processos de aprendizagem, só se realiza quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação objetiva deste ou daquele material. Uma vez que a «aprendizagem» e o «ensino» podem transcorrer, em primeiro lugar, também sob outras formas de atividade, e em segundo lugar, também sem a transformação do material assimilado, logo esses conceitos não podem ser identificados com a atividade de estudo. (DAVIDOV, 1999, p.2)

Compreendemos, então, a aprendizagem escolar como o processo pelo qual os alunos são organizados para a realização de tarefas de estudo, e transformam um determinado objeto a fim de encontrar e entender os princípios de sua origem – seu núcleo ou essência, para que assim consigam realizar as necessárias generalizações, desenvolvendo seu conhecimento teórico durante as tarefas de estudo que desenvolvem.

A unidade fundamental da atividade de estudo para Davidov é a tarefa de estudo que tem por finalidade a transformação do próprio sujeito, transformação essa que não é possível fora das ações objetivas que esse realiza. A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética – ou seja, o conhecimento teórico. (MOURA, 2010, p. 85)

Nesse contexto, planejar, organizar, definir objetivos, métodos e avaliação dos estudos proporcionados aos alunos é parte constante do trabalho do professor. Este realiza a sua práxis educativa quando busca aliar a teoria à prática, e vice-versa, pois,

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a **atividade de ensino**. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes. (MOURA, 2010, p. 89, grifos nossos)

Nesse sentido, atividade de estudo e atividade de ensino fazem parte do mesmo processo pedagógico, mas não têm o mesmo significado. A atividade de estudo é realizada pelos alunos, e deve ser o objetivo do trabalho do professor, alcançar essa realização com os seus alunos. A atividade ensino é a organização do processo de ensino pelo professor, visando à aprendizagem dos alunos, oferecendo a eles condições para que desenvolvam a atividade de estudo.

Todavia, apesar das contribuições importantes da teoria sociológica e pedagógica acerca da importância do ensino e aprendizagem como fenômenos históricos e culturais, como as descritas anteriormente a partir das visões de Marx e Engels (1998), Marx (2010), Vigotsky (2010), Leontiev (2010), Davidov (1999), Repkin (2003), é explícito que os professores se sentem desmotivados, visto que as condições objetivas³ de seu trabalho pouco colaboram para uma educação desenvolvente. É necessário, então, que professores e alunos encontrem a motivação necessária para sua atividade, para que os sentidos de ensinar e aprender na escola sejam vinculados ao seu significado social. Mendonça (2011), ao analisar o conceito de significado em Leontiev (1978), afirma que o significado social da escola representa o mundo objetivo, materializado pelas relações humanas que o construíram historicamente; assim, a escola vem significar, ainda que com sérios percalços, o local onde a priori se aprende e se transmite o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. O sentido “é o vínculo entre o indivíduo e o mundo objetivo, materializado nos significados” (MENDONÇA, 2011, p. 349), isto é, o meio pelo qual cada sujeito se apropria do significado social.

Batista (2019, p. 136), ao entrevistar⁴ um professor de Sociologia da escola pública do estado de São Paulo, percebeu que ele mostrava interesses na disciplina que não correspondiam

³ Condições de precarização do trabalho docente, mediante os desmandos da educação em tempos neoliberais, ver: VELLEI, A. S. **São Paulo Faz Escola e (contra) formação de professores: ensino de Sociologia em atividade?** 2020. 274f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

⁴ BATISTA, N. A. **A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender**. 2019. 191f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

ao desejo de lecioná-la propriamente, mas interesses que mais tinham a ver com a facilidade de acumulação de carga horária. Por esta razão, o professor em questão assumiu aulas nessa escola, pois, juntamente com as outras disciplinas que lecionava, foi possível completar sua carga horária com algumas disciplinas de Sociologia, favorecendo sua locomoção a apenas uma escola. Outro aspecto observado em sua entrevista é o fato de que a formação do professor não é em Sociologia, mas em Filosofia e Pedagogia, e que completou sua carga horária com aulas de Sociologia devido ao fechamento de salas em sua área.

Esses fatos são muito comuns atualmente nas escolas públicas da rede estadual de ensino em São Paulo, pois as políticas de precarização e flexibilização limitaram a carga horária de disciplinas como Sociologia e Filosofia, obrigando o professor formado nessas áreas a buscar outras disciplinas para poder completar sua carga horária e, conseqüentemente, o salário. Outro complicador é o fato de essas disciplinas estarem se esvaindo do currículo, e, a cada dia, há menos procura referente às licenciaturas em geral. O que tem ocorrido também, com o fechamento das salas em diversas escolas, é a superlotação das turmas e, por outro lado, grande ausência de alunos. Falta de professores e salas não atribuídas a professores especialistas também são muito comuns, chegando a ter turmas que passam meses, até mesmo o ano todo, sem ter aulas de determinada disciplina com especialistas.

Tudo isso, acrescido à falta de materiais e estrutura, baixos salários, faz do trabalho do professor uma profissão em crise de sentidos, desestimulando o ensino e, portanto, a aprendizagem, pois os alunos, por sua vez, sabem das precárias condições de sua escola. Em suas entrevistas, Batista (2019) notou que os alunos apontaram o desânimo dos professores, as aulas que deixavam a desejar, a falta de diálogo entre todos os sujeitos escolares, a falta de especialistas em determinadas disciplinas, estrutura, etc. Desse modo, concluiu que

Quando a prática pedagógica se orienta por motivos que não estejam relacionados à atividade de estudo dos sujeitos, as ações do professor não se dão de forma intencional e não há reflexão sobre o trabalho realizado, que se torna estranho e externo ao docente. Isso não o faz pensar sobre quais são os objetivos da unidade a ser ensinada, qual a relação dela com a realidade dos alunos e de que forma os temas acrescentarão algo ou são importantes para cada um deles [...] Nesse processo de estranhamento do professor em relação à sua atividade, não se estabelecem mediações que aproximem os estudantes dos conceitos. (BATISTA, 2019, p. 136)

Essas observações confirmam a compreensão de Moura (2010, p. 96) de que o professor deve estar em atividade de ensino para que os alunos estejam em atividade de estudo, já que

essa categoria — atividade humana — é o que atribui sentido às suas ações, ou seja, é o que propicia a motivação. Assim, o trabalho docente realizado de maneira estranhada, em razão das condições objetivas referentes ao processo de precarização do ensino, contribui para que professores e alunos não estejam em atividade.

A cada dia menos jovens estudantes interessam-se pela carreira do magistério, e essa questão não é em si mesma contraditória, em vista das atuais condições de trabalho dessa categoria, aliadas à precarização de políticas públicas efetivas e uma crescente desvalorização social.

Por essas razões, a crise escolar não se limita à prática de ensino dos professores, mas tampouco pode se resignificar ou obter resistências e saídas sem ela. Mesmo com tantas demandas que fogem dos muros escolares e dos poderes de seus agentes mais diretos, como professores, alunos e diretores, a prática em sala de aula, ou seja, as ações de ensino, não podem deixar de serem estudadas, desenvolvidas, avaliadas e reelaboradas, em uma relação dialética entre o conhecimento teórico-metodológico, professores e alunos. O objetivo aqui não é responsabilizar os professores pela salvação da situação escolar atual, mas salientar que, apesar de não serem os salvadores, o seu trabalho organizado e intencional é fundamental para que os alunos aprendam e se reconheçam como sujeitos históricos e sociais, transformadores da realidade objetiva de que fazem parte. Para isso, é preciso que os professores dominem plenamente as condições concretas de seu objeto de estudo principal: o ensino de conceitos. Ou seja, pensar em objetivos e modos de ação para que esse objeto/objetivo seja alcançado.

Podemos ressaltar, então, que encontrar sentido em sua prática de ensino e sentido em aprender – através da materialização das categorias atividade de ensino e estudo nas escolas – são, atualmente, maneiras de resistência de professores e alunos aos tempos sombrios que enfrentamos na sociedade brasileira⁵, especialmente no âmbito da educação, que está cada vez mais ameaçada com as políticas neoliberais a serviço do mercado mundial.

Como o significado social que a escola possui — onde se ensina e se aprende — não está vinculado com os sentidos de seus sujeitos (MENDONÇA, 2011); o que refletimos aqui é que se faz urgente a busca por esse sentido, e, em especial — para que nossos alunos *saibam*

⁵ Diante dos descaminhos políticos que enfrentamos no Brasil, especialmente após os ataques à democracia que sofremos desde 2016, enfrentamos atualmente um governo que se empenha cada vez mais para se alinhar aos interesses do mercado mundial, retirando direitos trabalhistas, cortando gastos essenciais, além de propagar políticas de violência e descaso com os interesses das minorias sociais e da classe trabalhadora. Ver VELLEI (2020).

interpretar o mundo — é preciso também a busca dos sentidos em *ensinar e aprender Sociologia*.

O sentido que aqui defendemos que o professor encontre em sua prática não é romantizado, e também não foge à responsabilidade de luta política por melhores condições de trabalho, mas pode ser encontrado em sua atividade diária: ensinar – que por sinal, é também um ato político. Encontrar as mediações necessárias para orientar a prática de ensino – a partir do conhecimento teórico –, se torna uma urgência entre os profissionais da sala de aula. Nesse sentido, estudar e compreender os processos das atividades de ensino e estudo, por parte dos educadores, possibilita um avanço sobre como promover um ensino mais eficaz, que chegue ao encontro das necessidades de seus alunos. A compreensão da teoria da atividade, configurada em atividade de ensino para o professor e atividade de estudo para o aluno, torna-se então, grande aliada para o encontro de sentidos em ensinar e aprender.

[...] se fazem necessárias mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais práticas 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. (MENDONÇA, 2011, p. 349)

No entanto, para motivar seus alunos, no sentido de desejarem a busca pelo objeto de estudo, é preciso antes que o professor esteja motivado. Essa motivação dos educadores não se constrói com teorias e metodologias exigidas “de cima para baixo” por seus superiores, diante das exigências flexibilizadoras e, muitas vezes, “maquiadoras” da realidade do ensino e aprendizagem que chegam da Secretaria da Educação, mas pode-se construir a partir de teorias e pesquisas⁶ realizadas sobre *como organizar um processo de ensino* que vá ao encontro das necessidades dos educadores — ensinar, e dos alunos — aprender. Quando um professor consegue desenvolver uma prática pela qual seus alunos aprendem o conhecimento que se propõe, pode enxergar as transformações nos sujeitos da aprendizagem e seu trabalho ganha sentido e motivação.

Moura (2010) descreveu a Atividade Organizadora de Ensino como mediadora da relação ensino/aprendizagem; o ensino deve considerar os processos de aprendizagem (estudos), que, por sua vez, não ocorreriam se não houvesse o ensino. Assim, numa relação dialética, a Atividade Organizadora de Ensino desenvolve o psiquismo dos sujeitos que a realizam: professores aprendem em sua prática constante, por meio da avaliação e controle, quais as

⁶ Ver: ILIENKOV (2007), MOURA (2010), REPKIN, (2003), SAVIANI (2008).

melhores ações e operações para ensinar o conhecimento teórico e alunos aprendem por meio das ações e operações presentes na atividade de estudo. Nesse sentido, esse tipo de atividade contempla os processos fundamentais da teoria da atividade descritos por Leontiev (2010) para a apropriação do conhecimento, pois requer necessidade, motivos, objetivos e operações, considerando os professores como sujeitos do ensino e os alunos sujeitos da aprendizagem. A AOE (Atividade Organizadora de Ensino) configura-se, então, como instrumento do professor para realizar e compreender o seu objeto de estudo (ensino de conceitos) e instrumento do aluno para apropriar-se de conhecimentos teóricos (MOURA, 2010, p. 109).

Vale ressaltar que, no caso da disciplina de Sociologia, os alunos utilizarão os conceitos aprendidos para pensar e ressignificar sua prática no mundo, pois os conceitos sociológicos tratam da própria existência dos seres humanos como seres históricos e sociais.

Em todo esse processo, o objeto a ser perseguido é o conceito que responde ao problema da atividade; assim, o conceito é o elemento da atividade que possibilitará as generalizações necessárias para analisar a realidade, ou seja, chegando a sua essência, os alunos poderão utilizar o conceito apreendido para ler o mundo e refletir sobre a realidade social de que fazem parte.

Desse modo, é importante entender que além de possuírem significados e definições para as atividades de ensino e estudo, os conceitos possuem um papel: a mediação entre o sujeito e os fenômenos. Não basta ao aluno saber o que significa determinado conceito, mas é preciso que consiga utilizá-lo como ferramenta para pensar os fenômenos sociais.

Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além das suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo. (SFORNI, 2017, p. 91)

Assim, decorar significados não é o bastante e nem funciona para uma educação que ensine a pensar, mas saber utilizar os conceitos para analisar o mundo, sim. Relembrando que para utilizar os conceitos é necessário antes compreendê-los, ou seja, chegar a sua essência.

Nesse sentido, o conceito não significa o conjunto de abstrações, mas “o concreto gerado com base nas associações de abstrações” (MOURA, 2010, p. 87). Segundo Sforini (2017, p. 86) esse concreto gerado – que partiu do concreto imediato, sensorial - seria o *concreto pensado*.

O importante para o professor é entender que os conceitos vão além daqueles explicados nos livros didáticos e apostilas. Eles são o objeto que os alunos devem buscar para encontrar

aquilo que os motiva a aprender, ou seja, o encontro entre suas necessidades e o objeto da cultura que irá supri-las, a própria essência dos conceitos. É preciso que eles saibam que, quando chegarem à essência, saberão resolver as questões que os desafia.

É importante ressaltar que não será o professor quem dirá a importância da descoberta da essência do conceito, mas os próprios alunos a saberão enquanto buscam as respostas para as questões que os desafiam durante as atividades de estudo, e os desafiam justamente porque vão ao encontro de suas necessidades afetivo-cognitivas.

Sforni (2017) ressalta a importância de se considerar o processo afetivo do sujeito que aprende, conhecendo as suas necessidades para criar motivos para a aprendizagem, planejando atividades que lhes corresponda.

Apesar de se tratar de um fenômeno cognitivo, a aprendizagem não está desvinculada de um processo afetivo. O que move o pensamento é a necessidade, interesse e motivo da pessoa que pensa [...] há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento. Desse modo, a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino. Na criação de motivos é importante levar em conta a vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes. (SFORNI, 2017, p. 92)

Apesar de ser necessário planejar atividades que vão ao encontro da tendência afetivo-volitiva do pensamento, não significa que o aluno aprenderá apenas aquilo que ele próprio escolher ou desejar. Mas o professor, como organizador do processo de ensino, ao observar e conhecer seu aluno, tomará esses aspectos como ponto de partida para o planejamento das atividades de estudo. “**O Ponto de Partida** para o planejamento é a análise do objeto e do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados” (SFORNI, 2017, p. 92, grifo da autora).

Assim, segundo a autora, o professor deve buscar saber qual é o núcleo do conceito a ser estudado e de quais fenômenos da realidade objetiva ele possibilita a compreensão. Além disso, sobre os sujeitos da aprendizagem, em qual nível de conhecimento em relação ao conceito a ser ensinado eles se encontram e a qual nível de conhecimento a organização das atividades de estudo os farão chegar. Quais fenômenos da realidade concreta dos sujeitos da aprendizagem podem ser compreendidos utilizando o conceito a ser estudado?

Sobre os aspectos afetivos-cognitivos, Sforni (2017, p. 92) ressalta que é importante ao professor refletir sobre “que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadores do

pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito?”

Nesse sentido, conhecer o sujeito, o objeto da aprendizagem e os processos cognitivos-afetivos dos sujeitos, segundo a autora, fazem parte do Ponto de Partida da organização e planejamento das atividades de estudo. Em resumo, isso envolve três aspectos para o professor:

- a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – análise do conceito a ser ensinado.
- b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado - análise do sujeito da aprendizagem.
- c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – análise dos processos cognitivos/afetivos. (SFORNI, 2017, p. 93)

Percebe-se, então, que o conceito desvinculado de todo o processo de organização da atividade de estudo não faz sentido; assim já trabalhou a educação tradicional, mas compreendemos aqui a aprendizagem como resultado de um percurso pelo qual os conceitos devem ser analisados pelo professor em sua gênese, para planejar atividades que levem os alunos a percorrerem os caminhos necessários para encontrar o que é nuclear neles — caminhos que já foram percorridos pela humanidade em suas descobertas que são históricas e sociais. Tendo internalizado a sua essência, os alunos poderão utilizar os conceitos aprendidos como instrumentos para compreender a sociedade de que fazem parte, analisá-la, pensando até mesmo em maneiras de transformá-la. Esse processo é imprescindível para a formação do pensamento teórico. Davidov (1988), citado por Sforini (2017, p. 86), o descreve como análise do concreto imediato através das abstrações — fenômeno chamado de *redução* — no qual ocorre o encontro com a unidade geral do objeto, a sua essência. Em seguida, tendo encontrado a essência do conceito que está sendo estudado, ocorre a compreensão e análise do objeto, em suas propriedades e relações entre as propriedades, até chegar ao concreto pensado — fenômeno chamado de *ascensão* — sendo esse, para Davidov (1988) citado por Sforini (2017, p. 87), “o movimento que expressa o pensamento teórico [...]”.

Os conceitos, em sua essência, podem ser considerados então

[...] mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado (ponto de chegada). O pensamento avança das impressões imediatas do contato com a realidade e caminha para a sua compreensão, sobretudo, pelo processo de análise (ILJENKOV, 2006). Esse processo é denominado por Davidov (1988) de redução, segundo ele, a tarefa fundamental da análise consiste “[...] na redução das diferenças existentes dentro do todo à base única que as gera, a sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 147). O descobrimento da essência revela a conexão interna que, como fonte única, determina as demais particularidades do todo. Trata-se da abstração inicial. No estágio do pensar abstrato, busca-se o que constitui a base, a unidade da diversidade. (SFORNI, 2017, p.86)

Esse processo de redução e ascensão ocorre na esfera do pensamento humano quando aprendemos o conhecimento teórico, não é algo restrito aos estudantes apenas. Portanto, o professor, como organizador do ensino, também aprende conceitos sobre ensino e aprendizagem de seus alunos, consegue melhor lidar com as inúmeras contradições de seu trabalho, transforma sua realidade de educador, sua prática de ensino e até mesmo a compreensão mais ampla de seu papel, tão desvalorizado atualmente, mas essencial para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, fundamentais para que saibam agir em sua realidade concreta.

Segundo Moura,

O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento de seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido também com a atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, como das condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola. (MOURA, 2010, p. 91)

Podemos pensar, então, que para o professor planejar adequadamente as suas ações visando ao desenvolvimento de seus alunos, é preciso estar em atividade, sendo o sujeito dela, dentro de um processo de apropriação cultural de sua prática pedagógica, mediante as contribuições teóricas.

SFORNI (2017, p. 94) nos mostra que após o Ponto de Partida, como mostramos acima, o professor deve realizar o Planejamento das Ações, que vai desde o plano externo — objetivado materialmente, ilustrativo — até o plano interno — da linguagem oral ou escrita até as ações mentais dos indivíduos. Isso ocorre porque, segundo Vigotsky (2010, p.114), no processo de desenvolvimento do pensamento humano acontece a *internalização*, ou seja, o indivíduo, por meio da mediação dos sujeitos mais experientes, manipula objetos e dialoga com outros sujeitos, internalizando esses processos e ações cognitivamente, por meio da linguagem e signos, resultando no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

A aquisição das ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de actos intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 188 apud SFORNI, 2017, p. 93)

Assim, ensinar pressupõe a elaboração, pelo professor, de estratégias e procedimentos metodológicos para que os alunos alcancem o objeto de ensino, internalizando ações mentais que, no caso do ensino de Sociologia, os capacita para pensar o mundo. Nesse processo de internalização, fica clara a mediação da essência/célula do conceito para a abstração necessária para que os alunos caminhem do concreto imediato — Ponto de Partida — ao concreto pensado — Ponto de Chegada. Nesse processo, antes de elaborar os procedimentos pedagógicos, fundamental é o professor ter clareza de sua intencionalidade, que, em nossa compreensão, deve ser a de desenvolver com os alunos a formação do pensamento teórico, fazendo dele seu mediador para entender e transformar a realidade social.

Nesse sentido, durante a execução do Ponto de Partida, ou seja, do conhecimento pelo educador de seus alunos, necessidades afetivas e cognitivas, bem como do objeto de ensino, podem ser estabelecidos os objetivos gerais e específicos. De acordo com Sforzi (2017),

O objetivo geral está sempre vinculado ao domínio do que é nuclear do conceito; os objetivos específicos são os desdobramentos do objetivo geral, em forma de “ações mentais mediadas pelo conceito”: comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações, etc. (SFORZI, 2017, p. 93)

Prosseguindo, após o professor executar o Ponto de Partida e ter claro os objetivos, é preciso elaborar o plano das ações, ou seja, “das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental” (SFORZI, 2017, p. 94). Basicamente esse plano consiste em elaborar situações-problemas nas quais os alunos necessitem utilizar os conceitos para encontrar a solução, através de materiais, experimentos ou outros problemas — plano material. Estabelecer momentos em que os alunos possam dialogar entre si e realizar sínteses coletivas que podem ser provisórias — linguagem, reflexão e análise. Em seguida, utilizar textos científicos referentes à área do conhecimento estudado e, por fim, orientar os estudantes para que elaborem sínteses conceituais - unindo a linguagem dos estudantes com o conhecimento científico.

Percebe-se, no planejamento das ações descrito acima, que elas respeitam o processo de problematização do concreto imediato, ou seja, do senso comum, que faz parte da realidade dos alunos, caminha para a abstração, quando os estudantes necessitam da mediação da essência do conceito e do manuseio de materiais, experimentos ou ideias e problemas para realizar as possíveis reflexões, generalizações e representações, para, em seguida, conseguirem realizar a síntese conceitual, aliando a sua linguagem com a linguagem científica, compreendendo a

realidade objetiva, que agora não se traduz mais como concreto imediato e sim como concreto pensado.

Nesse sentido, o modo de realização das atividades — atividades em grupo e individuais, exposição verbal por parte do professor, socialização das atividades por parte dos grupos e alunos, leituras compartilhadas, dirigidas, dialogadas, etc. — constitui-se em “técnicas de ensino que melhor permitam realizar a passagem das ações externas com o conceito às ações internas” (SFORNI, 2017, p. 94), sendo importantes estratégias, mas não a principal. Esta tem de ser a compreensão da intencionalidade do ato educativo por parte do professor, ou seja, seu trabalho deve ser desenvolvido de maneira que possibilite aos alunos atividades de estudo em que ocorram as ações e operações necessárias para o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, a passagem do concreto imediato para a apreensão do concreto pensado, por meio da internalização das operações mentais necessárias: atenção, análise, imaginação, comparação, memorização, imaginação, etc.

No momento da avaliação Sforini (2017, p. 94) ressalta que devem ser lançadas aos alunos outras situações-problemas concretas, que requerem o uso dos conceitos trabalhados para a solução. Diferentemente da avaliação formal, na qual o que se cobra são definições escritas ou verbais dos conceitos, o que aqui se avalia, portanto, é a capacidade de os alunos utilizarem os conceitos trabalhados como mediadores na explicação dos fenômenos sociais, ou seja, a capacidade de generalização.

Em toda a nossa explicação, buscamos deixar claro que, mediante a atual crise de sentidos do ensino vivenciada pelos professores e conseqüentemente pelos alunos, a compreensão dos educadores da importância de sua atuação profissional para a formação do pensamento teórico dos alunos é essencial para desenvolver uma prática que tenha como meta um ensino que possibilite ações em que os alunos possam realizar o movimento que vai do externo ao interno, que se inicia com a realidade objetiva imediata, e seu ponto de chegada será esta mesma realidade, porém *pensada*, podendo ser olhada para além de sua aparência, mas desvelada, apresentada agora como resultado da ação histórica e social humana, da qual todos fazemos parte e, o melhor, podemos transformar.

Assim, deve a atividade de ensino ser, ao professor, a incentivadora para a continuidade de sua prática, pois nessa atividade — que apenas os professores podem realizar sistematicamente nas escolas — serão desenvolvidas e recriadas a cada dia as ações de ensino, atribuindo-lhes os sentidos que lhes são necessários. Por sua vez, a atividade de estudo dos alunos, a partir de uma correta organização pelo professor e compreensão dos objetivos e ações

pelos sujeitos, deve ser a incentivadora da aprendizagem, baseada em necessidades e motivações.

Sforni (2017), em relação ao trabalho docente, deixa claro que:

[...] a organização do ensino deve ser a expressão da dimensão criadora do trabalho pedagógico, ela é construída pelo professor em atividade, superando, pela incorporação, as técnicas formais de ensino já apresentadas por várias vertentes pedagógicas. (SFORNI, 2017, p. 95)

Lembrando que para Davidov (1999), os indivíduos apreendem a realidade social em razão de suas necessidades e motivos; para que o ser humano desenvolva as suas funções psíquicas superiores é preciso estar em atividade, cuja estrutura, como já salientamos, requer necessidades, motivos, ações e operações para encontrar seu objeto. Nesse sentido, compreendemos aqui o trabalho do professor como produtor de sentidos para ele e para seus alunos, que, quando é realizado nesse movimento, que se inicia no externo dos sujeitos, provoca-lhes a necessidade de solucionar as situações-problemas e, mediante as ações e operações, vão buscando o seu objeto em suas abstrações, para finalmente o encontrarem — a essência do conceito — e o utilizarem para pensar e transformar o seu mundo objetivo. Entendemos, então, a atividade de ensino, realizada pelos professores, e a atividade de estudo realizada pelos alunos, como um caminho para a produção de sentidos em ensinar e aprender.

Compreendemos que ensinar e aprender não são a mesma coisa, mas também não são independentes, pois para que se aprenda, é preciso que se ensine, numa relação dialética, sendo categorias que fazem parte da totalidade do processo pedagógico. Moura (2010) também ressalta que o ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois da maneira que está organizado, intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito:

O ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual (DAVIDOV, 1987, p. 180). Isso não significa que haja correspondência direta entre ensino e desenvolvimento do indivíduo, mas sim que o ensino é uma forma necessária e relevante para o desenvolvimento. (MOURA, 2010, p. 91)

Nesse sentido, as ações de ensino do professor têm como objetivo ensinar aos alunos, mediante a sua refletida e sistemática organização. Esse objetivo também pode ser compreendido como o objeto da atividade do professor — o ensino. Esse objeto, por sua vez, responde ao motivo do professor, que é ensinar o conhecimento teórico. O motivo vem ao encontro da necessidade do professor e, no caso do professor de Sociologia, fazer com que os

alunos queiram aprender os conceitos sociológicos. Essa estrutura da atividade, apresentada inicialmente por Leontiev (2010), é a base na qual os sentidos de ensinar e aprender se construirão, já que nela são consideradas integralmente as necessidades afetivas e cognitivas de seus agentes, possibilitando o seu envolvimento nas atividades de ensino e estudo na busca pelo objeto que satisfará suas necessidades.

Apesar disso, sabemos que o professor, de acordo com o significado social de seu trabalho, possui a atribuição de ensinar, mas em razão da precarização da atividade docente e da crise de sentidos generalizada da sociedade capitalista, desenvolve o seu trabalho de maneira estranhada. Contudo, a teoria da atividade e da atividade de estudo, aliadas às práticas pedagógicas propostas como Atividade Orientadora de Ensino por Moura (2010) e o método de ensino por Sforzi (2017), são contribuições fundamentais que podem atuar como ferramentas teórico-metodológicas para a produção de sentidos para o trabalho dos sujeitos do ensino e aprendizagem. Os alunos, apesar de serem humanos capazes de aprender, dificilmente encontram motivação para aprender o conhecimento teórico na escola; em razão disso, compreendemos que a correta organização de atividades de estudo em sala de aula é o que pode proporcionar o sentido em aprender. Assim, na realidade mais objetiva de sua prática, cabe ao professor conhecer a sua turma para criar juntamente com os alunos essas necessidades, de modo que a resposta a elas seja o conceito que se pretende ensinar, através das atividades de ensino, que, por sua vez, proporcionarão atividades de estudo.

Demonstramos que o sentido de ensinar e aprender se materializa na realização pelo professor e alunos das atividades de ensino e de estudo, que visam encontrar o objeto que corresponde às necessidades e motivos de seus agentes — ao professor ensinar o conhecimento teórico e aos alunos aprender esse conhecimento. Esse objeto, concebido numa atividade — mediante as ações e operações — ao ser analisado, mostrará a sua essência, o que antes não era revelado no campo imediato da compreensão e a partir dessa fase, alunos e professores utilizarão a essência do objeto, ou seja, do conceito, para no caso da Sociologia, por exemplo, pensar a sociedade, compreendendo fatos que antes não compreendiam, estabelecendo relações, associando a fatos, reconstruindo o conhecimento e desenvolvendo a capacidade prática de uso do conhecimento teórico, que é pensar e agir na realidade objetiva.

Diante dessas considerações, buscamos mostrar aqui que o sentido em ensinar e aprender é central na prática escolar em sala de aula. O ensino e aprendizagem dos conceitos sociológicos, no nosso caso, pode mover professores e alunos inclusive para o questionamento das diversas situações de precarização nas escolas, dentro do contexto da realidade de que a

atual escola pública faz parte e de seu percurso histórico, assim como o próprio ensino de Sociologia. Cabe ressaltar também que alunos e professores, conscientes do papel do ensino para os jovens e para a formação da sociedade em geral, têm muito a contribuir na luta para uma escola onde as suas práticas de ensino e aprendizagem sejam carregadas de sentido, visando agir e resistir aos ataques à escola pública. Essa consciência não se faz no campo das ideias ou de sua transmissão, seja pelo professor ou outros agentes escolares, mas sim em atividade de ensino e estudo, quando os sujeitos participam de todos os seus processos e o resultado final não será algo ilusório mas um conhecimento materializado na capacidade de planejar, analisar e agir de seus sujeitos.

Assim, demonstramos até aqui nossa compreensão teórica sobre ensinar e aprender e sua relevância para a construção dessas ações em uma relação dinâmica. Esforçamo-nos por mostrar que aprendizagem escolar não se faz sem um ensino organizado, orientado por um método que corresponda às operações mentais necessárias para que os sujeitos da aprendizagem encontrem a essência dos conceitos e estabeleçam as relações com a sua realidade objetiva e material. Concordamos com os autores apresentados (DAVIDOV, 1999), (REPKIN, 2003) sobre um ensino desenvolvente que se faz necessário para que os alunos encontrem um sentido em aprender e os professores em ensinar. Nesse processo, embora sejam ações distintas, ensinar e aprender são como lados da mesma moeda. Numa relação dialética, fazem parte da totalidade do processo pedagógico e para que os avanços sejam possíveis, é sempre essencial estudar, refletir e organizar cada vez mais essa prática.

Agora, vamos discutir sobre ensinar e aprender Sociologia e também como contextualizar o ensino dessa disciplina nos projetos para a educação atual. A partir da nossa base teórico-metodológica, entendemos que esse ensino só pode ser eficaz se realizado como ensino desenvolvente, em atividade de estudo, mas sabemos também que há muitos desafios históricos e sociais instaurados em nossa realidade objetiva; portanto, torna-se necessário conhecer esses desafios, de que maneira se formaram, o que nos espera enquanto sujeitos que lutam pela qualidade da escola pública e como podemos enfrentar uma nova/velha realidade que está posta. Nova porque se refere a hoje, velha porque é semeada há tempos.

1.4 – O ensino de Sociologia.

A lei n. 13.415/17 e a nova BNCC

Desde a sua inclusão como disciplina no ensino médio, a Sociologia vem conquistando estabilidade, metodologias e currículo. O reconhecimento de sua importância e objetivos, na perspectiva das Orientações Curriculares Nacionais (2006), é claro e aponta, em sua prática, possibilidades para instrumentalizar o jovem para desnaturalização e compreensão da sociedade em que vive.

A inclusão dessa disciplina no ensino médio é resultado da luta de sociólogos e professores, que obteve êxito em 2008, com a aprovação da lei federal n. 11.684/2008. No entanto, a lei n. 13.415/17, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, vem ameaçar essas conquistas, definindo Sociologia não mais como disciplina obrigatória, mas como categoria de estudos opcional aos alunos e escolas, limitando seu tempo, espaço e conteúdos curriculares propriamente ditos. É importante ressaltar que não apenas a Sociologia perdeu a sua obrigatoriedade, pois apenas Língua Portuguesa e Matemática mantiveram seu caráter obrigatório como disciplina.

No geral, a Reforma do Ensino Médio nos chega como a materialização do desmonte de toda a estrutura desse nível de ensino, projeto almejado há tempos pelos desmandos neoliberais no país, que se iniciou na década de 90, quando a nova LDB (1996) foi implementada com mudanças em relação a uma nova compreensão de modelo de ensino e aprendizagem, que se apropria de uma “concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** e que retoma a ideia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados à realidade imediata” (SILVA, 2007, p 415, grifos da autora).

Com essa mudança, então,

Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos **currículos científicos**. Essa “pedagogização” dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Rope e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem as necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. Uma miscelânea de posições e disposições se confrontaram nesses anos: propostas da pedagogia histórico-crítica, da educação popular freireana ou não, pedagogias liberais autonomistas, resgate de Dewey, socio-construtivismo, entre outras. No limiar de 1996, tudo isso seria resumido em tendências ecléticas que afirmavam que tudo era válido, desde que em currículos flexíveis. A nova LDB de 1996, o decreto 2.208 de 1997 (que regulamenta o ensino profissionalizante), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, de 1998 e, assim por diante, consagraram os currículos do modelo das competências. [...]

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os **procedimentos de motivação em**

detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém.
(SILVA, 2007, pp. 415-416, grifos da autora)

Nesse sentido, para pensar o ensino de Sociologia hoje, é preciso compreendê-lo dentro de um contexto mais amplo, no qual as reformas curriculares vêm sendo implementadas desde a década de 90 em alinhamento com as políticas neoliberais que se alastraram e tomaram conta do país. “Para a Educação, o que se configurou foi sua transformação em mercadoria, como parte da necessária expansão do capital para novas frentes de exploração” (MENDONÇA, 2019, p. 37).

Compreender, então, a mercantilização da Educação como um projeto político neoliberal, que se espalha há tempos como reorganização do capital, é fundamental para refletir o cenário atual de flexibilização, e, mais uma vez, a ameaça da intermitência do ensino de Sociologia, dessa vez juntamente com as demais disciplinas das áreas das ciências humanas e da natureza.

Nesse contexto, a Lei 13.415/2017, ao implementar cinco itinerários formativos (I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, V – Formação Técnica e Profissional), não os coloca como categoria ensino ou disciplina, com exceção apenas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas para o ensino de Sociologia não será inédita sua retirada do currículo, já que a disciplina possui uma historicidade marcada por entradas e saídas da educação básica.

O novo modelo de currículo está posto na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que divide como componentes curriculares específicos para o ensino médio Língua Portuguesa e Matemática, mas as outras disciplinas ficam subentendidas como integradas dentro dos itinerários, explicita as competências e habilidades presentes nas áreas, mas não estabelece um limite entre as especificidades de cada área, por exemplo, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta apenas categorias como: tempo e espaço, território e fronteira - indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética – política e trabalho. Após definir as categorias, estabelece seis competências para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos,

econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 558)

Em seguida, para cada competência coloca as habilidades específicas; por exemplo, para a competência número 4, as habilidades são:

(EM13CHS401)⁷ Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. (BRASIL, 2018 p. 563)

Qual é a grande novidade em tudo isso, visto que já se trabalhava antes por competências e habilidades?

O que se mostra como novo é justamente o fato de as competências e habilidades não estarem mais organizadas dentro das áreas de acordo com as disciplinas, ou seja, os únicos componentes curriculares explicitados como disciplinas são Língua Portuguesa e Matemática; os outros desaparecem dentro das áreas/itinerários, as especificações não ocorrem, apenas

⁷ Conforme orientações do documento, EM = ensino médio, 13 = indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer ano do ensino médio, CHS = indica a área de ensino (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), 4 = número referente à competência, 01 = número referente à habilidade.

competências e habilidades são lançadas dentro de uma suposta compreensão geral de onde — ou em qual categoria — se encaixariam, de acordo com as áreas. Aí se configura a flexibilização do currículo, com a qual o aluno não terá por direito a garantia de aprender todas as disciplinas que configuram o ensino médio. Nesse sentido, a nova BNCC vem se alinhar à Lei 13.415/2017, que estabelece as disciplinas referentes às ciências humanas e da natureza como estudos, deixando que as escolas se organizem para escolher quais estudos ofertarão aos seus alunos, diante de suas condições objetivas. Nisso, já podemos prever a precarização do ensino se alastrandando, pois só duas disciplinas são garantidas aos alunos, as demais são consideradas estudos, tornando opcional às escolas decidirem quais irão oferecer. Assim, se em uma única escola de determinada região não forem oferecidos estudos de História ou Geografia, por exemplo, como ficarão as possibilidades dos alunos em relação a essas aprendizagens? Ainda não sabemos ao certo como será na prática, mas é uma situação completamente alarmante.

O que está posto como mais preocupante na BNCC, portanto, não são as competências e habilidades, que antes já faziam parte dos documentos oficiais para o ensino, mas a sua organização flexibilizada, nos deixando o recado de que o ensino científico e estruturado, há tempos sendo atacado, agora não fará mais parte da base curricular do ensino médio. À Sociologia fica o retorno a um patamar que se julgava superado. A trajetória histórica da disciplina propicia elementos importantes de análise para a definição de novas estratégias visando à retomada da luta pela permanência no currículo.

1.4.1. Breve retomada histórica da Sociologia na educação básica.

O ensino de Sociologia, marcado por sua intermitência no currículo, possui uma historicidade peculiar e menos desenvolvida em relação às demais disciplinas. No entanto, desde a sua obrigatoriedade, a partir da lei 11.684/08, traçou seu percurso metodológico e reflexivo como disciplina em relação à sua principal função na educação básica: a *desnaturalização e o estranhamento*⁸ dos fenômenos sociais, segundo as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Para pensar sobre as razões políticas e históricas dessa intermitência da Sociologia no currículo brasileiro, muitos sociólogos atribuem ao caráter ideológico a principal razão para a sua ausência ou presença no currículo das escolas. No entanto, Amaury Moraes (2011) vem refutar essa ideia de que, em governos autoritários, retira-se a disciplina, e o contrário ocorre

⁸ O estranhamento descrito nas OCN para o ensino de Sociologia refere-se a um sentido diferente do significado marxista do termo. Assim, no documento, estranhar vem corresponder à uma indignação, necessidade de desconstruir e compreender algo que não faz sentido (BRASIL, 2006).

em governos democráticos. Ele ressalta que a obrigatoriedade da Sociologia no currículo, em 1925 por exemplo, a partir da Reforma Rocha Vaz, “foi concebida durante o governo talvez mais autoritário da chamada República Velha, o de Arthur Bernardes” (MORAES, 2011, p. 362). Em seguida, o autor demonstra que a sua retirada do currículo, em 1942, pela Reforma Capanema,

prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. (MORAES, 2011, p. 365)

Moraes (2011) ressalta também que na primeira LDB n.4024/1961, “num período caracteristicamente democrático, não só não se previu o retorno da Sociologia para o colegial, como ainda não se fez alteração substancial em relação ao estabelecido na Reforma Capanema” (MORAES, 2011, p.36).

Nos início dos anos 80, com a redemocratização e, a partir de uma lei sancionada pelo governo militar n. 7044/82, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (MORAES, 2003, apud MORAES, 2011, p. 367), ocorre o retorno da Sociologia à escola secundária, ainda que não obrigatória. Assim, a disciplina foi se colocando no currículo das escolas da federação e, em 1993, o Estado de São Paulo abriu concurso para professores de Sociologia; no entanto, em 1994, com a mudança de governo e a racionalização de recursos à rede pública, houve redução de carga horária das escolas paulistas, privilegiando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Percebeu-se um refluxo da disciplina nas escolas, retornando a grade curricular, na maioria dos casos, ao *status quo* anterior à de 1983. Essa tendência de retirada da disciplina, que houve no estado de São Paulo, espalhou-se para outros estados, mas, em estados como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, a situação continuou estável, tendo concursos, propostas curriculares e formação de professores (MORAES, 2011).

Em 1996 é sancionada a LDBEN n. 9.394/96, escrita pelo senador Darcy Ribeiro, em que a Sociologia e a Filosofia não estão colocadas como disciplinas, mas como “domínio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, III). Em 1997, o deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR) fez tramitar o projeto de lei n. 3.178/97, visando à alteração do supracitado artigo, propondo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, argumentando a necessidade de especialistas da área para trabalhar com as

referidas disciplinas. Esse projeto de lei chega ao plenário e é aprovado em 18 de setembro de 2001, mas, em seguida, recebe o veto do Presidente da República, que alegou ser de grande ônus para os estados e Distrito Federal.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

[...] regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98. Nesses documentos, ficou estabelecido que o tratamento a ser dado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, o que reforçou a campanha pela aprovação do projeto do Padre Roque, que ia em sentido contrário. De acordo com as DCNEM, as escolas poderiam diluir os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e – certamente a principal razão – pretendia-se transitar para um currículo o menos “disciplinarizado” possível, haja vista a organização por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. Sabendo-se que a conselheira-relatora das DCNEM fora indicada pelo ministro da Educação e aprovada pelo Presidente, estabeleceu-se uma solidariedade entre as partes: era do interesse do governo – conselheira, ministro e Presidente – que a Sociologia não se tornasse obrigatória, por isso o veto. (MORAES, 2004 apud MORAES, p.370, 2011).

Em 2005, a pedido do Ministério da Educação, o professor Amaury Cesar Moraes emitiu um parecer sobre a presença da Sociologia no ensino médio, propondo a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no currículo como disciplinas, questionando o fato contraditório de os PCNEM/1996 trazerem a Sociologia como disciplina, sendo este fato ignorado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/1998), que se pautaram na LDB 9.394/96, em seu artigo 36, parágrafo 1º.:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Moraes, em seu parecer, argumenta sobre a contradição existente entre um documento e outro e a consideração de um em detrimento de outro, sendo que os PCNEM vinham sendo elaborados desde 1996 – contemporaneamente à tramitação da LDB no Congresso Nacional, entendendo-se assim que, os PCNEM apresentam o caráter original do legislador quando grafou que na LDB 9394/96, ao fim do ensino médio o educando demonstre “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (MORAES, 2007, p. 247 apud MENDONÇA, 2017, p. 65). Além disso, Moraes ressalta o despreparo das

escolas em abarcar o ensino de Sociologia e Filosofia como interdisciplinar, já que não apresentam as condições para que ao final do ensino médio, o aluno saia com os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para a cidadania. Moraes argumenta também que os professores de outras disciplinas não possuem o domínio dos conteúdos de Sociologia e Filosofia e tampouco são preparados para trabalhar com a interdisciplinaridade,

Que domínio de “metodologias de ensino interdisciplinares” têm os professores para que possam dar o “tratamento interdisciplinar” que a lei derivada determina para que se contemple o estabelecido na lei original? Assim como as demais disciplinas, cada vez menos se entende que esses “conhecimentos” sejam apenas informações, valorizando-se em especial as metodologias de pesquisa e, na linguagem das próprias DCNEM, as “tecnologias” da Sociologia, então, que domínio têm os professores de outras disciplinas dessas metodologias e tecnologias para garantir que elas recebam tratamento interdisciplinar e contextualizado e contribuam para a formação plena do educando? (MORAES, 2007, p. 247 apud MENDONÇA, 2017, p. 66)

Assim, esse parecer configurou-se em consulta do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação. O contexto histórico era favorável à discussão sobre a inclusão dessas disciplinas e os relatores demonstraram-se acolhedores para a necessidade e presença da Sociologia e Filosofia no currículo. O parecer foi, então, aprovado pelo CNE em 7 de julho de 2006, tendo como resultado a Resolução CNE n. 04/2006, publicada no Diário Oficial em 21 de agosto do mesmo ano. No entanto, apesar da Resolução, houve estado que não a cumpriu e ainda retirou a Sociologia do currículo, como ocorreu em São Paulo, em sua nova Proposta Curricular, Resolução SE – 92, de 19 de dezembro de 2007 (MENDONÇA, 2017, p.67).

Em 2008 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente José Alencar a Lei n. 11.684/2008, “onde fica estabelecida a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia na rede pública e privada de Ensino Médio em todo território nacional” (MENDONÇA, 2017, p. 68). Desse modo, aqueles estados que ainda resistiam à Resolução CNE n. 04/2006 precisaram se adaptar à nova lei, tardia, mas uma conquista inequívoca para o ensino de Sociologia no Brasil.

Apesar dessa conquista, houve o golpe institucionalizado em 2016 e severos ataques direcionados à educação brasileira como um todo, e, em especial, ao ensino de Sociologia. O principal deles, a Reforma do Ensino Médio, impõe mudanças drásticas no currículo, pois os conteúdos não serão mais organizados por disciplinas, e sim por áreas de conhecimento ou por atuação profissional, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Obrigatórios será apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Além desse fator, Mendonça ressalta que:

A mudança do currículo é clara e cabe aos sistemas de ensino e não aos jovens definir os seus itinerários formativos. A leitura mais atenta do documento faz ruir o argumento da escolha do estudante, falácia camuflada, impossível de ser oferecida pelos sistemas pelas reais condições de funcionamento e financiamento. Outro ponto preocupante é a forma pela qual a obrigatoriedade dos conteúdos foi expressa no texto legal: é obrigatório o **estudo** de Inglês (não garantido como disciplina, portanto) e o **ensino** Português e Matemática. Subtende-se que os demais conteúdos curriculares não serão tratados como disciplinas, uma vez que as ênfases em quatro grandes áreas do conhecimento e a formação técnica profissional não indicam a presença obrigatória delas. Assim, a luta pela presença de disciplinas no currículo foi secundarizada frente à questão, pois com exceção de Português e Matemática as demais não serão obrigatórias e sim eletivas, ainda condicionadas à escolha dos sistemas de ensino, mostrando assim o que é a flexibilização do currículo.

No texto da Medida Provisória, a precarização da formação se faz presente nos estudantes, ao autorizar os sistemas de ensino a reconhecer os conhecimentos, habilidades, competências por meio de demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecida em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (§ 15, incisos I – VI). Longe de ser escolha, trata-se de imposição de perda de direitos, que limita o acesso do estudante ao conhecimento científico escolar, ou seja, trata-se da flexibilização de direitos. (2017, p.75)

Outro fator a ser considerado é em relação à contratação de professores.

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2016).

Diante dessas condições, fica nítida também a precarização em relação à contratação dos professores, visto que não se exige mais a licenciatura (e, portanto, toda a sua formação educacional-pedagógico-científica) para que eles possam lecionar.

Mendonça (2017, p. 75) ressalta que a MP n. 746/2016 “traduz-se, enfim, numa nova ofensiva neoliberal pautada em três eixos: flexibilização do currículo, [...] precarização de certificação da formação do estudante [...] e também do professor [...] e privatização ao admitir a parceria público-privada [...]”.

Com a aprovação da Medida Provisória na lei federal 13.415/2018, faz-se ainda mais urgente, portanto, a luta em defesa da educação brasileira ante os retrocessos que estamos vivenciando com um governo extremista e completamente alinhado aos interesses de privatização das esferas públicas do mercado mundial.

No que se refere ao ensino de Sociologia e das demais disciplinas afetadas, cabe agora coalização de forças frente aos Estados sobre a sua permanência e importância como ensino organizado com finalidades próprias e fundamentais para a formação humana.

Os tempos em que vivemos, onde o privado se apropria dos serviços públicos em quase todas as suas esferas, as resistências são necessárias, mas há de se pensar em maneiras de organização, e o conhecimento teórico tem sua valiosa contribuição, pois nos fornece bases para compreender que não estamos sozinhos historicamente. Não somos indivíduos, como o neoliberalismo nos enxerga, mas sujeitos sociais (LEONTIEV, 2004), com toda uma cultura a apropriar e um novo modo de viver com urgência a se organizar, a partir da realidade objetiva que temos.

Essa compreensão não é pouca coisa, pois nela encontra-se o incentivo em prosseguir, dialeticamente, embora tudo pareça truncado. Quanto maiores os desmandos que estamos vivendo, mais se escancara a necessidade de resistência e oportunidades de discutir, na atual conjuntura, a estrutura real do ensino médio e de seu currículo. Assim como a organização da luta nas ruas, redes sociais, comunidade, é preciso estabelecer estratégias. Porém tudo começa com o ensino e aprendizagem do atual momento histórico como parte de um processo de ataques à democracia e direitos sociais. Essa discussão deve ser realizada com os alunos, professores, comunidade, enfim, todos os sujeitos sociais que fazem da escola, ou têm a escola, ainda, como espaço de busca por alguma mudança social.

Visamos demonstrar aqui que a Sociologia apresenta uma historicidade peculiar no currículo, mas que não pode ser interpretada como um caso à parte; seu processo de implementação resultou de embates que se configuraram de acordo com cada período histórico da escolarização brasileira.

Se, na República Velha, a escola era formadora das elites (OLIVEIRA, 2017), hoje temos uma escola parcialmente democratizada, assombrada por ataques diretos às conquistas democráticas de sua formação. Nesse cenário estamos perdendo direitos sociais e a escola vem sendo um dos alvos dos desmandos neoliberais, frutos da mundialização do capital, objetivando a formação de pessoas prontas ao trabalho mais explorado possível, lançadas à própria sorte sem garantias dos direitos mínimos conquistados a duras penas.

Um modelo de sociedade com profundas formas de exploração está em disputa. Mas ataca justamente quem sempre atacou, por serem necessários – considerados utilitários - para sua reprodução, os trabalhadores. O que é preciso ao capital para formar essas pessoas? Distanciá-las de uma compreensão histórica geral e sociológica de seus tempos, retirá-las de seu lugar humano por excelência de pensadoras atuantes.

Essa tentativa nunca foi novidade, mas agora ela se lança sem disfarces. Cabe, então, a reflexão sobre a importância de um ensino que não pode parar, ainda que precise se reinventar de alguma maneira para prosseguir. Nesse sentido, vamos refletir agora sobre a relevância de ensinar Sociologia, como disciplina que busca a formação da capacidade crítica dos alunos. A partir da análise de Fernandes (1977), buscaremos um modo de compreender o ensino de Sociologia organizado para o desenvolvimento dos alunos, a partir de sua realidade concreta, que se estabelece hoje dentro do contexto histórico de ataques diretivos que brevemente descrevemos acima.

1.4.2. Ensinar e aprender Sociologia, um desafio necessário.

Fernandes (1977) descreve o ensino médio como uma fase formativa nos estudos, devendo visar à formação crítica de seus estudantes, além disso, aponta que o ensino tradicional – organizado para a transmissão aquisitiva de informações e conceitos – não é fecundo para a formação dos jovens.

O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que o recebem. Torna-se, assim, *mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos que o conteúdo da transmissão.* (FERNANDES, 1977, p.95, grifos nossos)

O autor, ao analisar a necessidade de inclusão do ensino de Sociologia na escola da época⁹ reflete que as escolas eram voltadas para a preparação de seus alunos para o ensino superior, que por sua vez, era excludente e direcionado para formar atores das mais altas camadas políticas, econômicas, enfim, a formação daqueles que detinham o poder econômico e político da sociedade brasileira. O pensamento conservador não permitia novas ações pedagógicas, mesmo que suas necessidades estivessem surgindo. Assim, o ensino secundário possuía uma visão estática de sociedade, visando reproduzir a ordem social vigente. “Um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um instrumento consciente de progresso social, isto é, incapaz de proporcionar uma educação dinâmica” (FERNANDES, 1977, p. 98).

Nessas condições, o autor reflete que não seria possível a inclusão de um ensino de Sociologia que se voltasse para o progresso social, já que antes era urgente a mudança da estrutura e funcionamento das escolas secundárias, assim como a mentalidade conservadora, que considerava o ensino acumulativo e propedêutico como único legítimo para atuar nas

⁹ O texto citado foi escrito pelo autor em 1954, para o I Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia.

escolas. Um argumento possível para a inclusão da disciplina, seria a necessidade de os jovens se prepararem para o ensino superior com o auxílio da Sociologia na escola; porém, esse ensino, ao ser incluído no mesmo formato de ensino das demais disciplinas, especialmente como as ciências naturais e exatas, faria pouca ou nenhuma diferença para a formação crítica dos alunos brasileiros, condenando-os a reproduzir os mesmos padrões e comportamentos da época.

Para Fernandes (1977), era preciso partir do concreto real da sociedade, ou seja, desenvolver uma educação que fortalecesse o conhecimento das condições de formação e origem do próprio povo brasileiro, para que este pudesse ter verdadeira atuação política e começasse a fazer parte como cidadão da sociedade.

Assim, as Ciências Sociais na escola, organizada para atingir esse objetivo, a formação crítica de seus alunos, trariam benefícios importantes para a formação da sociedade brasileira. Era preciso romper com a tradição arcaica do pensamento e dos moldes de ensino, modificar a sua organização, de maneira que não se dedicasse apenas aos conhecimentos gerais e universais, distanciados da realidade dos alunos, mas que buscasse investigar quais as necessidades de formação do povo, pois, “as condições peculiares de formação da sociedade brasileira exigem muito mais do ensino” (FERNANDES, 1977, p. 101).

Segundo essa análise, o autor compreende que era preciso direcionar e utilizar o conhecimento da Sociologia para resolver problemas objetivos da sociedade que já existiram em países mais adiantados, onde se materializaram os conhecimentos sociológicos — os conceitos e teorias. Não era copiando o modelo de ensino que iríamos evoluir no âmbito educacional, mas buscando uma maneira de organização metodológica que correspondesse às nossas necessidades de formação, partindo do concreto real da sociedade brasileira, problematizando nossas questões e encontrando os conceitos como respostas às nossas necessidades.

A contribuição das Ciências Sociais para a aprendizagem é o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, a partir de sua realidade objetiva, organizando um método que os faça conhecer as condições de formação social de sua própria sociedade.

Embora a escola não esteja acima do entrelaçamento dos interesses econômicos e das lutas políticas, é claro que ela poderia ter desempenhado um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos, contribuindo para criar uma ética de responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder. (FERNANDES, 1977, p. 103)

Fica claro para nós, então, que a escola não resolverá as mazelas e problemas sociais, mas, sem dúvida, é uma instituição que, se levada a sério como meio real para a formação autônoma e crítica de seus sujeitos, pode contribuir para a formação de um povo que saiba atuar politicamente e entenda suas reais condições históricas e sociais. A Sociologia é a disciplina cujo conteúdo pode ser organizado para conhecer e pensar a realidade social à luz das teorias, temas e conceitos como maneiras de ser trabalhado (MORAES, 2010).

Fernandes (1977) demonstra, de maneira muito clara, que as necessidades de formação da sociedade brasileira diferem das necessidades de outros países, especialmente os mais desenvolvidos; portanto, não faz sentido continuar com uma educação que dedica todas as suas forças apenas na transmissão de conhecimentos¹⁰, lembrando que, conforme o referencial teórico que defendemos¹¹, os conhecimentos teóricos não podem ser apreendidos pelo método tradicional, em que os alunos são considerados receptores das informações e recebem o saber acumulado historicamente já pronto e sistematizado.

[...] o Brasil é um país diferenciado demográfica, econômica, culturalmente e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização. A questão está em não pôr os alunos diante de “entidades”, de “ideias abstratas” ou do “homem em geral”. O Brasil possui um número suficiente de populações para que o país possa progredir gradualmente dos dados do senso comum para as noções gerais e as construções comparativas. (FERNANDES, 1977, pp. 103-104)

A partir da citação acima, fica clara para nós a importância da questão do método para o autor como uma inovação no currículo da escola. As Ciências Sociais podem contribuir sociologicamente e historicamente para pensar essa necessidade de mudança, pois a análise sociológica da formação do nosso país nos permite perceber que a formação de uma escola elitista, que preparava seus alunos para o ensino superior também elitizado, sendo reproduzida ao longo dos anos, não deu conta de contribuir para o progresso do próprio país.

¹⁰ Vale refletir que o ensino atual, diante das políticas neoliberais de precarização e flexibilização, mal contempla esse objetivo de uma educação tradicionalmente formal referente à época em que Fernandes (1977) escreveu. Nossos alunos encontram-se em uma escola que não consegue mais transmitir um conteúdo minimamente essencial e tampouco organiza-se dinamicamente para a apreensão dos conceitos. É necessário, portanto, mediante reflexões, à luz da teoria da atividade e da atividade de estudo e ensino, buscar formas para o desenvolvimento de um ensino que proporcione a apropriação do conhecimento, partindo das condições objetivas da própria escola. Ver BATISTA (2019).

¹¹ Teoria da atividade (LEONTIEV, 2010), teoria da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999), atividade de ensino (MOURA, 2010).

O autor finaliza seu texto mostrando que é preciso mudar a escola em sua estrutura e funcionamento, pois não faz sentido aceitar técnicas pedagógicas que não favoreçam a real aprendizagem, e a mentalidade pedagógica dominante precisa transformar-se, reconhecendo a importância de não apenas pensar nos conteúdos escolares, mas em sua maneira de organização. O interesse prático do ensino de Sociologia, segundo Fernandes (1977, p. 106), é o preparo das novas gerações para “manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais, dentro de pouco tempo, presumidamente, terão que ser exploradas em larga escala no país”.

Pensando nisso, podemos entender que esse interesse prático descrito pelo autor ainda continua sendo um objetivo, senão o principal, para que pensemos no ensino de Sociologia, já que hoje não precisamos sair de casa para analisar a situação objetiva de nosso país diante das escolhas políticas, além de estarmos vivendo em tempo real grande estímulo para o retrocesso do pensamento e ações das pessoas do país, que se materializou nas últimas eleições de 2018. Cabe-nos refletir se uma escola organizada para o desenvolvimento da consciência humana, no sentido da apropriação dos conceitos, valores e teorias sociais/políticas, poderia ter evitado ou ao menos contribuído para que essa situação não tivesse ganhado tanta força nos dias atuais.

Por essa razão, entendemos que ensinar e aprender Sociologia hoje, mais do que uma oportunidade de conhecimento, é fundamental para transformar, ainda que de maneira gradual, a consciência e as atitudes políticas de nossa sociedade. Como disciplina que possui a sua especificidade nos princípios epistemológicos o estranhamento e a desnaturalização (MORAES, 2010, p. 46), a Sociologia apresenta a sua contribuição. Ou seja, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (2006), estranhar significa espantar-se diante do desconhecido, incomodar-se diante de uma nova realidade. Essa atitude permite desnaturalizar os fenômenos, ou seja, ao perceber que algo não faz sentido, é preciso buscar explicações em um outro nível, não mais naquele das aparências, mas na essência dos fenômenos. O ensino de Sociologia, ao possuir esse princípio como norteador de seu desenvolvimento, nos faz pensar que, além de oferecer possibilidades de emancipação de uma sociedade, desenvolve também a consciência de seus sujeitos, pois, nessa prática, professores e alunos aprendem um novo olhar sobre os fenômenos e sobre si mesmos.

Ensinar Sociologia, portanto, traz ao professor a capacidade de transformar suas capacidades específicas de compreender-se como aquele que ensina e é sujeito da sociedade de que faz parte. Aprender Sociologia, ao aluno, permite ser sujeito de sua atividade, compreendendo-se como atuante histórico e social, apropriando-se da cultura, desenvolvendo

o pensamento e a capacidade de agir para a transformação social. Lembramos que essa atuação é esperada na realidade concreta pensada de professores e alunos, fazendo-os saber que as grandes mudanças, ainda que não visíveis de imediato, materializam-se no cotidiano.

Nesse sentido, concluímos que o ensino Sociologia, realizado dentro das atividades de ensino e estudo, contribui tanto para os sujeitos do ensino e aprendizagem, como para o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois não há como negar que as transformações acontecem quando os sujeitos que as realizam transformam-se a si mesmos. Como educadores, em nossa compreensão, devemos conhecer nossa realidade objetiva e material e por causa desse conhecimento, podemos nos mover em direção ao avanço de nossas capacidades humanas, criadas no processo de desenvolvimento como sujeitos em atividade.

Nesse ínterim, pensar em como aprender Sociologia ou prosseguir com o ensino de Sociologia tornou-se um desafio à frente, pois temos um modelo de sociedade em disputa, um modelo neoliberal que quer adentrar-se cada vez mais na esfera pública, flexibilizando e retirando direitos, precarizando serviços e individualizando cada vez mais os sujeitos sociais.

Nesse cenário, como compreender o ensino de Sociologia? Como elaborar aulas que promovam um ensino que possibilite uma formação humana e científica aos alunos, apesar dos ataques? Como construir a base e resistência? Como continuar ensinando Sociologia?

Mais do que simples questões, são os desafios urgentes a serem enfrentados na atual conjuntura, que pressupõem a teoria aliada à prática para a construção de estratégias.

Para nos ajudar a encontrar algumas respostas ou direções pedagógicas, refletimos que o método da teoria da atividade e da atividade de ensino e de estudo pode nos auxiliar a planejar aulas que proporcionem não apenas a aprendizagem de conceitos, mas a utilização desses conceitos para pensar e construir uma nova realidade social. Nessa direção, o capítulo seguinte, ao abordar a produção, implementação e análise da sequência didática *Consumo e consumismo* em suas interfaces, vem contribuir nesse processo.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE, CONSUMO E CONSUMISMO: O MOTIVO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Neste capítulo, então, serão desenvolvidas algumas reflexões realizadas sobre escola, juventude, consumo e consumismo. Apresentaremos a metodologia e os objetivos da sequência didática, assim como uma breve descrição da escola onde foi realizada a pesquisa, de acordo com um olhar de sujeito partícipe de um breve recorte de tempo nela. Em seguida, de uma maneira reflexiva, a partir da experiência e da teoria estudada, apresentaremos como foi o desenvolvimento da sequência, em sua fase de planejamento, implementação e avaliação. Por fim, realizaremos uma análise geral de todo o processo, demonstrando a necessidade encontrada de reformulações da atividade, mediante as bases teórico-metodológicas.

O objetivo aqui, a partir do método, foi desenvolver aulas que se baseiem na problematização, resolução de tarefas e compreensão dos conceitos, para interpretar e repensar a realidade social. Vale ressaltar que os conceitos *consumo e consumismo* foram de nossa escolha, porém o método da atividade de ensino pode ser realizado para trabalhar qualquer conceito que seja necessário ou surja como necessidade em sala de aula.

A partir das bases teóricas e metodológicas, dialogando com os registros dos relatos contidos no diário da pesquisadora, visamos aqui demonstrar a elaboração da sequência, implementação e reformulações como um processo pedagógico que contemplou nosso desenvolvimento como pesquisadora e professora em atividade.

2.1 - A trajetória da Sequência didática: a construção de uma metodologia.

A sequência foi elaborada para ser realizada em cinco encontros, precisando de duas aulas seguidas em cada um, totalizando um tempo de aproximadamente um mês, pois semanalmente os alunos tinham duas aulas de Sociologia. Gostaríamos de realizá-la dentro de um tempo maior, com mais encontros, o que nos possibilitaria a realização de mais tarefas e oportunidades formativas, tanto para a formação da pesquisadora quanto para os alunos. No entanto, por questões burocráticas da escola e pelo período corrido de final de ano que acabamos por aplicar, tivemos o tempo de um mês para a sua implementação, desenvolvida em outubro de 2019. Os alunos selecionados foram os da turma do 2º ano do ensino médio, pois os conceitos

consumo e consumismo fazem parte dos conteúdos previstos para esse ano, conforme o currículo oficial¹².

Após o desenvolvimento da sequência na escola, pudemos refletir sobre os aspectos que precisaríamos aprimorar em nossa prática mediante a teoria pela qual nos orientamos e por encontrarmos a necessidade de reformulações no processo, decidimos que a sequência precisaria ser reformulada, fortalecendo os seus pontos frágeis e proporcionando mais passos para aproximá-la da atividade de estudo proposta por Davidov (1999) e de ensino segundo Moura (2010).

Nesse sentido, a partir do desenvolvimento da sequência e nossas reflexões, optamos por reformulá-la mediante suas necessidades, aprimorá-la para melhor contemplar a estrutura da atividade de ensino proposta pelos autores que estudamos. Será nossa contribuição para a atividade pedagógica no ensino de Sociologia.

Nesse sentido, em nossa metodologia consideramos a primeira sequência elaborada e após a sua realização e análise, decidimos mantê-la, mas avançando nos aspectos que consideramos necessários, de acordo com os preceitos teórico-metodológicos da teoria da atividade e da atividade de estudo e ensino, de Leontiev (2004), Davidov (1999) e Moura (2010).

Utilizamos os conceitos consumo e consumismo, devido à sua relevância para os jovens; falaremos melhor sobre a escolha dos conceitos durante o capítulo. No entanto, nenhum conceito sociológico contribui para a formação do aluno se estiver isolado, ou seja, em uma posição não-dialógica com outros temas e conceitos. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia,

Isso [relacionar os conceitos com temas] se torna fundamental para que, ao se optar por esse recorte – conceitos –, não se conduza o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos. Os conceitos possuem história, e é necessário que isso seja levado em conta ao se trabalhar com eles. É preciso contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. (BRASIL, 2006, pp. 117-118)

¹² Em 2008, o programa “São Paulo faz Escola” foi efetivado e os Cadernos do professor e aluno, distribuídos e utilizados até 2018, onde ocorreram reformulações, mas não modificou seu conteúdo, apenas o reduziu, assim como unificou os cadernos em uma única apostila. Para maiores reflexões sobre o programa “São Paulo faz Escola”, ver VELLEI (2020)

Desse modo, ao produzir a sequência, pensamos em trabalhar os conceitos *consumo e consumismo* em suas interfaces não de forma isolada, mas na sua relação com outros: *produtos supérfluos, produtos necessários, fetichismo da mercadoria, trabalho como atividade criadora humana, relação homem/natureza, formação da sociedade capitalista e trabalho infantil e escravo*. Se não fosse assim, não haveria sentido em estudar conceitos, pois é na relação entre conceitos e temas que podemos compreender os fenômenos naturais e sociais, a partir de uma necessidade, expressa pedagogicamente, numa situação-problema. Mesmo no final não tendo tempo hábil para relacionar todos os conceitos na fase da implementação, no momento da reelaboração da sequência, buscamos contemplar todas essas relações, prevendo um tempo maior para sua realização.

Não pretendíamos aprofundar todos esses conceitos, mas visamos desenvolver uma reflexão e entendimento sobre eles com os alunos, uma compreensão de que a relação entre os conceitos principais e os demais conceitos e temas é importante, pois eles dialogam entre si, se influenciam e fazem sentido. Digamos que nosso objetivo era fazer dos conceitos consumo e consumismo os grandes protagonistas da sequência, e foram de fato aprofundados, mas, para isso, precisávamos dos outros conceitos para a compreensão de sua origem e relevância. Desse modo, a sequência desenvolveu-se nessa dinâmica de relações entre os conceitos, as *interfaces*, lançando questões problematizadoras aos alunos, buscando motivação e a sua participação ativa.

Diante dos estudos de Repkin (2003), Ilienkov (2007) e Davidov (1999) sobre ensino e aprendizagem, nos ficou claro que um ensino eficaz é aquele que imita a ciência, ou seja, responde a uma necessidade daquele que o busca. Dessa forma se desenvolveu toda a humanidade, criando instrumentos materiais e simbólicos para satisfazer suas necessidades humanas, num processo sempre ativo:

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade humana encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 2004, p. 286)

Seguindo os passos da atividade de estudo proposta por Davidov (1999) e Repkin (2003), a sequência didática iniciou-se com uma questão desafiadora aos alunos para gerar a necessidade e motivo de busca por um objeto que trouxesse a resposta. Os alunos foram questionados *se são consumidores ou consumidos*; nesse momento, esperávamos que sentissem

a necessidade de aprofundarem seu conhecimento sobre o consumo e consumismo, sendo esses conceitos o motivo e objetivo da atividade a serem perseguidos a partir de tarefas e ações que proporcionassem o seu alcance. Assim, segundo Repkin (2003, p.10) “uma tarefa é um objetivo nas condições concretas de sua realização. Por esta razão, qualquer atividade é um processo de resolução de tarefas”. No entanto, a tarefa de estudo

[...] difere de outros tipos de tarefas: seu resultado não é uma mudança no objeto com o qual o aluno opera, mas uma mudança no próprio aluno como sujeito, e esta mudança consiste no domínio dos modos de ação definidos. Enquanto em qualquer outro tipo de atividade, o objetivo encontra-se em um resultado externo (alterar um objeto, obter novos conhecimentos sobre um objeto), o objetivo da atividade de estudo é um resultado interno e subjetivo. (REPKIN, 2003, p. 11)

Nesse sentido, para iniciar uma tarefa de estudo, é preciso encontrar em uma situação-problema, uma dificuldade em “quando há uma discrepância entre as concepções dos modos de ação e a realidade” (REPKIN, 2003, p. 14). Ou seja, quando o aluno, diante das suas concepções já apreendidas, não consegue solucionar o problema, torna-se consciente de que necessita encontrar novos princípios para a ação. Diante disso, ao questionarmos os alunos se “são consumidores ou consumidos”, visamos desenvolver a necessidade e o motivo, especialmente em relação à palavra “consumidos”, tendo os alunos de realizar tarefas e ações para pensar sobre o que é ser “consumido” e o que isso tem a ver com consumo e consumismo. Nesse momento, das tarefas e ações, compreendemos que seria quando as abstrações entrariam em cena, ou seja, os alunos necessitariam desenvolver sua capacidade de pensamento — desenvolvendo as funções psíquicas superiores (memória, análise, reflexão, comparação, imaginação, etc.) — para encontrar o objeto de seu motivo em sua essência: o que significa consumo, consumismo, ser consumido. Ao encontrar o objeto/objetivo, o próximo passo seria a construção do conhecimento teórico, quando os alunos os utilizariam como ferramentas para pensar a sua realidade objetiva, o seu concreto pensado.

Na verdade, ao realizar a tarefa de estudo, é necessário que o aluno busque novos princípios de ação para a sua solução. Assim, durante a elaboração das ações que proporcionariam as tarefas em nossa sequência, buscávamos também a reflexão sobre a historicidade desses conceitos e sobre suas relações com os demais conceitos presentes na sequência.

Diferentemente do que se espera no ensino tradicional, a aprendizagem não ocorre partindo da análise das partes isoladas do objeto, mas percorrendo o caminho contrário,

compreendendo o todo, discriminando a essência dos fenômenos, encontrando a unidade presente, ou seja, seu princípio teórico ou a generalização teórica.

[...]A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações.

Notemos, que os conhecimentos sobre a interligação do essencial-geral e do particular na lógica são chamados de teóricos. A demanda da criança por ensinamento é exatamente a aspiração de obter conhecimento sobre o geral no objeto, ou seja, conhecimentos teóricos sobre alguma coisa por meio da experimentação com o objeto. (DAVIDOV, 1999, p. 2)

Nesse sentido, a sequência didática buscou propor um ensino que se realizasse por meio de ações de estudo, dentro da teoria da atividade (LEONTIEV, 2004), da atividade de estudo proposta por Davidov (1999) e de ensino (MOURA, 2010) para que os alunos compreendessem a essência dos conceitos consumo e consumismo em suas interfaces com os demais conceitos que foram trabalhados. A partir de questões problematizadoras, buscamos levar os alunos a desenvolver a necessidade de conhecer o assunto, encontrando um motivo para buscar o objeto de estudo: consumo e consumismo, bem como suas interfaces. A partir das ações de discussões coletivas, em grupos e registros em grupos sobre as temáticas que estavam sendo estudadas, seguimos a maneira histórica e social que os seres humanos utilizaram, e utilizam, para aprender, internalizando os objetos de sua aprendizagem: do coletivo ao individual, sempre com a mediação de seus pares.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

No final, as ações foram pensadas para que os alunos atingissem o concreto pensado (SFORNI, 2017), percebendo que o consumismo que nos rodeia é efeito do processo histórico do desenvolvimento da sociedade capitalista, que traz consequências para os sujeitos históricos e sociais que dela fazem parte. A principal consequência a ser analisada, a partir da realização das tarefas, é que esse modelo de sociedade usa as pessoas como consumistas em potencial, incentivando o consumismo, para que a sociedade capitalista se reproduza. A partir desse entendimento, esperávamos que os alunos percebessem que é necessário refletir sobre o que e

como consomem as mercadorias presentes na sociedade, de onde e por quais processos elas provêm, como modificar o comportamento consumista tão incentivado pelas mídias sociais, em virtude de tudo o que ele acarreta para as pessoas e a sociedade em geral, para que a sociedade do consumo e consumismo não nos “consuma”, ao menos sem a nossa reflexão, em razão de atingir o seu maior objetivo: a acumulação do capital.

No entanto, em razão do pouco tempo para a aplicação e de algumas intercorrências ocorridas durante o processo (que serão explicadas nos próximos itens), percebemos que não conseguimos cumprir plenamente a metodologia a que nos propusemos, especialmente no desenvolvimento específico das tarefas de estudo, nos levando à conclusão de que, para aprimorar nossa experiência e formação, fazia-se necessário reformular a sequência de acordo com os aspectos que precisariam ser melhorados, especialmente em relação às tarefas de estudo. Assim, desenvolvemos duas sequências didáticas, a primeira (implementada de fato), que mediante suas reflexões teórico-metodológicas, foi respaldo para o desenvolvimento da segunda, na qual buscamos aperfeiçoar as limitações apontadas. Todavia, apesar de todas essas dificuldades encontradas pelo caminho, pudemos reelaborar nossa sequência e aprimorar nossa reflexão teórica, com a segurança de que aperfeiçoamos nossas necessidades metodológicas, trazendo à luz de nossa análise aspectos fundamentais a serem pensados para o desenvolvimento do trabalho do professor a partir de atividades de ensino e o trabalho do aluno a partir de atividades de estudo, como explicaremos no desenvolvimento de nossa análise e conclusão.

As duas sequências desenvolveram consumo e consumismo pensados na sociedade moderna do capital e relacionados com a reprodução desse tipo de sociedade, bem como os desdobramentos desse comportamento humano, que, por sua vez, apresenta uma historicidade e interfere em outras questões atuais e importantes, como: trabalho escravo e infantil, trabalho como atividade criadora humana, produtos supérfluos e necessários, consumismo e relação dos homens com a natureza.

Esses conceitos são interfaces do consumo/consumismo e, durante a aplicação da sequência didática, foram objetos de aprendizagem e discussão, proporcionando aos alunos, além da reflexão, a análise e compreensão sobre a interdependência histórica e social dos conceitos.

Entendemos que mais do que compreender os conceitos, é preciso saber usá-los na vida, conhecer suas interrelações, se reconhecendo como sujeitos que fazem parte da história e que

podem transformá-la. Aliás, um conceito só é verdadeiramente apreendido quando aplicado na vida prática, para a autotransformação (REPKIN, 2003).

Desse modo, a metodologia das duas sequências didáticas baseou-se na teoria da atividade de estudo, proposta por Davidov (1999) e Repkin (2003) e da atividade de ensino (MOURA, 2010), considerando que ensino e aprendizagem são unidades do processo pedagógico. Na segunda sequência desenvolvemos as ações de ensino mais detalhadamente, buscando direcionar as ações coletivamente, em grupos, e, por último, individualmente, princípios compreendidos por nossa base teórica como a maneira de apreensão da cultura historicamente acumulada pelos sujeitos sociais. Tomamos os conceitos-chaves (consumo e consumismo) para dialogar com outros conceitos, buscando a historicidade de todos na sociedade moderna capitalista e pensando na história da formação humana segundo os princípios da teoria histórico-cultural.

2.2 - Uma reflexão sobre a escola, juventude, consumo e consumismo.

O consumismo em geral é uma necessidade criada pela sociedade moderna a serviço do capital. Levando em consideração que vivemos na era da informação, dos fatos dados e explicados, nossa capacidade de reflexão muito se limitou, paramos de buscar explicações aos fatos históricos, pois estes nos vêm por meio de informações massivas e editadas, reduzidas em seu conteúdo. Aliás, pouca ou nenhuma ligação se faz, na transmissão das informações, dos fatos com a história humana. Pouco se sabe sobre ela. Seus desdobramentos, contradições, efeitos, consequências. De acordo com Mills (1975, p. 10), “os homens raramente têm consciência da complexa ligação de suas vidas e o curso da história mundial”.

Desse modo, esta sociedade criou pessoas que não se compreendem no mundo, distantes do outro e de si mesmas. A dedicação extrema, em diferentes nuances — mas pouco refletida —, à produção, juntamente com o despejo de informações, gerou indivíduos desprovidos da imaginação sociológica, que, segundo Mills (1975, p. 11) “capacita o possuidor de compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos”.

Além disso, a escola tem falhado na formação humana, especialmente na capacitação dos jovens para o pensar. A educação em sala de aula mais se volta para a transmissão de conteúdos do que para o ensino desenvolvente, segundo Repkin (2003, p. 5), e nesse tipo de

ensino o aluno não é simplesmente um objeto do ensino do professor, mas deve ser o sujeito de sua aprendizagem, o professor ajuda o estudante a promover o seu autodesenvolvimento.

Nesse sentido, podemos pensar que a estrutura social voltada para a produção exacerbada e exploração humana, aliadas à histórica precarização do ensino nas escolas, são fatores que contribuem fortemente para uma crise de sentidos generalizada. As pessoas são consideradas consumidoras em potencial na sociedade capitalista, em que tudo se transforma em mercadoria e lhes é vendido; a escola contribui para essa lógica à medida em que não a desconstrói, não leva seus alunos a questionarem os padrões de consumo impostos e como estes podem reger a vida das pessoas, transformando-as em objetos também, visto que se precisa apenas de seu consumo para que as mercadorias continuem sendo vendidas cada vez mais.

É nítido que o consumismo fortalece o acúmulo do capital, e para isso as mídias não cansam de informar a suposta importância de se consumir tudo quanto se puder. O capital se reconfigurou de tal maneira que, ao gerar uma crise de sentidos nas pessoas, também traz um suposto alívio para essa dor através da busca por um diferencial: o consumo, não só de bens materiais, mas também de entretenimento, medicamentos, bem-estar, autoajuda, entre outros. Mas esse alívio dura tão pouco que logo surge a necessidade de consumir mais. A mercadoria deixa de ser apenas material e passa a ser também, por exemplo, pacotes de viagens, entretenimento, religião (neopentecostalismo, palestras de autoajuda, etc.), formativa (cursos diversos gerados apenas no contexto neoliberal, que têm por função suprir suas demandas imediatistas). Nesse ínterim, torna-se a sociedade moderna atual o palco do consumismo, fator essencial para reproduzir a sociedade neoliberal a serviço do capital.

Apesar de a sociedade do consumo e consumismo impor os seus padrões a todos os sujeitos sociais, não podemos compreender os jovens como sujeitos genéricos que vivenciam esses fatos da mesma forma que todos os outros sujeitos sociais. Mas entendemos a juventude como uma categoria que tem características próprias, aliás, que tem sua condição de formação cultural, social, desenvolvida dentro de relações específicas – de classe, de gênero, geográfica, por exemplo -, e a partir dessas relações cada jovem constrói a sua juventude. Não há, portanto, uma juventude, mas juventudes, diferenciadas em sua maneira de vivenciar sua condição juvenil (DAYRELL, 2003).

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens

pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. (idem, 2003, p. 42)

Assim, é preciso considerar que os jovens, dentro de suas relações sociais, possuem diversas maneiras de vivenciar a sociedade do consumo, diante de suas condições sociais e culturais. No entanto, essa sociedade se impõe a eles, que, por sua vez, constroem maneiras de significá-la, mas o que podemos observar é que a compreensão da formação da sociedade capitalista e do consumo, suas condições históricas e conceitos sociológicos podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento teórico.

Pensar o jovem em sua diversidade possibilita pensar uma prática pedagógica que não o generalize, mas que parta de sua realidade objetiva, de suas necessidades cognitivas e afetivas, para que o conhecimento seja apropriado pelos sujeitos como ferramenta para compreender sua realidade dentro das condições históricas de formação da sociedade de que fazem parte.

Diante desses aspectos, o resgate da imaginação sociológica se faz necessário, pensando em especial na condição juvenil.

Não é apenas de informação que precisam – nesta idade do Fato, a informação lhes domina com frequência a atenção e esmaga a capacidade de assimilá-la. Não é apenas da habilidade da razão que precisam - embora sua luta para conquistá-la com frequência lhes esgote a limitada energia moral. O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo, e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. (MILLS, 1975, p. 11)

Nesse contexto, o consumismo atua diretamente na vida cotidiana dos jovens; basta observá-los por alguns instantes para perceber que não só essa questão é de grande interesse entre eles, mas faz parte das suas significações e de suas relações sociais. Por causa do que consomem, se integram em determinados grupos e decidem se excluir de outros, demonstram determinados valores, se comunicam, se aproximam ou não de ambientes e pessoas. Nota-se, também, a sua frustração quando são impossibilitados de consumir o que gostariam, pois o desejo é altamente incentivado, e, na impossibilidade de consumir, em razão do baixo poder aquisitivo, a frustração confunde-se com uma desvalorização pessoal. Pode-se dizer que as relações humanas na atualidade são permeadas pelo consumismo, e que este valor não mede esforços para adentrar e se reproduzir cada vez mais.

Diante do fato de que o consumismo faz parte da vida cotidiana do jovem, faz-se necessária a reflexão acerca de sua realidade dentro da sociedade histórica da qual faz parte. Ou seja, é necessário desenvolver a capacidade crítica para um enfrentamento dessa condição que de fato oprime e o distancia de sua humanidade. Mills (1975) ressalta que a compreensão do fenômeno da individualização da dor, como se fosse algo pertencente ao indivíduo, separado de seu mundo e condições históricas, é uma característica da sociedade moderna; e, para o enfrentamento dessa condição, como algo a ser pensado dentro da organização da sociedade e das consequências dessa organização para as pessoas que dela fazem parte, o desenvolvimento da imaginação sociológica, ou seja, a capacidade de utilizar a razão para compreender-se num mundo que é, antes de tudo, social, torna-se fundamental.

A imaginação sociológica capacita o seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso a ansiedade dos indivíduos é focalizada pelos fatos explícitos e a indiferença do público, se transforma em participação nas questões públicas. (MILLS, 1975, p. 12)

Essa análise mostra a importância da compreensão, pelos sujeitos, de seus problemas considerados individuais como fatos decorrentes de seu período histórico, sendo, portanto, sociais; são pauta de uma luta não individualizada, que deve ser pensada dentro de uma coletividade. O consumismo não foge dessa pauta, pois as mídias e propagandas são programadas para considerar as pessoas como receptoras de suas mensagens, independentemente das consequências nocivas que essas podem ter em sua personalidade. Nesse sentido, a conscientização e utilização dos conceitos sociológicos tornam-se ferramentas para pensar e, em certo sentido, se proteger dessas possíveis consequências que são, antes de tudo, sociais.

A escola pode contribuir para esse resgate, visando um ensino que se volte para o pensar, buscando com os alunos a essência dos conceitos; no caso da Sociologia, dos conceitos sociológicos, em especial aqui, sobre consumo, consumismo e seus desdobramentos, interfaces.

Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver em sala de aula mais do que explicações e transmissões de conceitos e informações aos alunos, por mais que o professor os domine, o que também é essencial. Mas é preciso ir além. É preciso pensar em meios de proporcionar aos alunos a capacidade de apreender a essência dos conceitos — consumo e consumismo, nesse

caso. Por isso, ao elaborar a sequência, nos baseamos na teoria da atividade de estudo, em que Davidov (1999) desenvolveu um método que exige motivação nos alunos para aprender através da solução de tarefas que se tornam reais e significativas para eles, que promovem uma transformação tanto no material de estudo (DAVIDOV, 1999, p. 5) como no sujeito que aprende (REPKIN, 2003, p. 4).

Está claro que o consumismo é um problema social reconhecido até mesmo pelo senso comum. Porém, para que os alunos apreendam de fato como este conceito atua em suas vidas e os seus desdobramentos, é necessário que se torne um problema a ser resolvido para eles. Nesse sentido, de acordo com Ilienkov (2007, p 17), a única maneira de ensinar nossos alunos a pensar é desenvolver a capacidade de propor e fazer questões corretamente, pois dessa maneira se iniciou todo o conhecimento científico:

A ciência em si começou e começa toda vez com isto - propondo uma questão à natureza, formulando um problema - isto é, uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos de ação, seguindo trilhas já conhecidas - batidas e pisoteadas. Cada recém-chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com isto, com a formulação afiada de uma dificuldade que é insuperável com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma situação problema. (ILIENKOV, 2007, p. 17)

Diante dessa análise, refletindo sobre a centralidade deste tema para os jovens que fazem parte da sociedade do capital, pensamos ser fundamental elaborar uma sequência didática, a partir de atividades de estudo, que leve os jovens à problematização e reflexão sobre o mundo consumista e suas consequências para todos, tanto individualmente como coletivamente.

Para se pensar em consumo e consumismo, concordamos que é preciso estudar o conceito de mercadoria e seu fetichismo. Segundo Karl Marx (1980, p. 81), a mercadoria exerce um fetichismo porque homens e mulheres não reconhecem o valor de seu trabalho presente nela, a sua subjetividade e tampouco os processos de exploração humana. Assim, não reconhecem nas infinitas mercadorias que consomem o valor do trabalho humano e as relações historicamente construídas, não veem nela o produto de suas próprias mãos, mas medem o seu valor apenas pelas características imediatas das próprias mercadorias.

Nessa perspectiva, o valor que a sociedade capitalista atribui à mercadoria está associado à forma de sua produção, em que os meios de produção são separados dos produtores e a divisão social do trabalho não permite que as pessoas compreendam o processo de produção como um todo; e, quando pegamos uma mercadoria de alguma prateleira não percebemos que

ela representa uma relação social entre as pessoas, mas “assume a forma fantasmagórica de uma relação entre as coisas” (MARX, 1980, p. 81).

Se soubéssemos o que é oculto pela relação de troca estabelecida entre as mercadorias, talvez pudéssemos repensar nossa maneira de consumo, poderíamos não ser tão facilmente convencidos de que precisamos a todo momento delas.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como sensação subjetiva desse nervo, mas como forma sensível de uma coisa existente fora do órgão da visão. (MARX, 1980, p. 81)

Compreendendo, em Marx (1980), a fetichização da mercadoria, sabendo-se que a escola é um espaço de interação social e também um ótimo campo para observar o pensamento dos jovens e sua relação com o consumo e consumismo, torna-se importante estudar e pesquisar, dentro deste âmbito, como desmistificar esta relação, como demonstrar todo o valor simbólico presente nela e o que esse valor acarreta para a formação: um obstáculo real para se compreender no mundo, já que o fetiche da mercadoria esconde a verdadeira essência humana, sua relação com o trabalho.

Com o avanço do capitalismo sabemos que tudo pode se converter em mercadoria, ou seja, algo consumível e com valor de troca. No entanto, além de suprir necessidades básicas, a mercadoria vem suprimindo outras necessidades, aprimoradas sempre pelo próprio capital a fim de se reproduzir cada vez mais. As relações humanas estão sendo reconfiguradas a cada dia pela sua relação com os objetos consumíveis do mercado.

A juventude não escapa dessas influências, e sua relação consigo mesma e com o mundo é moldada pela sua relação com a mercadoria. Os desejos, necessidades, não são apenas físicos, mas também emocionais. Há também a necessidade de aceitação, de se enturmar, e, dentro de seu convívio social, o jovem fará o possível para isso.

Na sociedade do consumo, aquilo que se pode consumir simboliza um certo tipo de “emancipação”. Um tênis, celular, roupa, iphone, jogo, e até mesmo conhecimento musical, artístico, poético, configurados como mercadoria, se tornam símbolos de sucesso que, para

serem alcançados, os fins justificam os meios, ou seja, não importa o quanto se endividem ou gastem o seu tempo de trabalho, cria-se a necessidade de consumir aquilo que a sociedade lhes impõem.

Nesse ínterim, observa-se que os jovens são vulneráveis aos meios tecnológicos e conseqüentemente ao bombardeio de informações e propagandas, sua formação é influenciada por esses fatores impostos pela sociedade do consumo, produzida na demanda neoliberal. A semiformação cultural a que estão submetidos os impedem de profundas reflexões; contudo, isto não é um fenômeno restrito à sociedade brasileira, mas fruto da sociedade globalizada do capital:

Nessa realidade globalizada, as grandes linhas de força que percorrem os países desenvolvidos alcançam também os países periféricos. Em todos os locais o poder da indústria cultural se faz presente, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade. Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou semiformação cultural – se instala. E a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade, mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural. O seu inimigo mortal. (ZUIN A.; PUCCI B.; OLIVEIRA N., 1999, p. 13, 14)

Desse modo, é preciso educar os jovens para encontrarem um sentido histórico e social em suas relações que não se limite às possibilidades de consumo como “salvação” e para tal há de se percorrer o caminho da desnaturalização da realidade que a disciplina Sociologia pode promover. Em contrapartida, sabe-se que a escola sozinha não transforma uma sociedade, mas uma educação desenvolvvente (REPKIN, 2003) já é um início do caminho, e ela parte exatamente da realidade a que estão submetidos os alunos.

Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as boas intenções das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações. Mas, justamente porque o pensamento ainda não se encontra reconciliado com a realidade, torna-se possível realizar a sua autocrítica, procurando compreender quais foram os fatores que o conduziram ao seu processo de embrutecimento. (ZUIN A.; PUCCI B.; OLIVEIRA N., 1999, p. 116)

Como já descrito acima, o conhecimento está chegando até nós já carregado com as explicações, resumos, a serviço da informação, da sociedade do aqui e agora (BENJAMIN, 1994, p. 223). Torna-se essencial, então, na busca pela desnaturalização desses fatos, que o

educador busque com o jovem um confronto de ideias que possibilite questionar a sociedade. A construção com a juventude de uma compreensão de si mesma e do outro no mundo, entendendo quais fatores trouxeram o embrutecimento do ser humano, só será possível a partir de uma educação voltada para o pensar, um ensino que proponha questões que levem os alunos a percorrer os caminhos da ciência (ILIENKOV, 2007, p. 17). Por essa razão, a disciplina Sociologia no Ensino Médio se torna fundamental, pois, para construir, é necessário antes desconstruir.

O ensino oferecido aos estudantes geralmente se apresenta de maneira explicativa e resumida, ou seja, o conhecimento é transmitido através de aulas e materiais com o conteúdo acompanhado de explicações e resumos. As questões reflexivas são encaminhadas, sugeridas de uma maneira que impedem o aluno de elaborar suas próprias questões. Nota-se que dificilmente se busca, ao menos inicialmente, uma problematização, uma questão norteadora para a realização dos estudos, mas, na maioria das vezes, se iniciam as diversas situações de aprendizagem com o conteúdo já sistematizado.

Percebe-se, então, ações pedagógicas que não promovem de fato o embate de ideias; muitas vezes, no ensino de Sociologia, ocorrem discussões acerca de assuntos do cotidiano dos alunos, no entanto, não trazendo antes para um lugar de confronto e problematização nem avançando para a construção do conhecimento teórico.

Diante desses fatos, pensamos em desenvolver uma sequência didática que proporcione um encontro entre o conhecimento teórico com os alunos do ensino médio acerca dos conceitos consumo e consumismo como motivo para satisfazer suas necessidades de aprofundar esse assunto, segundo os princípios da teoria da atividade (LEONTIEV, 2010). Para isso, é necessário buscar uma forma metodológica que os envolva e estimule a buscar respostas para conflitos que façam parte de sua realidade objetiva. É preciso desenvolver nos alunos a necessidade do conhecimento que propomos, para que encontrem motivação em realizar as tarefas de estudo. Segundo Repkin (2003, p. 9), é preciso que qualquer atividade seja resposta a uma necessidade da pessoa, pois não há atividade sem necessidade para a sua realização. Porém,

A necessidade em si não é suficiente para produzir a atividade. O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia isso é chamado de motivo. Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, precisamos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos exercem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto, ou tônica energizantes) e segundo, a função de

formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade. (REPKIN, 2003, p. 9)

Nesse contexto, as atividades da nossa sequência foram pensadas de acordo com a teoria histórico-cultural, dentro dos princípios de Leontiev (2004) e Davidov (1999), visando promover atividades de estudo em que os alunos possam pensar e se desenvolver como sujeitos históricos e sociais. Obviamente, isso tudo não se conquista em algumas aulas; no entanto, algumas aulas objetivando esta reflexão podem fornecer a eles instrumentos, ou seja, conhecimentos teóricos que os auxiliem por toda a sua formação, visando o pensar e a compreensão de seu papel histórico no mundo.

Assim, trabalhar a sociedade do consumo e consumismo, bem como suas interfaces, a maneira como fazem parte da vida humana, sua configuração na sociedade capitalista moderna para penetrar no cotidiano das relações como necessidade, é um bom caminho para motivar os alunos a desconstruírem a realidade social e fomentar a busca por uma nova maneira de interpretar e agir no mundo.

2.3– A escolha dos conceitos.

Pensar sobre consumo e consumismo remete sempre a algumas questões: precisamos de tudo o que compramos? Tudo o que nos é oferecido como produto é importante? Por que tantas marcas e modelos? É possível a felicidade sem consumismo? O que significa, afinal, ser consumista atualmente? São várias questões cujas respostas aparentam simplicidade, mas com uma análise mais aprofundada, percebemos que não é bem assim. Pensando a sociedade em sua totalidade, veremos que o consumo e consumismo não são fatos isolados, ou que surgiram naturalmente. Dentro de nosso referencial teórico, a teoria histórico-cultural, que se baseia no materialismo histórico, sabemos que os fenômenos sociais estão integrados em uma totalidade da qual faz parte a realidade objetiva humana. Essa realidade, que nos deparamos atualmente, a sociedade do consumo e do consumismo, se formou diante de condições históricas, culturais e sociais.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos pensar consumo e consumismo sem pensar na formação da sociedade capitalista, na sua base de trocas, na exploração, no acúmulo do capital como princípio validado e legitimado socialmente, na desigualdade social e, portanto, das possibilidades de consumo e consumismo. Além disso, ao pensarmos o ensino de

Sociologia, esses temas e conceitos perpassam fortemente pela disciplina e ao observarmos a realidade objetiva dos jovens percebemos que as possibilidades de consumo lhes são atraentes e apresentadas como reais possibilidades de sucesso, convivência, aceitação, emancipação social dentro dos grupos que escolhem fazer parte. Não nos cabe aqui qualquer julgamento ou consideração sobre a atitude dos jovens em relação ao consumo como negativa ou positiva. Pelo contrário, buscamos um olhar crítico baseado na compreensão de fatos históricos, sociais e culturais que estão relacionados com esse fenômeno. A atitude consumista passa por todos ou quase todos os sujeitos da sociedade capitalista, com maior ou menor poder aquisitivo para o consumo, mas os desejos e necessidades são reais e altamente incentivadas pelas mídias e indústria cultural, justamente porque corroboram a reprodução do modelo econômico desse tipo de sociedade.

O que nos chamou atenção, para além do quanto a temática possa ser interessante, foi justamente o caminho que se pode percorrer para refletir sobre nosso consumo e consumismo. Inicialmente pensamos que os alunos com os quais trabalharíamos, pertencentes às camadas populares, jovens da escola pública, que não possuem grandes chances de consumir tanto quanto gostariam, poderiam não se interessar ou não sentir uma necessidade real de se aprofundar no assunto. No entanto, vimos que essa visão é equivocada, pois os desejos, incentivos, valores, atitudes, pensamentos, formação de consciência da sociedade consumista passam por eles, fazendo parte de sua formação e influenciando sua vida e comportamento. Esse fato nos levou a entender que pensar com esses jovens a sociedade do consumo seria fundamental, pois, ao analisarmos com eles outros conteúdos relacionados à temática, as interfaces, como, por exemplo, a formação da sociedade capitalista ou o fetichismo da mercadoria, estaríamos desenvolvendo a sua capacidade crítica e possibilitando a construção de conceitos para pensarem sua realidade objetiva, adquirindo novos princípios de ação diante dos padrões que lhes são impostos, entendendo que os fenômenos sociais podem ser desnaturalizados e que a vida humana possui sentido visto que os sujeitos estão em atividade e não consumindo tudo aquilo que lhes é oferecido, por mais tentador que seja esse consumo ou o desejo pelo consumismo. Portanto, nosso motivo para o desenvolvimento dessa sequência didática foi possibilitar aos jovens do ensino médio da escola pública conhecimentos e reflexões sobre o tipo de sociedade de que objetivamente fazem parte, em sua totalidade, reconhecendo-se como sujeitos históricos e sociais que têm condições de pensar-se, compreender-se e transformar-se nela, para além do imediatismo das relações.

2.4 - Num recorte de tempo, um olhar sobre a escola onde desenvolvemos a atividade.

A escola localiza-se em uma região distrital do município de Marília, mantendo o Ensino Fundamental e Médio. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, sendo: 6º ao 9º ano (matutino), 1º ao 5º ano (vespertino), Ensino Médio (noturno).

A grande maioria dos alunos reside no distrito e arredores (incluindo zona rural) e implementamos as atividades na turma do 2º ano do ensino Médio (noturno). Esta turma era composta de cerca de dez alunos pertencentes à zona rural. Grande parte dos alunos do ensino noturno eram trabalhadores no período diurno; as turmas eram numerosas na lista de chamada dos professores, cerca de 40 a 50 alunos, porém a frequência era bem menor. O fluxo variava em relação à novas moradias (casas populares) construídas naquela região; entravam novos alunos com a chegada das novas casas, mas também vários mudavam de escola. Em razão da mudança de moradia (para as casas populares), alguns alunos não se acostumavam, segundo nos informou a professora da turma, retornando à escola de origem. Outro fator que favorecia a rotatividade de alunos da escola era a mudança das famílias para outras regiões em busca de emprego. Vários alunos migravam para as escolas de tempo integral, pelo fato de a escola não manter ensino médio diurno.

A escola é pequena, fica na região central do distrito e, para os jovens da região, é um dos poucos e principais pontos de encontro e divertimento, além da praça. Um problema apontado pela professora da turma, em relação ao trabalho em sala de aula com os alunos, é a falta de noção de pertencimento, ou seja, muitos alunos não possuem uma identificação com o distrito e com a escola, devido a sua recém-chegada ao distrito e à escola, em virtude da mudança para as casas populares que foram construídas e entregues na região. Nesse sentido, muitos alunos ainda não construíram sua identidade como estudantes da escola, havendo discrepâncias culturais entre os alunos que sempre pertenceram à região e estudaram na escola e os novos alunos. Para os primeiros, no geral a escola representava aquele local que frequentavam todos os dias e encontravam seus amigos e se inteiravam das novidades, realizavam atividades diferentes das de casa e encontravam os professores, funcionários, com quem haviam desenvolvido de certo modo um relacionamento amistoso e de confiança. Para os segundos, que normalmente vinham de um espaço com maiores opções, a escola representava uma mudança drástica em sua rotina, pois é uma escola pequena, com características próprias distintas das outras escolas do município, em relação ao espaço e dinâmicas internas, com alguns grupos já formados, o que poderia levá-los à insatisfação com o novo ambiente. No entanto, a chegada de novos alunos em razão das casas populares também nos foi apontada

como algo positivo para os alunos que sempre frequentaram a escola, pois esse fator trouxe novas informações para os jovens, novas maneiras de interação e troca de experiências.

Um complicador que nos foi informado, para o trabalho pedagógico e para todo o trabalho escolar no geral, especialmente em relação às ações pedagógicas e de organização interna, é, por um lado, o fato de ter havido várias trocas de direção e coordenação nos períodos entre 2018 e 2019, segundo a professora da turma. Na segunda metade do ano de 2019, uma direção efetiva tomou posse do cargo, em razão do último concurso de diretores. Portanto, na época da nossa aplicação, a escola estava passando por grandes mudanças, tanto em relação à equipe gestora quanto à entrada e saída de diferentes alunos e comunidade. Por outro lado, uma cultura escolar já enraizada pelo modelo anterior às mudanças ainda existia, pois, para muitos alunos, a escola representava o local de encontro com os amigos e atividades fora de casa, além de a escola e comunidade ainda guardarem hábitos de cidades pequenas, como festa na praça e sítios.

Apesar de — em razão da distância de sua moradia e da cidade maior — essa escola ser para muitos alunos pertencentes ao distrito a única possibilidade de prosseguir com os estudos, permanecem alguns problemas estruturais da escola pública, como o fato de o ensino médio nem sempre possibilitar aos estudantes uma aprendizagem real, pois a crise de sentidos e significados (MENDONÇA, 2011) atravessa a escola pública de uma maneira geral e os alunos não veem na escola o local onde conseguem aprender, ao menos não como gostariam. Assim também ocorre com os professores, que denunciam a todo momento a dificuldade em cumprir com o seu maior objetivo, que é ensinar.

Ao desenvolvermos na escola a sequência didática, pudemos nos perceber como sujeitos não pertencentes à instituição, mas, aos poucos, fomos conquistando um lugar, ainda que temporário, na experiência dos alunos, contribuindo para uma outra forma de pensar sobre aprender Sociologia, pois ficou claro o interesse e participação dos alunos durante o processo de realização da atividade, permitindo também, que a visão e formação como pesquisadora fossem ampliadas, percebendo que os alunos fazem parte de uma escola que está inserida em todo um processo de formar-se escola, através da atuação de seus educadores, comunidade, estudantes, supervisores, diretoria de ensino, enfim, todas as relações que fazem aquela escola ser como é dentro da sociedade. Isso nos levou a pensar que não atuamos em uma sala de aula com alunos isolados e com características gerais, mas que atuamos dentro de uma realidade que se faz a partir de diversas e multifacetadas relações, através de seus sujeitos, das políticas públicas, e das peculiaridades culturais e geográficas de sua região.

Passaremos agora para a descrição das fases de elaboração, desenvolvimento e avaliação do processo de implementação da sequência didática, conforme a orientação da experiência prática e teórica.

2.5 – Objetivos da sequência didática.

Segundo Sforzi (2017, p. 92), quando tomamos o ponto de partida para o desenvolvimento e planejamento das aulas, é necessário o conhecimento pelo professor dos sujeitos e objetos da aprendizagem, assim como os processos afetivos e cognitivos desses sujeitos. Assim, retomamos:

A partir dessa análise é possível definir o objetivo geral e objetivos específicos no planejamento: o objetivo geral está sempre vinculado ao domínio do que é nuclear do conceito; os objetivos específicos são os desdobramentos do objetivo geral, em forma de “ações mentais mediadas pelo conceito”: comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações, etc. (SFORZI, 2017, p. 93)

De acordo com esse entendimento, definimos os nossos objetivos para a nossa sequência didática da seguinte maneira:

Objetivo geral:

- Produzir uma sequência didática que trabalhe o domínio do que é nuclear nos conceitos “consumo e consumismo” em suas interfaces, a partir do referencial teórico da teoria da atividade, da atividade de ensino e de estudo.

Objetivos específicos:

- estabelecer as interfaces dos conceitos consumo e consumismo com outros conceitos sociológicos: trabalho, formação da sociedade capitalista, desigualdade econômica e social, fetichismo da mercadoria, trabalho escravo, trabalho infantil;

- desenvolver a análise da realidade objetiva, o concreto pensado, a partir da essência dos conceitos em suas interfaces.

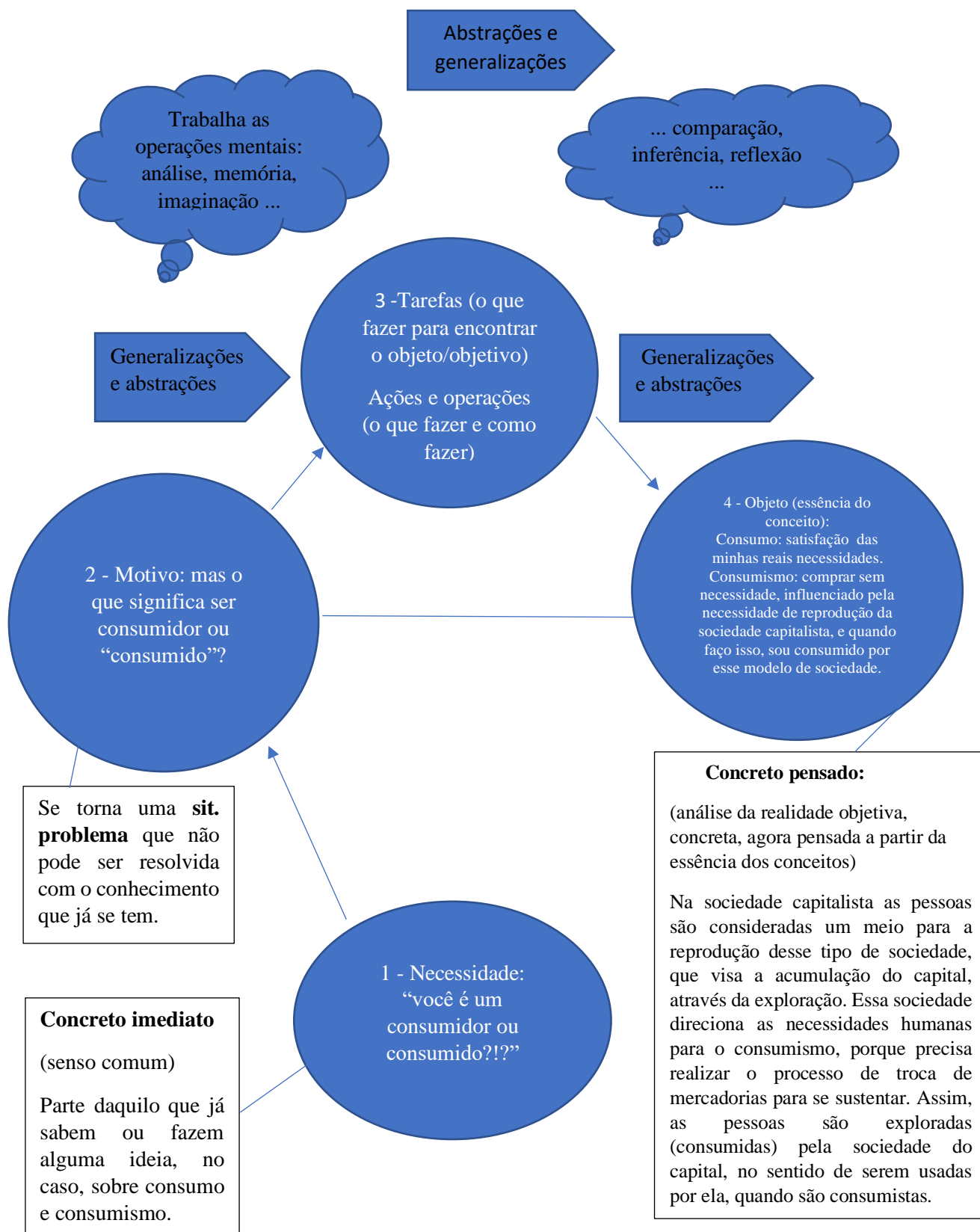
2.6 – Infográfico explicativo da Atividade.

Para auxiliar a visualização da estrutura geral da atividade de ensino e de estudo elaborada, desenvolvemos o esquema que será apresentado logo em seguida, com os componentes gerais da atividade.

Iniciaremos com a questão norteadora para desenvolver a necessidade nos alunos: *Você é um consumidor ou consumido?* Nesse momento, espera-se que os alunos mobilizem o conhecimento que já possuem para tentar responder à questão; no entanto, ao perceber que esse conhecimento – concreto imediato – não será suficiente, encontrarão o motivo/objeto que precisam desvendar. No caso, ele está colocado a partir do termo *consumido*, para o qual chamamos a atenção dos alunos para essa palavra, para que utilizem e desenvolvam suas funções psíquicas superiores e tentem descobrir – a partir das ações e operações - o que ela pode significar.

Esse momento das ações e operações (que será logo adiante descrito) ocorre após os alunos encontrarem o motivo/objeto da atividade. Ao encontrarem o motivo, acontece a realização das ações necessárias para conhecer as condições internas do objeto, mobilizando as operações mentais, encontrando as características, relações, por fim, a sua essência, ou seja, o seu princípio geral. Ao encontrar a essência dos conceitos, os alunos encontraram o seu objeto, e agora poderão estabelecer as relações necessárias entre o que estudaram e a sua realidade objetiva, chegando à etapa do concreto pensado, em que ocorre o desenvolvimento do conhecimento teórico.

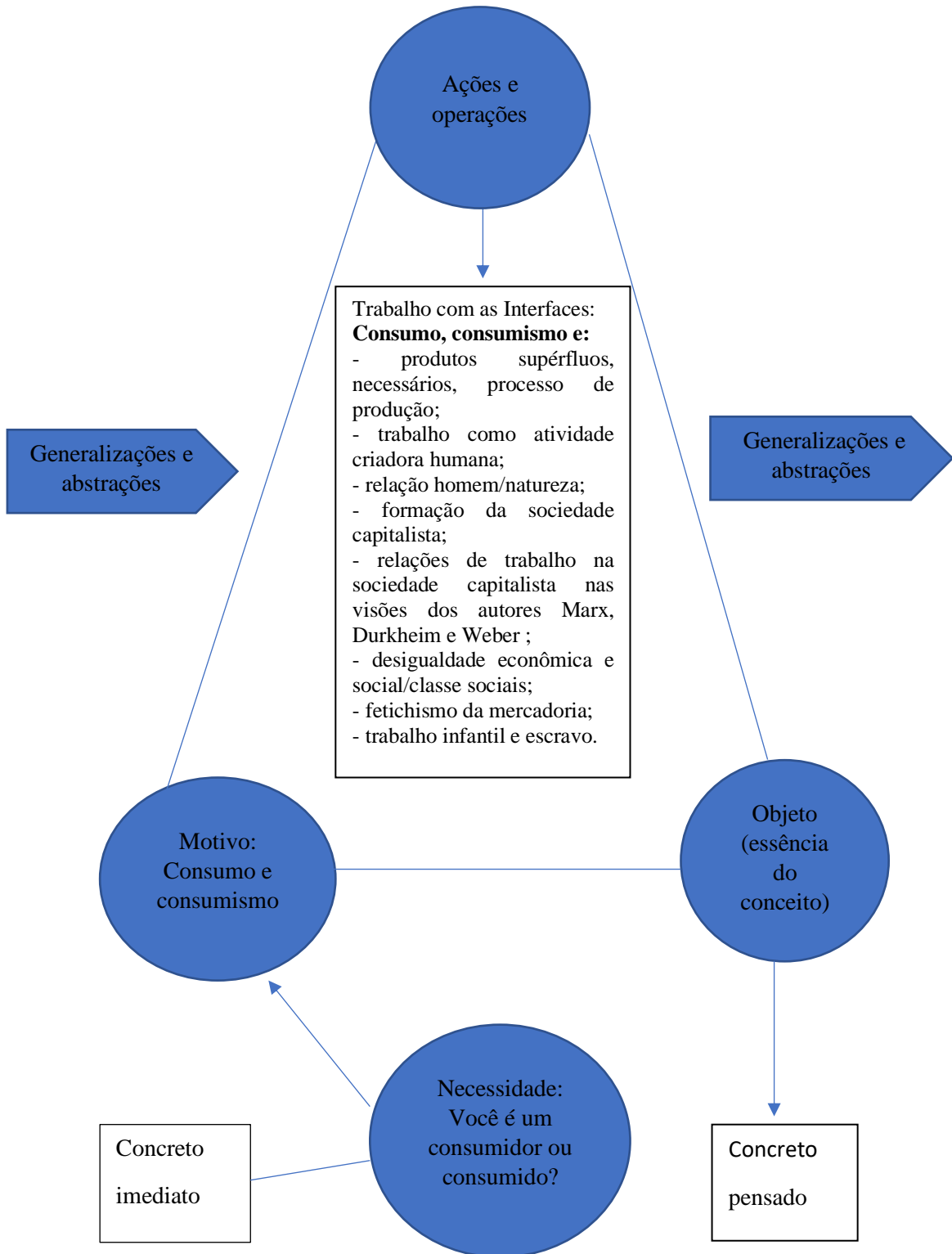
Infográfico 2: estrutura da atividade de ensino – “consumo, consumismo e interfaces”.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

2.6.1 – Visualizando o momento do trabalho com as interfaces: nas ações e operações.

Infográfico 3: O trabalho com as interfaces: nas ações e operações.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

2.7– Sequência didática: um encontro de necessidades e sujeitos.

A elaboração da sequência como um todo foi pensada de acordo com os princípios da teoria histórico-cultural, na qual, a partir das mediações, os sujeitos se apropriam da cultura socialmente construída. Nesse processo, a aprendizagem acontece sempre com a mediação do sujeito mais experiente, para ensinar ao outro o uso dos objetos culturais da sociedade, sejam eles materiais ou imateriais. Assim, para que ocorra o processo de internalização das capacidades psíquicas, é preciso que antes, os sujeitos estejam em interrelação, ou seja, experimentem o objeto de maneira externa e assim, ao reproduzir o seu uso/manuseio/linguagem, ocorrem as internalizações das capacidades psíquicas necessárias para lidar com o objeto.

Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas — a que no momento apenas podemos aludir — que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKY, 2010, p. 114)

Assim, sobre o conhecimento teórico, o professor é aquele que ensina a seus alunos esse tipo de conhecimento, colocando-os em relação com o objeto de aprendizagem, para que possam realizar as ações e tarefas necessárias para a compreensão do processo inicial e final de formação do objeto. Entendemos, então, o processo de ensino como aquele pelo qual o professor pensa, elabora e organiza as etapas necessárias para que os alunos cheguem ao núcleo conhecimento, ou seja, à essência dos conceitos. No entanto, as ações devem ser orientadas para serem realizadas na seguinte ordem: coletivamente, em grupos e por fim individualmente, já que esse é o percurso histórico e social da aprendizagem humana.

Para isso, na organização da sequência didática, buscamos priorizar inicialmente o desenvolvimento de questões norteadoras para que os alunos sentissem a necessidade de conhecer mais sobre o assunto em questão – consumo e consumismo – para alcançar respostas. O objetivo foi transformar os conceitos *consumo e consumismo* no motivo para os alunos realizarem as ações e operações, objetivando desvendá-los, estabelecendo as suas relações com a realidade objetiva. Nesse sentido, “consumo e consumismo” foram os objetos da aprendizagem.

Pensar em desenvolver atividades de ensino e estudo com os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino não é tarefa fácil, pois requer conhecimento dos conceitos a serem trabalhados, organização das tarefas mediante a orientação teórica que se propõe desenvolvê-las, levantamento dos meios e operações para a sua realização e por fim, mas não menos importante, o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem, os alunos — seus anseios, necessidades, cognição. Portanto, esses aspectos foram considerados relevantes para a elaboração da sequência.

Ao desenvolvermos aqui a descrição da sequência, tanto nas fases de planejamento e implementação, como nas de avaliação, utilizamos o relato de experiência da pesquisadora como instrumento para analisar e pensar a prática. Assim, após cada encontro, registramos a vivência e percepções sobre a escola, o que proporcionou uma boa fonte para orientar as reflexões. Nesse sentido, desenvolveremos agora uma descrição detalhada de todo o processo, em fase de elaboração, implementação e avaliação.

2.7.1– Primeiro encontro com a turma (02/10/2019), como elaborar as ações/operações?

O desafio do início: tempo curto, planejamento longo

Estávamos no segundo semestre do ano letivo de 2019, em fase de elaboração da sequência; nessa fase, buscamos o conhecimento sobre a realidade dos alunos e da escola, através de conversas diretas com a professora da turma com que iríamos desenvolver as atividades. O tempo era curto, sabíamos que ocorreria na época os *Jogos Abertos do Interior*¹³, quando todas as escolas seriam utilizadas para receber e abrigar os jogadores; portanto, as aulas seriam suspensas durante a maioria dos dias do mês de novembro. Nos dias restantes desse mês, os alunos estariam realizando as provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)¹⁴ e avaliações bimestrais com os seus professores, e por isso também não os consideramos viáveis. Em dezembro, os alunos já não frequentariam mais as aulas, pois se consideram em férias, uma cultura¹⁵ dos alunos do Ensino Fundamental Anos

¹³ *Jogos Abertos do Interior* realizados em todo o estado de São Paulo, com diversas modalidades olímpicas, entre os alunos da rede pública do estado.

¹⁴ Avaliação externa realizada no final do ano em todas as escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, onde se analisa o alcance de índices e metas propostas para as escolas e regiões, bonificando professores, gestores e funcionários.

¹⁵ Essa cultura dos alunos ocorre pois os professores pouco antes ou na primeira quinzena de dezembro precisam registrar as notas no sistema, assim como as faltas, que geralmente são fechadas até o último dia de novembro, juntamente com a menção final de cada aluno em cada disciplina. Nesse contexto, os alunos não vêm sentido em frequentar as aulas em dezembro se tudo já está decidido e não se computam mais as presenças e faltas.

Finais e do Ensino Médio, já que as avaliações finais e provas do SARESP já se encerram em novembro.

Nesse contexto, visto que estávamos no final de agosto em fase da elaboração da sequência didática, percebemos que teríamos apenas o mês de outubro para aplicá-la. De fato, na ânsia de querer esgotar todo o conhecimento sobre os conceitos presentes na sequência e sem ter ainda uma clareza real do nosso tempo objetivo para a aplicação, elaboramos muitas ações pedagógicas que exigiriam muito mais do que um mês para a sua aplicação. Desse modo, no momento da aplicação, percebemos que teríamos que priorizar o que seria essencial e viável dentro de nossa proposta, das intercorrências da escola e do tempo que teríamos.

Como a necessidade de trabalhar os conceitos *consumo e consumismo* com os jovens era real, pautada no fato de que como sujeitos sociais (DAYRELL, 2010), os jovens fazem parte e atuam na sociedade, levando em consideração que o modelo capitalista impulsiona todos para o consumismo, o sucesso considerado pessoal e profissional está associado em grande parte à capacidade de consumo ilimitado do ser humano. Assim, pretendíamos trabalhar com os jovens a desnaturalização e reflexões sobre essa condição dos sujeitos dessa sociedade, usando os conceitos como instrumentos para pensar a realidade social. Por essas razões, optamos por elaborar a sequência operando com esses conceitos, baseando na estrutura da atividade de estudo, desenvolvida por Davidov (1999) e Repkin (2003) e de ensino (MOURA, 2010). No entanto, devido ao pouco tempo que tivemos com a turma e intercorrências, as quais serão detalhadas logo mais, não foi possível seguir plenamente a estrutura da proposta de estudo e ensino desses autores.

Sobre esse início de trabalho, sabíamos que não adiantaria chegar para os alunos e avisá-los que iríamos trabalhar sobre consumo e consumismo e simplesmente questioná-los sobre o que eles pensam sobre o significado dessas palavras. Essa maneira de abordar o conhecimento, já sistematizado e pronto, para que os alunos leiam ou memorizem para provas ou vestibulares, já é muito propagado e desenvolvido nas escolas através do ensino tradicional.

Compreendemos o ensino e aprendizagem como um processo, sendo importante desenvolver no aluno primeiramente a necessidade pelo conceito que se quer ensinar (DAVIDOV, 1999, p. 2); assim ele terá condições de encontrar sentido (motivação) nas ações e realizar uma busca por respostas a questões ou ideias que lhe sejam desafiadoras. Nessa direção, refletimos sobre como iniciar o trabalho com esses conceitos, mediante a experiência de professora e baseada nos princípios teóricos da teoria da atividade (LEONTIEV, 2004), da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999) (REPKIN, 2003) e de ensino (MOURA, 2010). Então, concordando com Ilienkov (2007), decidimos iniciar a primeira atividade com uma questão que

fosse desafiadora aos alunos, visando desenvolver a necessidade de se aprofundarem no assunto, refletindo sobre a questão e encontrando seu objeto. *Você é um consumidor ou está sendo consumido?*

Com essa questão, objetivamos introduzir a temática, como algo ligado diretamente à realidade de cada aluno e sem apresentar respostas, deixá-los a pensar sobre o assunto e discutirem entre si.

Segundo Davidov (1999, p. 3) “sem uma necessidade correspondente não é possível forçar um aluno a realizar uma atividade de estudo”; por essa razão, a questão norteadora serve como um desafio que possibilita o desenvolvimento da necessidade do conhecimento aos alunos, mas, em seguida, é preciso elaborar os passos que seguirá a atividade. “A segunda condição para a correta organização da atividade de estudo é a correta colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles uma experimentação com o material a ser assimilado” (DAVIDOV, 1999, p.3). O objetivo maior deve ser a transformação do objeto e, por consequência, dos próprios alunos, pois, uma coisa não ocorre sem a outra.

Por um lado, falamos da tarefa de auto-transformação do sujeito; por outro, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção dos modos de ação. (REPKIN, 2003, p. 11)

Nesse sentido, após o desenvolvimento da necessidade dos alunos em aprender determinado conhecimento, é preciso pensar sobre as ações e tarefas de estudo que os levarão ao núcleo do conceito, a partir de seu concreto imediato, para chegar ao grande objetivo de toda atividade de estudo: o concreto pensado (SFORNI, 2017).

Assim, após a questão norteadora, espera-se que os alunos realizem ações e tarefas para que ocorra o processo de transformação do objeto, ou seja, para que ocorram as abstrações necessárias até que cheguem à essência do conceito e suas relações com sua realidade objetiva. Mas antes, eles precisam de um motivo para realizar essas ações.

O motivo é o que proporciona a busca pelo conhecimento; sem ele, o conhecimento não faz sentido ao aluno e se torna distante ou vazio, e este é o momento em que o aluno compreende qual objeto precisa estudar, pois é o que fará todo o sentido para a sua realidade objetiva.

Criando necessidades, transformando-as em motivos

Em nossa sequência, para enriquecer a atividade, antes da questão norteadora e o tempo de discussão entre os alunos, pensamos ser necessária a intervenção da professora com uma dinâmica para que os estudantes possam identificar a temática da aula e ir iniciando o

desenvolvimento da necessidade. Mas como realizar essa ação? Pensamos em fomentar a discussão dos alunos com amostra de mercadorias, produtos de variados modelos e, a partir de objetos e imagens do interesse dos jovens, tais como: celulares, tênis, maquiagem, sapatos, roupas, etc., pedir para que escolham quais comprariam, justificando a escolha. Essa ação seria desenvolvida como um chamariz inicial para a temática da aula antes de lhes apresentar a questão norteadora.

A seguir, pensamos em lançar a questão norteadora como um problema a ser respondido, mas que precisem parar para refletir, ou seja, algo que os desafie a pensar. Nesse momento, concordamos ser importante anotar na lousa a questão, para que os alunos pudessem visualizar, já que as visualizações são boas ferramentas para que tenham oportunidades mais amplas de construir o seu pensamento em sala de aula. Pensamos também ser importante que discutissem entre si, se questionassem, discordassem, enfim, que os conflitos de pensamento fossem ressaltados nesse momento. No entanto, desenvolver uma discussão ou debate em sala de aula não é automático, pois os alunos não estão prontos para naturalmente debater ou explicitar suas ideias, e há muitos tabus e medos em relação a isso, já que é um tipo de exposição. Portanto, decidimos atentar às discussões, mediando e orientando para que não perdessem o seu eixo; assim, concluímos que é fundamental que o educador tenha clareza de todos os objetivos e processos da dinâmica de sua aula.

Vale lembrar que o objetivo nesse momento inicial não foi chegar a uma resposta ou em várias respostas, mas fomentar a discussão, gerar dúvidas, aprofundar a necessidade pelo conhecimento, por algo que ainda não dominam.

Em seguida, visando a um debate mais específico e elaborado, decidimos perguntar aos alunos *qual é a diferença entre consumo e consumismo?* Nesse momento, deixar que eles pensassem e falassem, pois a intenção também não seria entregar os conceitos prontos, mas possibilitar a reflexão sobre as ideias por trás destas palavras, para que pensem que há uma diferença entre consumir e ser consumista e porque isso ocorre. *Seria um aspecto individual ou coletivo? É algo gerado ou já nascemos com a necessidade de consumir? E de sermos consumistas, por que o somos? O que significa ser consumido?*

Nesse momento, destacamos ser fundamental observar o que os alunos já sabem sobre esses conceitos ou a ideia que fazem deles, ou seja, um momento para analisar, a partir da observação da participação da turma, o que eles pensam sobre o que se pretende ensinar e o quanto isso os instiga ou não, e se a atividade está sendo significativa. Chegamos à conclusão de que o conhecimento dos alunos sobre *consumo e consumismo* poderia fazer parte de seu concreto imediato (SFORNI, 2017), ou seja, seu senso comum. Podemos pensar, então, que a

avaliação não ocorre apenas no final do processo, mas continuamente, especialmente a do professor, que está analisando os resultados em cada passo de suas ações e operações.

Em seguida, a partir dos produtos mostrados na dinâmica inicial e outros mais básicos, como alimentos, pensamos ser interessante pedir para que os alunos indicassem quais consideram supérfluos e quais consideram essenciais para se viver, justificando a sua escolha e debatendo as contradições que possam surgir, como: *por que consideram um determinado produto mais importante que o outro? O que faz um produto ser considerado supérfluo? Por que muitas vezes consideramos produtos supérfluos como essenciais?*

Para ampliar a reflexão, no próximo momento optamos por questionar os alunos sobre a necessidade de o ser humano consumir. *De onde vem essa necessidade que temos de consumir? Por que consumimos?* Pensamos em realizar essa discussão para que os alunos chegassem a conclusões como: *precisamos consumir porque precisamos nos alimentar, nos vestir, utilizar diversos objetos para a nossa sobrevivência, etc.* Em seguida, pensamos em lançar as questões: *de onde os seres humanos extraem os objetos/produtos essenciais à sua sobrevivência? Sempre ocorreu da mesma maneira o consumo desses produtos/objetos e essa extração?*

Após as discussões realizadas, decidimos passar vídeos de trechos do filme: *Guerra de fogo*¹⁶ – *Jean Jacques Annaud/1981*. Escolhemos trechos desse filme porque ele trata do desenvolvimento da humanidade em seus primórdios, mostrando a descoberta do fogo e como esse momento ocorreu a partir das necessidades das tribos e da convivência entre elas, nem sempre pacífica, pois ter o domínio do fogo naquele momento representava o poder sobre as demais tribos. Também escolhemos esse filme por acharmos que proporcionaria um bom debate, oportunizando questões sobre como os seres humanos aprendem e se desenvolvem, se tornam humanos.

Ao terminar de assistir aos vídeos, decidimos que lançaríamos as seguintes questões para a reflexão e discussões: *o homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem? Qual é a principal diferença entre o ser humano e os animais? Ao descobrir o fogo, com o passar do tempo, houve evoluções em relação ao uso dessa descoberta? Quais? Por quê? Deem exemplos de outras descobertas e suas evoluções no decorrer do tempo.*

A partir das questões e do debate gerado, pensamos em discutir com os alunos o conceito de trabalho como atividade humana e pedir que observem objetos da sala de aula, por exemplo,

¹⁶ Clássico que retrata o descobrimento do fogo pela humanidade, que possibilitou o desenvolvimento de novas capacidades de organização social. Para a atividade, pelo pouco tempo que teríamos, optamos por passar aos alunos duas cenas que consideramos importantes: uma onde um indivíduo aprende com outro sobre como produzir o fogo e uma cena onde os homens precisam se salvar de um ataque de leões.

mesas, carteiras, cadeiras, giz, ou até mesmo seus tênis, em seguida descreverem os processos que esses materiais passaram para se tornar o que são e ter a função social que têm. Questioná-los o que foi fundamental para que esse processo ocorresse.

Consideramos esses encaminhamentos acima como ações que julgamos necessárias para introduzir a temática a ser estudada, desenvolver a necessidade e motivação nos alunos. Especificamente, as ações seriam a dinâmica inicial, os questionamentos, discussões, análises dos vídeos do filme. As operações, ou seja, os modos de ação - que implicam em recursos e meios para que possam ser realizadas - seriam a amostra de produtos na dinâmica inicial, as discussões, os trechos do filme e anotações utilizando a lousa, giz, *datashow*, gravação dos vídeos ou internet. Os objetivos seriam introduzir a temática a ser estudada, gerar nos alunos a necessidade e motivo para saber mais sobre consumo e consumismo. Alguns conceitos seriam trabalhados nesses momentos iniciais, como: consumo, consumismo, o que é supérfluo, o que é necessário, e o trabalho como atividade humana. Nessa organização, esforçamo-nos para deixar presentes os elementos básicos da estrutura da atividade: questão norteadora (desenvolvimento da necessidade), objetivos (motivação), conceitos, ações e operações (etapas para a transformação e conhecimento do objeto, consumo e consumismo). Sabíamos que nesse primeiro momento com a turma, teríamos as três primeiras aulas, portanto julgamos que o tempo para a realização seria suficiente. Aproveitaríamos também este primeiro momento para conhecer de perto a turma e pensar em novos encaminhamentos ou modificações em nossas estratégias para os próximos encontros, ou seja, a avaliação estaria sempre presente.

Desse modo, sistematizamos nossas ações para o primeiro encontro da seguinte maneira:

Necessidade: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”

Motivo/ situação problema: “O que significa ser consumidor ou consumido?”

Ação: Dinâmica inicial.

Objetivo: Introduzir a temática a ser estudada.

Operações: Amostra de mercadorias, produtos de variados modelos, a partir de imagens e/ou objetos do interesse dos jovens, tais como: celulares, tênis, maquiagem, sapatos, roupas, etc. e pedir para que escolham quais comprariam, justificando a escolha.

1) Questão norteadora: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”

Objetivo: Gerar a necessidade nos alunos de saber mais sobre os conteúdos “consumo e consumismo”, para que desejem aprofundar o assunto. Para que transformem essa necessidade em um problema a ser enfrentado, a ser resolvido, com intencionalidade.

Ações e operações: Diante da dinâmica realizada na etapa anterior, lançar a questão “você é um consumidor ou está sendo consumido?”, para gerar a necessidade nos alunos de responder à questão e descobrir em que ela implica. Ao responderem à questão, os alunos iniciarão uma discussão oral com o intermédio da pesquisadora, levando-os à problematização e reflexões sobre as implicações da questão.

2) Ação: Debate: qual é a diferença entre consumo e consumismo?

Objetivo: Discriminar os conceitos, a partir de uma dinâmica semelhante a primeira.

Conceito: Consumo e consumismo

Segundo Karl Marx, o trabalho presente nas mercadorias apresenta dois valores: valor de uso e valor. O valor de uso se refere à sua utilidade e o valor é medido pela quantidade de tempo de trabalho humano presente nele. Já o valor de troca acontece na relação de troca que se estabelece entre uma coisa e outra (1980, p. 48). Nesse sentido, o consumo é a utilização pelas pessoas de produtos e mercadorias — a partir do processo de trocas — pelo seu valor de uso, ou seja, para satisfação de suas necessidades, por exemplo: alimentação, produtos de higienização, vestimenta, etc.

O consumismo é o consumo de produtos ou mercadorias sem estar relacionado propriamente ao seu valor de uso, ou seja, sem haver uma real necessidade, a não ser o ato de comprar mercadorias. Essa necessidade de sempre comprar cada vez mais é criada pela sociedade capitalista, que por meio de propaganda nas mídias, inculca essa “necessidade” nas pessoas. Exemplo: diversos modelos de celulares (sendo que todos exercem a mesma função), *iphones*, sapatos, roupas, acessórios, maquiagem, etc.

Operações: A partir dos produtos mostrados na dinâmica inicial e outros (mais básicos, como alimentos), pedir que os alunos indiquem quais consideram supérfluos e quais consideram essenciais para viver, justificando sua escolha e debatendo as contradições que possam surgir, como, por que um produto é mais importante que outro? O que faz de um produto supérfluo? Por que muitas vezes consideramos produtos supérfluos como essenciais?

Em seguida, pode ser realizada a leitura dialogada do texto acima sobre consumo e consumismo, para que os alunos pensem sobre a diferença entre os conceitos.

3) De onde vem a necessidade de consumir? Por que consumimos?

Conceito: o trabalho como atividade humana, relação homem/natureza

Ação: questionar os alunos sobre a necessidade do ser humano consumir. De onde vem?

Operações Após o lançamento da questão sobre a necessidade de consumir e a discussão gerada, espera-se que os alunos cheguem a conclusões como: “precisamos consumir porque precisamos nos alimentar, nos vestir, utilizar diversos objetos para nossa sobrevivência, etc.”

Em seguida, lançar as questões: De onde os seres humanos extraem os objetos/produtos essenciais à sua sobrevivência? Sempre ocorreu da mesma maneira o consumo desses produtos/objetos e essa extração?

Passar os trechos do filme: Guerra de fogo – Jean Jacques Annaud/1981¹⁷

Questões para debate:

- O homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem?
- Qual é a principal diferença entre o ser humano e os animais?
- Ao descobrir o fogo, com o passar do tempo, houve evolução em relação ao uso dessa descoberta? Quais? Por quê?
- Deem exemplos de outras descobertas e sua evolução no decorrer do tempo.

A partir dessas questões e do debate gerado, discutir com os alunos o conceito de trabalho como atividade humana. Pedir que observem objetos da sala de aula, por exemplo, mesas, carteiras, cadeiras, giz, ou até mesmo seus tênis e descrevam os processos pelos quais esses materiais passaram para se tornar o que são e ter a função social que têm. Ao questioná-los sobre o que foi fundamental para que esse processo ocorresse, espera-se que, nesse momento, reconheçam o trabalho como atividade humana.

Na lousa, pedir para anotarem diferentes tipos de trabalho. (Espera-se que os alunos pensem em diferentes profissões ou empregos, porém, será necessário questioná-los se o ser humano trabalha apenas quando está em seu emprego)

Questão para debate: Emprego é a mesma coisa que trabalho?

¹⁷ Ver: COELHO, M. L. **Guerra do fogo 1**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xe2B6ywHik&list=PLSE7NBL4gTYrkoqbAuyugszHJD8KhvCsy&index=1>, acesso em 15/09/2019.

La guerre du feu.mp4. 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cSEo3cFyeCQ&list=PLSE7NBL4gTYrkoqbAuyugszHJD8KhvCsy&index=3>, acesso em 15/09/2019.

2.7.2 – Desenvolvimento.

A escola se preparou juntando três turmas de ensino médio, dois segundos anos e um terceiro. As turmas foram colocadas em uma sala onde costumam utilizar o *datashow*, já que havíamos solicitado esse recurso para a aula. Havíamos também pedido a participação de apenas uma turma do segundo ano do ensino médio, pois preparamos o desenvolvimento das ações visando essa turma, além de o conteúdo a ser trabalhado fazer parte desta etapa de ensino, conforme o currículo oficial. No entanto, a coordenação e professores da escola organizaram as três turmas, cerca de 60 alunos, e já estavam todos esperando na sala para o início da aula. Apesar de termos conversado com antecedência, pensamos que a coordenação assim organizou os alunos pensando ser uma “novidade” na escola, como um evento diferente em que quanto mais alunos participassem, melhor. Ocorreu que ficaram muitos alunos, o que dificultou a concentração em vários momentos, mas não impediu o desenvolvimento das ações.

Aconteceram também algumas intercorrências, como a entrada de alunos atrasados, na segunda aula, a entrada de funcionários para recados e a principal delas, a entrada de funcionários de uma faculdade particular para fazer propaganda de seu vestibular e entregar garrafinhas de água de brinde. Esse momento foi solicitado pelo coordenador da escola e tomou praticamente quarenta minutos de nosso tempo; foi objeto de nossa reflexão, pois percebemos os esforços dos agentes escolares para que a apresentação da esfera privada na escola pública aconteça, em uma aula sobre o consumismo na sociedade do capital. Naquele momento, fomos interrompidos pela esfera privada para realizar propaganda do ensino privado, criando uma expectativa de consumo desse tipo de ensino nos alunos da rede pública quando quisessem entrar no curso superior. Enquanto acontecia a apresentação da faculdade e seu vestibular, alguns alunos foram para fora da sala, e informalmente perguntei a eles se pensavam em prestar vestibular; disseram não saber; uma aluna disse que gostaria de cursar enfermagem, mas que não tinha condições de pagar pelo ensino. Quando lhe perguntei se ela já havia pensado em prestar vestibular na FAMEMA¹⁸, disse que nunca havia ouvido falar dessa faculdade. Nesse momento, notei o quanto os direitos ou simples informações podem estar distantes da realidade social dos alunos da rede pública de ensino. Segundo Vellei (2020, p. 26), “em nome da disputa econômica, o neoliberalismo invade a educação modificando a sua organização. Os moldes empresariais passam a estruturar o funcionamento e as relações sociais escolares”, e, nesse sentido, entende-se por que, naquele momento, a rede privada conseguiu chegar nesta escola e

¹⁸ Faculdade de Medicina de Marília, estadualizada, que possui os cursos de Medicina e Enfermagem.

interromper um momento pedagógico previamente programado para divulgar o seu produto - o ensino como mercadoria - categoria recorrente na sociedade do neoliberalismo.

Apesar das intercorrências, conseguimos realizar a amostra de imagens e mercadorias conforme planejamos como a dinâmica inicial e algumas questões foram lançadas nesse momento para a discussão com os alunos: *imaginem que temos muito dinheiro; dentre esses produtos, quais compraríamos? Quais as preferências? Por que temos gostos diferentes? Quais produtos são essenciais? E quais podemos considerar supérfluos?*

No momento de escolha dos produtos que gostariam de comprar,

os alunos escolheram diferentes produtos e consideraram como essenciais: produtos de alimentação e higiene. Porém, reconheceram que a diversão é necessária ao ser humano, por isso, alguns produtos referentes a isso podem ser necessários: celulares, fastfood, refrigerantes, etc. Um aluno apontou o consumo como “natural” ao ser humano, pois, disse que precisamos nos alimentar, vestir, higienizar, etc. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Após a amostra de mercadorias e a discussão sobre o que escolheriam, ficou claro que os alunos compreendiam que há produtos que são considerados mais essenciais ao ser humano no geral do que outros, como os de alimentação e higiene. Porém, quando questionados por que há diversos modelos de produtos para exercer o mesmo tipo de função, (por exemplo: muitos modelos de calçados, quando objetivo é calçar o pé), apresentaram diversas respostas.

Uns ressaltaram que isso ocorre “porque as pessoas têm gostos diferentes”, outro disse não saber e ainda disseram que poderia ser porque “as lojas querem ganhar dinheiro e por isso há vários modelos”. Quando questionados sobre o “porquê de termos gostos diferentes”, alguns disseram que “porque somos diferentes ué”, outro disse “não sei”. Uma aluna ressaltou que há pessoas que gostam de ter muitas coisas para “se mostrar”. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Diante das respostas dos alunos, ficou claro que seria muito oportuno refletir com eles sobre o incentivo das mídias no consumo das pessoas, buscando relacionar esse incentivo com a organização da sociedade capitalista, em que as trocas de mercadorias são sua principal característica e, nesse sentido, o consumo e consumismo exercem um papel fundamental para a reprodução desse tipo de sociedade. Mas, nesse momento inicial, o objetivo maior era desenvolver a necessidade de saber mais sobre esses conceitos, fomentar a discussão e ir introduzindo a temática na realidade objetiva deles; as reflexões mais profundas seriam realizadas nos outros momentos da sequência.

Após essas discussões, a questão norteadora foi lançada.

Você é um consumidor ou está sendo consumido?”. A primeira reação da turma foi o silêncio, dentro de alguns instantes um aluno se posicionou dizendo que é consumidor quando compra o necessário e consumido quando

compra o desnecessário, pois “consomem o meu dinheiro (...)”. Uma aluna exemplificou a sua experiência de quando trabalhava em uma loja de roupas e acessórios, por estar próxima aos produtos todos os dias, acabou se endividando na própria loja onde trabalhava, pois naquela época de sua vida, “só pensava nessas coisas de ter e gastar”. Então nesse momento discutimos sobre a necessidade de consumir e se o consumismo é uma necessidade. Os alunos chegaram à conclusão de que consumir é necessário, “pois se precisamos das coisas temos que comprar”, mas muitas vezes “tem pessoas que compram mais do que precisam. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Percebíamos que os alunos possuíam conhecimentos e ideias sobre os conceitos consumo e consumismo e que os relacionavam sempre à atitude de gastar, adquirir objetos para atender suas necessidades em geral. Diante da idade da turma, já esperávamos que esse pensamento, a partir do senso comum, seria parte do conhecimento deles, mas pudemos notar que identificar as características coletivas em sua realidade objetiva produzidas dentro de um modelo específico de sociedade – capitalista – seria a abstração necessária para desenvolver com eles, para que chegassem ao concreto pensado (SFORNI, 2017).

Em seguida, os alunos assistiram aos vídeos de trechos do filme *Guerra do fogo* (Jean Jacques Annaud/1981). Antes de iniciar os vídeos, foi apresentado a eles o DVD do filme, e a partir da ilustração da capa, foram questionados sobre o conteúdo do filme. Nesse momento, os alunos, conforme os relatos da pesquisadora (2019), disseram que seria sobre *os homens das cavernas*, identificando que, de alguma maneira, o filme trata da história da humanidade num período específico de sua formação, quando ainda apresentava um comportamento limitado aos perigos da natureza e dependia da caça e da proteção do grupo para sobreviver, um comportamento mais próximo ao dos animais, mas que também se diferenciava deles. Esse último aspecto seria o “gancho” para a discussão que pretendíamos realizar após a apresentação dos vídeos.

Uma intercorrência importante no momento de passar os vídeos para as turmas foi a impossibilidade de apagarmos as luzes da sala, pois esse mecanismo não dependia de nós já que os interruptores não ficavam na sala. A professora nos explicou que isso ocorria para evitar apagões realizados pelos alunos causando indisciplina, mas também que não seria possível pedirmos para apagar pois não seria recomendável assistir ao filme no escuro com os adolescentes. Notamos, então, limitações institucionais em decorrência do comportamento dos alunos, considerado como mau, em um julgamento de valor que de fato impede uma reflexão mais aprofundada sobre o comportamento dos adolescentes considerado inadequado para assistir vídeos. Estaria essa atividade sendo significativa aos estudantes, para que seja necessário impedir que se apaguem as luzes?

Reed (2016), ao analisar o negativismo¹⁹ nas escolas escreve que

Precisamos entender melhor o que está acontecendo, o que significam os atos e manifestações de negativismo, e sua importância para as relações sociais da sala de aula e da instituição. Quero mostrar como atos e manifestações de negativismo têm potencial para o desenvolvimento de atuação e de compreensão e não são simplesmente distrações insignificantes e incômodas à aprendizagem. Como professores e educadores gostamos de enquadrar encontros pedagógicos em geral e comportamento em particular em termos de positivo e negativo, como se carregados de força física como a eletricidade, em vez de carregados de motivação, sentimento, significado e personalidade, como são a língua e a cultura. Nós também tendemos a nos remeter a imperativos metafísicos e morais ao igualar negativismo com “maldade” e ao julgá-lo. O que acontece se nós dissipamos quaisquer outras interpretações mundanas e supomos, em vez disso, que tais atos de “mau comportamento” podem denotar de alguma forma um comentário construtivo sobre a atividade de ensino e aprendizagem? O que acontece se superamos o dualismo do bom / mau, positivo/negativo e detectamos o que poderia ser ontogenético, dialógico e pistas recíprocas neste quebra-cabeças de ser e de devir que é a escolaridade? (REED, 2016, p. 140)

Nesse sentido, várias posturas nas escolas em geral podem ser repensadas, posturas consideradas de enfrentamento ao comportamento inadequado dos alunos, pois esses comportamentos possuem um significado social nas escolas que deve ser objeto de reflexão por seus educadores visando conhecer melhor a realidade dos alunos e traçar ações para realização de atividades significativas com eles.

No geral, apesar das intercorrências, os alunos demonstraram gostar dos vídeos, embora a visão não tenha ficado muito nítida e o momento de recreio estar muito próximo, gerando ansiedade e algum alvoroço. Não foi possível aprofundar a discussão final sobre o trabalho como atividade humana prevista para acontecer após os vídeos, pois os alunos estavam cansados e só restavam quinze minutos para o recreio. Então deixamos as questões para pensarem para o próximo encontro: *o homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem?, para consumir, é sempre preciso dinheiro?, o ser humano produziu e produz aquilo que necessita para sua sobrevivência e existência, o que foi e é fundamental para isso acontecer?*

2.7.3. - Avaliação do encontro.

As ações saindo do papel, o encontro com a realidade...

Pudemos perceber que para realizar uma aula na qual os alunos possam aprender é importante que não somente o professor se prepare para isso, mas que toda a escola se organize

¹⁹ Reed (2016) explica, de acordo com a teoria vigotskyana, o negativismo como comportamentos considerados impróprios ou negativos pelos educadores, onde, ao atribuírem juízos de valor: bom/mau, certo/errado/, bonito/feio, não estudam as causas que possibilitam orientações teóricas-metodológicas para a prática pedagógica.

para atingir esse objetivo. O que vimos na escola foi pouca organização em relação a esse aspecto, pois havia muitos alunos na sala para a atividade, assim como intercorrências que consideramos incoerentes com o nosso objetivo, como a interrupção pelos funcionários da faculdade particular para realizar a sua propaganda de vestibular. Apesar disso, as ações iniciais foram realizadas e tivemos a oportunidade de vivenciar o primeiro contato com os alunos, introduzir a temática e incentivar reflexões sobre esse momento de prática pedagógica. Não conseguimos mensurar ao certo até que ponto desenvolvemos a necessidade em aprender sobre *consumo e consumismo* com os alunos; esse foi nosso objetivo, mas ficou claro que a superlotação das turmas e as intercorrências interferiram, e para além ou em decorrência disso, vimos também limitações em nossa prática: não conseguimos realizar registros na lousa com os alunos (parte planejada no final), não houve tempo hábil para preparar as carteiras da sala e a superlotação também não possibilitaria isso, e alguns alunos não acompanharam totalmente as discussões em razão de atrasos e distrações.

Levamos para a turma dinâmica, vídeos e questões para fomentar a discussão, buscando realizar essas ações dentro da estrutura da atividade proposta por Leontiev (2004) e da atividade de estudo por Davidov (1999) e Repkin (2003), mas nos ficou claro que houve a falta de algum registro realizado pelos alunos ou realização de alguma atividade mais prática por parte deles que não seja apenas ouvir e discutir, já que há alunos mais dispersos, distraídos e que não participam oralmente das aulas. Sentimos falta de mais dinamismo em nossa sequência, solicitar algum momento em que todos pudessem participar objetivamente, escrevendo ou dando suas ideias para o grupo. Dividir a turma em grupos para discussão, registro e socialização poderia ter gerado um resultado diferente, mas as condições objetivas não nos permitiram.

Entendemos também que essas limitações não são muito bem demarcadas, ou seja, as dificuldades encontradas na escola pública são variáveis e interdependentes, como dito acima, é preciso uma organização conjunta, entre todos os agentes escolares, para que os alunos aprendam na escola. No entanto, nesse primeiro encontro podemos afirmar que nos detemos na formação da necessidade nos alunos, mas sabemos que essa formação tem de ser gradual e constante (DAVIDOV, 1999, p. 3); por isso teríamos de retomá-la nos próximos encontros. Mas não avaliamos nossa primeira experiência como negativa ou ruim, pois optamos pela linha teórica do materialismo histórico, que

[...] traz a dialética para o mundo concreto, como meio de explicar a realidade. É através das contradições materiais que se compreende as relações sociais [...] O método parte da unidade dialética entre realidade e ser humano, de sua essência: o trabalho [...] é a afirmação de que é o meio, o externo, que cria uma consciência social e a consciência de cada ser, ambas desenvolvidas e oriundas do trabalho, em seu sentido ontogênico. (VELLEI, 2010, p. 90)

Assim, pudemos refletir que no processo do desenvolvimento nos deparamos com contradições, mas, a partir delas, pudemos pensar em maneiras de superar nossas dificuldades. As contradições de espaço: sala superlotada; recursos: *datashow* que apresentou dificuldades, luzes que não podiam ser apagadas; dinâmica própria da escola: interrupções; contradições pedagógicas de nossa parte: ausência de ações onde os alunos pudessem trabalhar em grupos e realizar atividades de registro, contradições que nos levaram a repensar a organização da nossa sequência para o próximo encontro.

Positivamente conseguimos realizar discussões com os alunos e instigá-los a pensar sobre as questões colocadas e assim, introduzimos a temática que pretendíamos estudar. Também pudemos ter clareza sobre a importância da problematização, ou seja, a questão norteadora, para que os alunos pudessem se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, já que perguntas desafiadoras os levam a buscar respostas e a pensar.

2.7.4 - Elaboração dos passos para o segundo encontro com a turma (09/10/2019).

Levando em consideração o desenvolvimento do encontro passado e a nossa avaliação, pensamos ser importante buscar novamente um combinado ou conversa com a coordenação da escola quanto ao tempo e quantidade de alunos que iríamos precisar. Era necessário deixar claro que, para a sequência, gostaríamos de realizar atividades com apenas uma turma (2º. Ano do Ensino Médio) e o ideal seriam três aulas para o trabalho. Também era preciso solicitarmos novamente o *datashow*, pois pretendíamos repassar os vídeos, já que constatamos a dispersão de alguns alunos nesse momento no último encontro. Então entramos em contato e realizamos esses combinados.

Com essas questões organizadas, optamos por iniciar a aula com uma breve retomada sobre o encontro anterior, (amostra e imagens de mercadorias, debate: o que comprariam, o que consideram essencial e supérfluo, questão norteadora: *você é um consumidor ou está sendo consumido?*, lembrando os trechos do filme: *Guerra de fogo – Jean Jacques Annaud/1981*). Nesse momento, nosso objetivo era situar os alunos no debate e buscar o desenvolvimento da necessidade de saber mais sobre o assunto, mas sabíamos que deveria ser breve, apenas como retomada.

Em seguida, iríamos questioná-los em relação ao filme:

Quem são os personagens, onde estavam e em que tempo histórico?

*Qual é a principal diferença entre os homens da cena e os tigres?*²⁰

²⁰ De acordo com a teoria histórico cultural, o ser humano, ao ser influenciado pelas condições externas, desenvolve as suas capacidades, modificando a natureza e a si mesmo. Os homens da cena, diferentemente dos animais,

Hoje em dia, quem mais mudou, os homens ou os tigres, por quê?

No vídeo, houve algum tipo de consumo? Qual?

Hoje em dia, o que mudou em relação ao consumo do vídeo?

Após o lançamento dessas questões e o debate gerado, decidimos realizar o registro coletivo na lousa – chamando dois alunos para serem escribas da turma – para escreverem sobre as diferenças entre o ser humano do filme e o ser humano de 2019.

Por fim, retomariamos as questões produzidas na aula anterior, que ficaram para a reflexão para esta aula: *para consumir, é sempre preciso dinheiro? O homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem? O ser humano produziu e produz aquilo que necessita para sua sobrevivência e existência. O que foi e é fundamental para isso aconteça?*

A nosso ver, esse momento inicial de retomada levaria cerca de uma aula, no caso, a primeira.

Na segunda aula, pensamos em aprofundar as discussões sobre *consumo, consumismo e trabalho*. Separamos algumas questões para serem discutidas coletivamente, baseando-se nos registros da lousa, nos trechos do filme e em tudo que havíamos discutido:

Ao descobrir o fogo, com o passar do tempo, houve evoluções em relação a essa descoberta? Quais?

Deem exemplos de outras descobertas e evoluções no decorrer do tempo.

Observar objetos da sala. Vamos pensar no processo de sua transformação para serem o que são e terem a função que têm.

Na lousa, registrarem diferentes tipos de trabalho.

Emprego é a mesma coisa que trabalho?

Registro coletivo na lousa sobre o conceito de trabalho.

A partir dessas questões, o objetivo era aprofundar a questão do trabalho humano e a sua relação com o consumo e consumismo atual. Refletir se o consumo é algo típico da atualidade ou se ele sempre existiu. Relacionar os conceitos com a realidade objetiva: o processo de produção dos materiais que utilizamos na sala de aula, escola, trabalho, em casa.

Para a terceira aula, trabalharíamos os conceitos *consumo, consumismo e trabalho infantil e escravo*. Colocaríamos na lousa a questão: *trabalho infantil e escravo no séc. XXI, como assim?* Em seguida, pensamos em discutir essa questão: o que eles pensavam sobre o trabalho escravo, trabalho infantil, realizar uma amostra de imagens sobre esse tipo de trabalho

conseguiram planejar e organizar o seu escape dos leões, assim os venceram por sua capacidade humana de pensar e agir.

(fotografias retiradas da internet em sites que revelam a existência do trabalho escravo e infantil).

Após esse momento, dividiríamos a turma em grupos de três ou quatro alunos, para que lessem e discutissem diversos textos informativos sobre denúncias de empresas que realizam trabalho escravo e infantil na atualidade. Combinamos de orientá-los a grifar e conversar nos grupos sobre as ideias principais de cada texto (cada grupo ficaria responsável pela leitura de um texto), registrando-as no caderno, para que em seguida pudéssemos realizar a socialização. Questões para o debate após a socialização: *na sua opinião, por que ocorre o trabalho infantil e escravo na atualidade? Onde ocorre esse tipo de trabalho? Quem se beneficia com ele? Quais as consequências desse trabalho para a humanidade? O que podemos fazer diante dessa realidade?*

Finalmente, ao final da atividade, deixaríamos a questão para refletirem para a próxima aula: *devemos consumir algo que foi feito com o trabalho infantil e/ou escravo?* O objetivo seria, após a discussão, na aula seguinte, dividir a turma em grupos, realizar um minidebate e pedir para fazerem os registros dos argumentos.

Nessa fase da elaboração, seguimos a orientação de Leontiev (2004) e Vigotsky (2010), que ressaltam que os indivíduos aprendem em relação social com os objetos da cultura mediante a instrução de outros sujeitos, desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores. Assim, organizamos as tarefas direcionando as ações para serem realizadas coletivamente, com a participação de todos e um escriba na lousa, depois em grupos menores de alunos, considerando o aspecto social e coletivo da realização da atividade humana.

Assim, nossa sequência para o segundo encontro ficou sistematizada da seguinte maneira:

Necessidade: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”

Motivo/situação problema: “O que significa ser consumo ou consumido?”

Ações: Retomada sobre a aula passada: (amostra de mercadorias e de imagens de mercadorias, debate: o que comprariam, o que é essencial e o que é supérfluo, questão norteadora: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”, lembrando os trechos do filme: “Guerra do fogo” – Jean Jacques Annaud/1981);

Objetivos: refletir sobre o que seria essencial ou supérfluo, a partir dos produtos mostrados; através da questão norteadora, desenvolver a necessidade nos alunos; identificar a formação humana a partir de sua atividade na natureza.

Conteúdos: consumo, consumismo, essencial, supérfluo, diferenças entre o ser humano e os animais.

Operações: Realizar com os alunos novamente a amostra de mercadorias e de imagens, a partir de algumas imagens de mercadorias retiradas da internet e produtos trazidos para a sala de aula, retomando a discussão sobre o que seria essencial ou supérfluo dentre elas, justificando; lançar a questão norteadora e realizar uma discussão sobre suas possíveis respostas com os alunos, sempre problematizando; lembrar os trechos do filme passado na aula anterior (Guerra do Fogo – Jean Jacques Annaud/1981), contextualizar a produção do filme, mostrando o DVD e lançar as seguintes questões:

- a) Quem são os personagens, onde estavam e em que tempo histórico?
- b) Qual é a principal diferença entre os homens da cena e os tigres?
- c) Hoje em dia, quem mais mudou, os homens ou os tigres, por quê?
- d) No vídeo, houve algum tipo de consumo? Qual?
- e) Hoje em dia o que mudou em relação ao consumo do vídeo?
- f) Vamos registrar as principais diferenças entre o ser humano do filme e o ser humano de 2019. (Chamar dois alunos para serem escribas da turma, na lousa).

Ação: Retomada das questões produzidas na aula passada para refletir durante a semana que passou e realizar discussão:

Objetivos: reconhecer que nem sempre o consumo de materiais da natureza pelo ser humano esteve relacionado ao uso do dinheiro; identificar a relação do homem com a natureza como atividade transformadora de ambos; identificar o trabalho como atividade criadora humana.

Conteúdos: consumo, consumismo, trabalho.

Operações: Lançar as questões abaixo e realizar a discussão em cada uma delas:

- a) Para se consumir, é sempre preciso dinheiro?
- b) O homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem?
- c) O ser humano produziu e produz aquilo que necessita para sua sobrevivência e existência. O que foi e é fundamental para isso acontecer?
- d) Ao descobrir o fogo, com o passar do tempo, houve evolução em relação a essa descoberta? Quais?
- e) Deem exemplos de outras descobertas e evoluções no decorrer do tempo.
- f) Observar objetos da sala. Vamos pensar no processo de sua transformação para serem o que são e ter a função que têm.
- g) Na lousa, pedir para que registrem diferentes tipos de trabalho.
- h) Emprego é a mesma coisa que trabalho?
- i) Registro coletivo na lousa sobre o conceito de trabalho como atividade humana.

Ação: Discutir a questão: “Trabalho infantil e escravo no séc. XXI, como assim?”

Objetivos: identificar a presença de trabalho infantil e escravo na sociedade atual e sua relação com o consumismo.

Conteúdos: consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo.

Operações:

- a) Amostra de imagens sobre trabalho escravo e infantil.
Discussão sobre as imagens geradas pela elaboração da amostra sobre o trabalho escravo e infantil.
- b) Leitura em grupos de diversos textos informativos sobre denúncias de empresas que realizam trabalho escravo e infantil e posterior socialização das conclusões entre todos os grupos da sala.
- c) Debater sobre as questões:
 - Na sua opinião, por que ocorre o trabalho infantil e escravo na atualidade?
 - Onde ocorre esse tipo de trabalho?
 - Quem se beneficia com ele? Quais as consequências desse trabalho para a humanidade?
 - O que podemos fazer diante dessa realidade?
- d) Reflexão a ser feita durante a semana sobre o assunto estudado na aula, com base na seguinte questão:
 - Devemos consumir algo que foi feito com o trabalho infantil e/ou escravo?

2.7.5 – Desenvolvimento.

Retomadas necessárias, intercorrências, nem tudo saiu como o planejado ...

Conforme o combinado, nos preparamos para iniciar as atividades desde a primeira aula – 19h00 – até o momento do recreio – 21h15. No entanto, não foi possível, e a professora esclareceu que outros professores não concordaram em ceder a aula deles e que só estaria disponível a segunda aula, das 19h45 às 20h30, que era a aula dela, de Sociologia. Isso preocupou e atrapalhou o desenvolvimento do trabalho, que foi preparado para ser realizado em tempo maior e ficou claro que não seria possível realizar tudo que foi planejado, sendo necessário selecionar o que desenvolver. Como iniciariamos na segunda aula com os alunos, a primeira aula foi utilizada para decidir essa adaptação de última hora sobre quais ações seriam realizadas. O desapontamento foi grande, pois só teríamos 45 minutos para realizar algo, o tempo de uma aula no ensino noturno.

Nesse sentido, foi decidido retomar as questões do último encontro, os trechos do filme passado e a discussão sobre consumo, consumismo e trabalho.

Tínhamos 18 alunos presentes, dentre esses, apenas seis participaram do encontro anterior, demonstrando, então, que retomar rapidamente seria inútil, mas era preciso rever tudo que havíamos discutido anteriormente, buscar novamente o desenvolvimento da necessidade nos alunos, a partir da questão norteadora: *você é um consumidor, ou está sendo consumido?*

Nesse caso, iniciamos a aula com a questão norteadora.

Acho que sou as duas coisas. – afirmou um menino.

Eu sou consumista. – afirmou uma menina.

Então os questioneei: Por que você afirma ser consumista?

Porque eu consumo, porque preciso gastar para sobreviver.

E você – questioneei o rapaz – por que pensa que você é as duas coisas?

Porque eu consumo para sobreviver e porque às vezes consumo sem precisar.

(RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Diante desta última resposta, discutimos sobre consumir para sobreviver e a diferença quando consumimos sem necessidade. A maioria da turma estava atenta, e o mesmo garoto que afirmou ser consumidor e consumista disse que “o consumo ocorre diante da necessidade de o ser humano sobreviver e o consumismo é quando se consome sem necessidade.” (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019) Essa conclusão foi registrada na lousa. Nesse momento, a essência dos conceitos consumo e consumismo foi descrita por esse aluno, então percebemos que o encaminhamento das questões estava proporcionando uma reflexão sobre os conceitos que estávamos trabalhando.

Em seguida, com o DVD do filme *Guerra do fogo* (Jean Jacques Annaud – 1981) em mãos, relembramos as cenas do filme da aula passada (havíamos solicitado o *datashow*, mas ele não estava instalado na sala, e, diante do pouco tempo que teríamos não daria tempo para solicitar a instalação), os alunos que assistiram às cenas do filme ajudaram a lembrar, e então iniciamos a discussão se os seres humanos do filme consumiam.

Uma aluna disse que sim, e um aluno disse que os homens do filme consumiram folhas das árvores, no momento em que estavam esperando os leões irem embora, refugiados em cima de uma árvore. Outro menino disse que também consumiram o fogo. Também disseram que se alimentavam, portanto, consumiam os alimentos. Diante dessas respostas, expliquei a eles que esse consumo estava ligado à sobrevivência. E questioneei se havia algum tipo de consumismo no filme e a turma afirmou que não. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Outras questões para discussão foram lançadas, conforme o planejado:

o que diferencia os seres humanos do filme com os tigres?”, “qual é a diferença dos seres humanos do filme com os seres humanos de hoje em dia?”; os alunos participaram do debate e diversas foram as respostas: “(...) uma aluna disse que não considerava os seres do filme humanos, outra rebateu dizendo que são humanos, já que “andam como humanos, estão em grupo e pensam.”

Quando questionados sobre o que diferencia os homens e mulheres dos animais “um menino disse, rapidamente, que é o pensamento. Outra menina apontou o raciocínio. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

A partir dessas falas, ficou clara a capacidade dos alunos em pensar sobre os conceitos, especialmente quando os alunos disseram que o que diferencia o ser humano dos animais é o raciocínio. Então nesse momento exploramos a capacidade humana em pensar, agir e transformar. Pensamos em exemplos, mas não obtivemos muitas respostas, então exploramos a questão da transformação do uso do fogo.

Apesar de vários alunos prestarem atenção e participarem da discussão, alguns estavam dispersos e quatro alunos no fundo da sala dormiram o tempo todo. Isso nos levou a refletir que mesmo em condições desfavoráveis ao trabalho pedagógico, onde é possível ter alunos dormindo, também foi possível um debate onde a essência de conceitos como *humano*, *consumo*, *consumismo* lentamente se mostravam na discussão com os alunos. A escola pública em suas condições reais, especialmente no período noturno, apresenta também as suas contradições em sala de aula, marcadas pela desmotivação dos alunos, sono, cansaço, mas por outro lado, é possível desenvolver ações para que os alunos participem e aprendam.

Ao serem questionados sobre o uso do fogo, se esse uso avançou da época do filme até a atualidade, “não tiveram dificuldade em apontar que sim e um aluno usou como exemplo a eletricidade, apontando inclusive o processo de combustão que se utiliza hoje para aquecer e ligar motores. (RELATOS DA PESQUISADORA)

Nesse momento, ficou claro que o aluno, ao comparar o fogo com a eletricidade, segundo a teoria histórico-cultural, exerceu suas capacidades psíquicas, a comparação e análise. Um detalhe interessante é que esse aluno era um dos mais resistentes em relação à aula, mas quando foi questionado sobre algo que lhe chamou a atenção, ou seja, que lhe fazia algum sentido, rapidamente mobilizou suas operações mentais, nos levando a pensar que, muitas vezes, a indisciplina pode ser uma reação à ausência de sentido que os alunos encontram nas aulas.

Aproveitei a sua fala para chamar a atenção deles ao fato de que os objetos são historicamente construídos, não são construídos graças a uma pessoa, mas sim, graças a toda evolução da ação humana que precedeu o invento, exemplificando que sem a descoberta do fogo, outros inventos não poderiam ser construídos.

Diante disso perguntei: “a natureza modifica o homem ou o homem modifica a natureza?”

Um aluno respondeu que acontecem “as duas coisas”, demonstrando pensar que as atitudes humanas influenciam a natureza e que as catástrofes naturais também influenciam os seres humanos; nisso discutimos sobre como foram feitas as carteiras da sala, e chegamos à conclusão de que foram produzidas

pelos seres humanos, que retiraram da natureza a matéria-prima para a produção. (RELATOS DA PESQUISADORA)

Esse foi um momento importante porque pudemos discutir especificamente sobre a transformação da natureza pelo ser humano, o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e apropriar-se dos objetos culturais. Ainda que não tenhamos utilizado palavras formais, vimos que mediante o diálogo que desenvolvíamos, o assunto surgia e os alunos participavam, compreendendo os conceitos de nossa fala: *transformação da natureza pelo homem, apropriação da cultura, produção de objetos*.

Perguntei como foram feitas as carteiras da sala e eles responderam que era da madeira, perguntei de onde saiu a madeira, e responderam que saiu da natureza. Nisso, expliquei a eles que quando olhamos para um objeto qualquer, como a carteira, é necessário pensar que houve todo um processo para a sua produção, e que o ser humano modificou a natureza para produzir. “Aparência não é essência. Precisamos investigar o que os objetos escondem, o que não está aparente, ou seja, a sua essência” [...] então, para alegria minha e da professora de Sociologia da turma, uma aluna disse: por isso que existe Sociologia, porque ela nos mostra o que as coisas escondem.” (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Outro fator interessante a ser pensado foram os momentos de explicação aos alunos, que não se deram isoladamente ou em um contexto vazio de sentidos, nos fazendo pensar que os conceitos também podem ser apreendidos a partir da explicação do professor, desde que essa se realize em atividade com os alunos.

Os alunos foram questionados também sobre quando a natureza modifica o homem, mas nesse momento não houve resposta, então voltamos ao debate sobre o filme e as condições naturais da época, e discutimos sobre como o clima ou os animais selvagens poderiam representar perigo para as pessoas, trazendo a necessidade de proteção, e o fogo veio responder a essa necessidade. Diante dessa discussão, chegamos à conclusão de que a natureza modifica o homem, mas que o homem também modifica a natureza.

No geral a turma estava participando e se mostrando interessada e o momento pareceu ideal para discutirmos sobre o trabalho, a partir da necessidade que o ser humano possui de modificar tanto a natureza como sua própria existência. Então, conforme os relatos (2019), os alunos foram questionados sobre *o que foi e é necessário para sermos quem somos hoje, termos os objetos que temos hoje, para termos o conforto de hoje, para termos modificado tanto a natureza*. Tivemos algumas respostas, como pensamento, raciocínio, fogo. Mas uma aluna finalmente disse *trabalhar*. Nesse momento, a palavra trabalho foi escrita na lousa.

conversei com eles sobre o que faz o ser humano trabalhar. Eles diziam: o dinheiro, o pagamento, receber algo em troca. Perguntei se sempre era por esses motivos. Então um menino disse que nem sempre, só que sempre se

recebe algo em troca, mas nem sempre é dinheiro, às vezes recebe só objeto mesmo (fui informada que esse aluno é autista, então me impressionei, pois ele participou muito da aula). Nisso, questionei: o trabalho é um emprego? Alguns disseram que sim, outros que não, um menino disse que sim e que não. Sim quando recebemos salário e não quando não recebemos. Uma aluna deu o exemplo sobre quando limpa a casa. Pedi outros exemplos, mas não responderam; então, os questionei se no momento da aula estávamos trabalhando; disseram que sim. Busquei com eles uma explicação sobre o que significa trabalho. Chegamos à conclusão de que pode ser um emprego, mas que vai além. Então conversei com eles sobre o fato de os seres humanos pensarem, agirem e construírem objetos para sua sobrevivência. Que isso sempre deu sentido à existência humana. Desde a época do filme até mesmo hoje, temos muito objetos para usar em nossa vida e melhorar a nossa existência. Mas uma pintura, uma aula, um pensamento, também são frutos do trabalho humano. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

A aula acabou ocorrendo nessa dinâmica, ideias retomadas sobre os trechos do filme, questionamentos lançados aos alunos e discussão coletiva. A conversa se deu em torno do consumo, consumismo e trabalho humano, conforme o planejado para a segunda parte das atividades. Foram registrados na lousa conteúdos da discussão, como: “emprego e trabalho são coisas diferentes, emprego implica receber salário, trabalho muda o homem e a natureza”. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Nesse momento, o tempo da aula já havia terminado, então fui avisada de que o professor da próxima aula iria faltar, que viria um professor substituto e se gostaria de ficar para a terceira aula. Já havíamos nos despedido, a informação ocorreu no corredor. Ficou confuso, pois ficamos sabendo disso de última hora, ou seja, mais um imprevisto dentro do imprevisto. Apesar da intercorrência, aceitamos continuar com a aula, embora os alunos estivessem na expectativa da troca de aulas. Esse fator atrapalhou as atividades, pois a aula terminou, depois souberam que iria continuar, causando uma ruptura nas discussões e no encaminhamento do trabalho desse dia.

Então resolvemos trabalhar a terceira parte da aula, mas até os alunos se acomodarem novamente nas carteiras para podermos reiniciar levou um bom tempo.

Antes de iniciar a discussão sobre o trabalho escravo, continuamos a conversa anterior, retomando sobre o trabalho, e os alunos foram questionados se os animais trabalham. A turma se dividiu nas respostas, mas tivemos uma discussão interessante entre dois alunos:

Não, pois eles (os animais) não raciocinam e nem se planejam.
[...] Se planejam sim.
Claro que não cara, um cachorro por acaso “mija” na privada?
Sim, se for ensinado!
Mas é um ou outro, não são todos!
E tem ser humano que nem isso faz, cara! (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Esse momento foi muito proveitoso, pois pudemos discutir a capacidade que os seres humanos têm de pensar, agir, avaliar, se planejar. Discutimos também sobre o trabalho das formigas, abelhas, e chegamos à conclusão de que esses insetos não podem se organizar para um protesto ou modificar a sua organização e maneira de produzir. Nesse sentido, os alunos compreenderam que os animais não evoluem como o ser humano, pois este realiza suas ações intencionalmente, modificando a natureza o outro e a si mesmo.

[...] as onças até hoje precisam sair para caçar as suas presas para se alimentarem; nós vamos ao mercado e compramos as mercadorias, apesar da contradição de muitos não terem condições de realizar isso, devido às injustiças do mundo, complementei. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Em seguida, foi lançada a questão se já nascemos humanos ou não.

alguns disseram que sim. Outros que não, pedi para que explicassem. “Ué, porque um neném humano é humano, professora.”

[...] “Mas eles não sabem nada” – outro aluno rebateu. “Mas irão aprender.” – outro ainda falou. Nisso, conversamos sobre a nossa capacidade de aprender e da necessidade humana que temos de aprender uns com os outros, nos socializando e apropriando do uso dos objetos materiais. Exemplifiquei que aprendemos tudo, desde o uso de uma colher até mesmo a leitura e pedi que imaginassem um planeta com tudo o que existe, mas só com crianças muito pequenas e sem adultos. Então puderam perceber a importância do ato de aprender e resaltei que não somos seres prontos, mas sempre aprendemos mais a cada dia. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Em seguida, os alunos se reuniram em grupos para registrar tudo o que aprenderam ou refletiram a partir de todas as discussões realizadas até o momento. Embora a professora da turma tivesse nos informado que todos sabiam ler e escrever, vários alunos se mostraram resistentes em relação à escrita. Alguns alunos se dispersavam com brincadeiras e celular, outros se mostravam interessados. O recreio estava se aproximando e combinamos de entregarem os registros no próximo encontro e assim nos despedimos.

2.7.6 - Avaliação do encontro.

Problematizações ainda necessárias...

Nesse encontro, pudemos ter clareza sobre a importância da problematização para a realização de discussões produtivas e desenvolver a participação dos alunos. Eles apenas participam quando sentem a necessidade de ir ao encontro do objeto de estudo (REPKIN, 2003). Nesse sentido, o conhecimento entregue aos alunos como algo pronto e já sistematizado não desenvolve as funções psíquicas superiores dos sujeitos, pois o conhecimento deve ser apropriado, em um processo de experimentação com o objeto a ser assimilado (DAVIDOV, 1999, p. 3).

A cada questão lançada percebemos que os alunos se envolvem, ao menos uma boa parte deles, e que são capazes de aprender os conceitos sociológicos, contudo o tempo é um facilitador para a realização das ações e operações pedagógicas, sendo essencial para o desenvolvimento das ações planejadas com tranquilidade e por mais que no fim acabamos tendo duas aulas, nos planejamos para três e ainda assim, tivemos um momento de ruptura, pois na segunda aula, nos despedimos e minutos depois fomos informados de que poderíamos continuar. Isso nos trouxe insegurança em relação a todo o nosso planejamento, nos obrigando a selecionar as ações (sendo que todas eram fundamentais), desorganizando todo o processo. Ficou claro que a escola se mostrou desorganizada em relação à gestão interna e o quanto esse tipo de desorganização acaba prejudicando a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Sobre as ações realizadas, talvez pela insegurança da falta de tempo, a não disponibilidade de utilização do *datashow* e os poucos alunos que haviam participado do encontro anterior, pensamos que ainda ficamos a maior parte do tempo nas discussões e problematizações, sendo que mais para o final os alunos se agruparam para realizar o registro e discutirem entre si. Vários resistiram a esse momento; se tivéssemos iniciado antes, talvez assim que iniciamos a segunda aula, se antes das discussões coletivas as tivéssemos realizado dentro dos grupos para, depois, a partir dos registros, socializarem com a turma, poderia ter sido mais eficaz e não apresentariam a resistência que apresentaram, visto que já estavam cansados e o momento do intervalo – tão esperado por eles - se aproximava.

Pensamos que o conceito de trabalho precisaria ainda ser retomado, pois os alunos não o compreenderam totalmente como atividade criadora humana; o processo de registro coletivo na lousa que preparamos para esse momento não pode ser realizado devido à falta de tempo. Em razão da ruptura do tempo, a questão do trabalho infantil e escravo – terceira e última ação geral planejada - não conseguimos trabalhar, ficando para os próximos encontros.

2.7.7 - Planejando o terceiro encontro (16/10/2019).

Em busca de registros coletivos, conseguiríamos?

Ao analisarmos o encaminhamento e avaliação das ações realizadas no último encontro, concordamos que seria necessário sistematizar com os alunos, através do registro coletivo na lousa e cadernos, o que aprenderam sobre os conceitos de *consumo, consumismo e trabalho*. Após esse registro, poderíamos problematizar a questão do *consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo* – que não tivemos tempo hábil para trabalhar na semana anterior. Essa problematização visaria gerar a necessidade nos alunos de saber mais sobre esses conteúdos e suas relações.

Conversamos com a professora da turma e ela nos informou que, para esse encontro, só teríamos disponível uma aula, a segunda aula, e que o coordenador disse que, caso faltasse o professor da terceira aula, poderíamos continuar com a turma durante a aula dele. No entanto, ele não poderia nos dar essa informação: a ausência ou presença do professor da terceira aula.

Para nós, esses aspectos foram muito desorganizadores, pois não saberíamos ao certo o tempo que teríamos; no entanto, nos preparamos para realizar as ações para duas aulas, caso as tivéssemos.

Diante das avaliações realizadas após os últimos encontros, chegamos à conclusão de que era necessário proporcionar aos alunos alguma ação para que pudessem refletir sobre a diferença entre o trabalho dos humanos e dos animais, antes de realizar a sistematização dessa diferença na lousa. Então levamos uma mala com diversos objetos – brinquedos, calçados, produtos de higiene e alimentos não perecíveis. O objetivo seria colocar a mala no centro da sala, pedir que os alunos a abrissem e organizassem os objetos em grupos, discriminando cada tipo. A intenção dessa ação foi trazer à percepção dos alunos a capacidade humana, diferentemente dos animais, em organizar os objetos e pensar para realizar essa organização.

Após a organização dos objetos, retomáramos a questão: *o que diferencia os seres humanos dos animais?* Questionáramos se, a partir da organização que realizaram dos objetos, os animais conseguiriam realizar a mesma organização. Em seguida, ao ficar claro aos alunos que os animais não teriam a capacidade de agrupar os objetos mediante uma classificação, na intenção de organizá-los, discutiríamos sobre o trabalho como capacidade de planejar, agir, avaliar e direcionar ações humanas. Em seguida, realizaríamos o registro coletivo das ideias na lousa e nos cadernos.

Após o momento de registro, concordamos em retomar a questão: *emprego é a mesma coisa que trabalho?* Deixáramos os alunos discutirem coletivamente e irem anotando as ideias que surgissem na lousa, anotando as diferenças. Diante das ideias anteriores e das ideias anotadas sobre emprego e trabalho, pensamos que seria o momento ideal para pedir para os alunos elaborarem um conceito de trabalho, registrando na lousa e no caderno.

Após o conceito registrado e sistematizado pelos alunos, pensamos ser oportuno lançar a questão para debate: *Trabalho escravo e infantil no século XXI acontece mesmo?* Com a questão do trabalho escravo e infantil, pretendíamos levar os alunos à reflexão sobre as relações entre o nosso consumo e consumismo com esse tipo de trabalho, para que pensassem que consumir ou ser consumista não são atitudes individuais, mas de âmbito coletivo, que influenciam toda a sociedade.

Diante das respostas, dividiríamos a turma em grupos e pediríamos que cada grupo realizasse a leitura de textos informativos sobre essa temática²¹; concordamos ser produtivo orientar os grupos durante a leitura, pedir para que grifassem e anotassem o que achassem importante e discutissem entre si. Quando terminassem, realizaríamos a socialização das leituras de cada grupo para a turma toda.

Essa última ação (leitura de textos em grupos sobre trabalho infantil e escravo e socialização com a turma) foi programada para acontecer na terceira aula, caso o professor da turma faltasse.

Assim, sistematizamos as ações para esse encontro da seguinte maneira:

Necessidade: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”

Motivo/ situação problema: “O que significa ser consumidor ou consumido?”

Ações: Pedir que os alunos abram a mala de objetos e os organizem por tipos, realização de debate, registro das ideias na lousa, elaborar um conceito de trabalho, registrá-lo na lousa.

Objetivos: reconhecer que nem sempre o consumo de materiais da natureza pelo ser humano esteve relacionado ao uso do dinheiro; identificar a relação do homem com a natureza como atividade transformadora de ambos; identificar o trabalho como atividade criadora humana.

Conteúdos: “Consumo, consumismo e trabalho”

Operações:

- a) Distribuição de diversos objetos pela sala: brinquedos, calçados, produtos de higiene e alimentos. Em seguida, pedir que os alunos os organizem em grupos, discriminando cada tipo.
- b) Após a organização dos objetos, retomar a questão: “o que diferencia os seres humanos dos animais?” Questioná-los, a partir da organização que realizaram dos objetos, se os animais também conseguiriam realizá-la.
- c) Registro coletivo das ideias na lousa e nos cadernos.
- d) Retomada da questão: “Emprego é a mesma coisa que trabalho?”. Registro das ideias na lousa.
- e) Diante das ideias anteriores e da atividade realizada, elaborar um conceito de trabalho junto com os alunos, registrando na lousa e no caderno.

²¹ textos informativos que retiramos da internet contendo denúncias e informações sobre empresas que realizam o trabalho infantil e escravo, devido às intercorrências e tempo escasso acabamos por quase não os utilizar.

Ações: Lançar a questão para debate: “Trabalho escravo e infantil no séc. XXI, acontece mesmo?”, leitura em grupo de textos informativos sobre o assunto, socialização.

Objetivos: reconhecer a presença de trabalho infantil e escravo na sociedade atual, identificando as relações desse fato com o consumo/consumismo.

Conteúdos: “consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo”

Operações:

a) Lançar a questão para debate: “Trabalho escravo e infantil no séc. XXI, acontece mesmo?”

b) Após as respostas, dividir a turma em grupos e pedir que cada grupo realize a leitura dos textos informativos sobre essa temática (os textos são os que utilizaríamos na aula anterior, onde não houve tempo hábil para realizar a leitura dos mesmos), grifando, anotando e discutindo nos grupos sobre a leitura.

c) Socialização das leituras de cada grupo para a turma.

2.7.8 – Desenvolvimento.

Ao chegar à escola, a primeira ação foi buscar a informação se tínhamos duas aulas disponíveis, ou seja, se o professor da terceira aula faltaria naquele dia, e fomos informados que as duas aulas estariam disponíveis. Ao iniciar a aula, os alunos entregaram os registros sobre o que aprenderam, que tinham levado para terminar, porém, dos quatro grupos que havíamos formado, três grupos entregaram; a desmotivação é uma constante em vários alunos da turma e esse foi o maior desafio para as nossas ações pedagógicas.

Como era o nosso terceiro encontro e os alunos estavam mais contextualizados com a temática das aulas, o debate foi menos tenso e mais intenso do que nos encontros anteriores.

Aos alunos, então, foi entregue a mala com os objetos e pedido para que os organizassem em grupos de acordo com os tipos. Realizaram a separação sem dificuldades, classificando os grupos de objetos em: brinquedos, calçados, produtos de higiene e alimentação. Em seguida, foram questionados se os animais teriam condições de realizar a mesma organização.

A resposta foi unânime entre a turma: não. Ao serem questionados qual seria, então, a diferença significativa entre os seres humanos e os animais, os alunos apontaram: o raciocínio, o pensamento, os homens pensam antes de agir. As respostas foram anotadas na lousa.

Em seguida, expliquei a eles o objetivo da atividade de organização dos objetos: que eles percebessem que os seres humanos pensam para agir, sempre com uma intencionalidade. Já os animais agem por instinto de sobrevivência. Disse que a humanidade surgiu quando homens e mulheres começaram a fazer isso: superar o comportamento instintivo e pensar antes de agir. Pedi um

exemplo, presente no filme “A guerra do fogo” e um rapaz disse rapidamente: o uso do fogo. Diante da resposta dele, explanei a eles sobre a descoberta do fogo, que houve pensamento e ação, e, em seguida, uns com os outros, foram aprendendo a utilizar esse instrumento, o fogo, para sobrevivência e assim foi com todos os objetos que temos hoje disponíveis. Questionei sobre a evolução do uso do fogo, e retomando a conversa da aula anterior, relembramos o uso do isqueiro, fósforo, etc. Pedi outros exemplos de evolução humana, e responderam: estudar, jogar futebol, trabalhar.

[...] conversamos sobre como os homens hoje trabalham e chegamos à conclusão de que o trabalho é utilizado para o sustento, ou seja, receber um salário para sobreviver. Então os alunos foram questionados: “emprego é a mesma coisa que trabalho?”

uma menina disse: “não, pois o emprego é pra ganharmos dinheiro, o trabalho é por exemplo, quando limpo a minha casa”.

“Explique melhor”. – eu disse.

Então outra garota disse: “o emprego a gente usa porque precisamos ganhar dinheiro e sobreviver, já o trabalho nem sempre usamos para ganhar dinheiro. Podemos fazer algo só porque gostamos ou precisamos”.

Questionei: “O trabalho muda o ser humano?”

“Sim, muda a pessoa e as outras também, tipo o fogo”. - uma aluna replicou.”

(RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Diante disso, chegamos à conclusão de que “todo emprego é um tipo de trabalho, mas nem todo trabalho é um emprego”, pois o emprego é a forma de trabalho na sociedade capitalista, resultado da venda da força de trabalho do trabalhador por ele mesmo ao capitalista. O objetivo era que os alunos percebessem o conceito de trabalho como algo maior do que o emprego, já que ele carrega a ação humana de pensar e agir, transformando a natureza e a si mesmo. Refletimos que alcançamos o objetivo ao observar as respostas e participação dos alunos durante as discussões.

Em seguida, conversamos sobre exemplos de quando as pessoas trabalham, e conforme os relatos (2019) as respostas foram várias: *escrever, limpar, criar uma obra de arte, música, etc.*

Dei o meu exemplo como pesquisadora, quando a professora da turma os questionou se eu estava trabalhando ou empregada. Então chegamos à conclusão de que dar essa aula não era o meu emprego, mas sim uma atividade – pesquisa – na qual eu domino todo o processo, elaborando as etapas para realizar com eles. Portanto, estou trabalhando, no sentido de estar em atividade, e eles também, quando pensam e me respondem, participam e aprendem. E que isso torna os homens e mulheres humanos, ou seja, a nossa capacidade de aprender e mudar a nós mesmos e a natureza. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Apesar de os conceitos de nossa discussão serem os mesmos dos últimos encontros, ficou claro que em cada aula os aprofundávamos mais e os alunos avançaram em sua compreensão, pois houve uma reflexão, acompanhada do debate de ideias e registros coletivos na lousa.

Registramos na lousa um conceito para o trabalho: “o trabalho é quando o ser humano pensa e age com intencionalidade, mudando a si mesmo, os outros e a natureza.” (RELATO DA PESQUISADORA, 2019)

Nesse momento, notamos que estávamos a 20 minutos do recreio, apesar do tempo de duas aulas. Assim, não teríamos tempo hábil para realizar as leituras em grupos, discussões e socializações sobre trabalho infantil e escravo. Apesar disso, os alunos foram questionados sobre trabalho infantil e escravo no século XXI e alguns deles disseram que hoje em dia não existe trabalho escravo. Em razão do pouco tempo, não prolongamos a discussão, mas tentamos nos organizar em grupos para ao menos tentarmos uma leitura inicial dos textos informativos, mas, vários alunos já estavam cansados e dispersos, esperando o momento do intervalo. Apesar de intervir e chamar alguns pelos nomes e ir questionando sobre o conteúdo dos textos, não tivemos muito sucesso nessa última tarefa. No entanto, ficou claro que quando os alunos se sentem chamados pelo nome, percebem um interesse ou certo respeito por eles, levando em consideração que estávamos no terceiro encontro e pouco nos conhecíamos.

Para o próximo encontro pensamos em continuar a atividade de leitura em grupos e em seguida realizar um minidebate com a seguinte questão: *devo consumir um produto que sei que foi feito por trabalho escravo ou infantil?*

2.7.9 – Avaliação do encontro.

O desafio de avançar...

Apesar das dificuldades enfrentadas – estruturais da escola, como diversas interrupções para recados durante a aula, poucas aulas cedidas para a nossa atividade dificultando a nossa organização de tempo/espaço para as atividades, ausência, muitas vezes, de recursos audiovisuais como *datashow*, não houve tempo hábil nem outro espaço alternativo para organização do ambiente para as atividades e desorganização interna, além da nossa prática em fase de experimentação, portanto, passível de falhas apesar de toda nossa fundamentação teórica e planejamento – tivemos a sensação de avanços com a turma em relação à compreensão dos conceitos *consumo*, *consumismo* e *trabalho* após esse terceiro encontro. Porém, os conceitos *consumo*, *consumismo* e *trabalho escravo* muito pouco conseguimos desenvolver, em razão de serem atividades deixadas para o final das aulas e em razão da desorganização do tempo e atividades que tivemos.

Ficou claro a necessidade latente que os alunos apresentaram de serem ouvidos e percebidos, especialmente no momento das discussões em que puderam falar e serem ouvidos. Buscamos lançar as questões norteadoras, a fim de desenvolver a necessidade de aprendizagem nos alunos, e essas questões em todo momento nortearam a nossa discussão, sendo a ligação entre as reflexões que queríamos alcançar e os conceitos a serem apreendidos.

Embora tenhamos utilizado esses três primeiros encontros desenvolvendo discussões e registros coletivos na lousa — devido à necessidade de motivar os alunos e aproximá-los dos conceitos — nos esforçamos para orientar a nossa prática seguindo os princípios da teoria histórico-cultural, que os sujeitos aprendem na coletividade, com a intervenção dos sujeitos mais experientes, para em seguida realizarem a prática apreendida com autonomia.

Por essa razão, estávamos nos orientando pela seguinte ordem, em relação às ações de ensino: coletivamente entre a turma toda, a partir da problematização e discussões, em seguida os alunos agrupados para realizarem as ações e operações, para que finalmente realizassem registros individualmente. Até o momento, não conseguíamos avançar muito na hora das discussões coletivas, mas foram importantes para que os alunos pensassem e compreendessem os conceitos envolvidos.

Um fator preocupante foi a questão do tempo; tínhamos apenas mais dois encontros, pois no mês seguinte as aulas seriam suspensas para a realização de Jogos Abertos do Interior. Sabíamos que nesses dois encontros teríamos de nos empenhar para realizar com os alunos ações mais direcionadas entre os grupos, e talvez, no último encontro, os registros individuais. No entanto, diante desse último encontro, ficou clara a necessidade de aprofundar com eles trabalho infantil e escravo, e para dinamizar o processo e chamar atenção dos alunos, pensávamos em recorrer aos recursos audiovisuais, como vídeos, pois, provavelmente, não teríamos a sorte de termos duas aulas seguidas.

2.7.10 - Planejando o quarto encontro (23/10/2019).

A necessidade de dinamizar...

Diante do último encontro e dos avanços percebidos na compreensão dos alunos sobre consumo, consumismo e trabalho, decidimos nos deter agora na questão do consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo. Para esse próximo encontro, sabíamos que teríamos o tempo de apenas uma aula (45 minutos); então precisaríamos chamar a atenção dos alunos para o tema de uma forma dinâmica e rápida, por isso optamos por usar mídias e passar vídeos informativos sobre o tema. Apesar de termos pensado em dar continuidade ao trabalho de leitura em grupos dos textos informativos neste encontro, em virtude do pouco tempo que restava,

apenas esse encontro e mais um, seria mais interessante e dinâmica a reprodução dos vídeos, já que eles pouco têm acesso a esses recursos durante as aulas e demonstraram gostar bastante do uso desse recurso. Escolhemos vídeos curtos que tratam do ciclo da escravidão contemporânea no mundo, os tipos de produtos que consumimos que são produzidos a partir de trabalho escravo e o que podemos fazer para ajudar a combater essa situação.

Após os vídeos, apesar de termos pensado antes em um minidebate, no qual onde os alunos se organizariam para argumentar e confrontar as ideias, o pouco tempo não possibilitaria essa ação. Então nos programamos para uma discussão sobre o conteúdo dos vídeos, na qual os alunos poderiam expressar o que acharam, o que mais lhes chamou a atenção, quais dados consideraram mais importantes e de que maneira o nosso consumo e consumismo está relacionado com o conteúdo dos vídeos.

Assim, sistematizamos esse encontro da seguinte maneira:

Necessidade: “Você é um consumidor ou consumido?”

Motivo/ situação problema: O que significa ser consumidor ou consumido?

Ações: Assistir a vídeos informativos²² sobre o ciclo da escravidão no mundo contemporâneo.

Objetivos: reconhecer a presença de trabalho infantil e escravo na sociedade atual, identificando as relações desse fato com o consumo/consumismo.

Conteúdos: Consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo.

Operações:

- a) passar vídeos informativos sobre o ciclo da escravidão contemporânea no mundo, os tipos de produto que consumimos e que são produzidos a partir de trabalho escravo, o que podemos fazer para ajudar a combater essa situação. Pedir que os alunos realizem anotações.
- b) Discussão coletiva sobre o conteúdo dos vídeos.

²² Ver: Escravo, Nem pensar! **Ciclo do trabalho escravo contemporâneo**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E>. Acesso em 19/10/2019.

Escravo, Nem pensar! **Trabalho Escravo no setor têxtil**. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r8hbckevCNs>. Acesso em 19/10/2019.

Fatos Desconhecidos. **6 coisas que você compra e são feitas com trabalho escravo**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIUv3waksQI>. Acesso em 19/10/2019.

Câmera Record. **No Alagoas, crianças abandonam estudos para trabalhar na produção de sururu**. 2017. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTLhAC-yK0w>. Acesso em 19/10/2019.

2.7.11 – Desenvolvimento.

Nesse encontro, tivemos apenas o tempo de assistir aos vídeos; havíamos solicitado o *datashow* com antecedência, mas nosso pedido não foi atendido e foi preciso fazer a instalação, o que levou algum tempo, reduzindo nossa aula mais ainda. Para esse encontro, não havíamos conseguido negociar duas aulas, pois o professor da aula seguinte havia faltado nas duas últimas semanas e não quis ceder sua aula nesse encontro.

Os alunos demonstraram interesse pelos vídeos, e, dessa vez, conseguimos que apagassem as luzes da sala, o que facilitou muito a visualização; todos colaboraram em relação ao comportamento com as luzes apagadas. O uso do *datashow* funcionou muito bem com essa turma, em relação à atenção para os vídeos e temática a ser exposta.

Ao final dos vídeos, o professor da próxima aula já estava esperando na porta e não houve tempo para a discussão que havíamos planejado.

2.7.12 - Avaliação do encontro.

Em atividade, alunos não sabotam ...

Nesse encontro, alguns pontos importantes serviram para reflexão, primeiramente sobre o uso do *datashow* como recurso para desenvolver a necessidade nos alunos sobre a temática abordada, o que teve um efeito muito positivo, apesar de termos sido advertidos de que, se apagássemos a luz, poderia ocorrer indisciplina; não foi o que ocorreu, ao contrário, a visão dos vídeos ficou muito melhor e chamou mais a atenção dos alunos. Refletimos, por isso, que não ocorreu indisciplina porque os alunos estavam em atividade, pois sentiam a necessidade de assistir aos vídeos e queriam saber mais sobre trabalho infantil e escravo na atualidade; talvez, por serem membros da classe trabalhadora, refletissem sobre a condição de trabalho que suas famílias vivenciavam.

Percebe-se que há um rótulo colocado nos alunos como indisciplinados e desinteressados, o que se usa para justificar o não-uso de instrumentos diferenciados de ensino; no entanto, na realização dessa aula, notamos o contrário, o interesse e colaboração dos alunos, o que nos mostrou que viram sentido no que estava sendo realizado em sala de aula.

Como um dificultador do processo, mais uma vez aconteceu a desorganização em relação ao preparo da sala; esperávamos encontrar o *datashow* já instalado ou sendo preparado para que pudéssemos ganhar tempo em realizar a discussão final, mas não foi possível, deixando

claro que todos os processos escolares interferem no encaminhamento das aulas e aprendizagem dos alunos.

2.7.13 - Elaborando o quinto encontro (30/10/2019).

Em pouco tempo, o desafio da finalização

Em razão de, no último encontro, termos apenas assistido aos vídeos, sem realizarmos as discussões, decidimos retomá-las neste último encontro, assim como o conteúdo dos vídeos, para, em seguida, questioná-los se consumiriam produtos que foram feitos com trabalho infantil ou escravo justificando seus argumentos, para realizarmos um minidebate no final e registro em grupos das conclusões e argumentos.

Tentamos nos informar com antecedência se teríamos uma ou duas aulas para esse encontro e o coordenador nos informou que não saberia nos dar essa informação, pois dependeria da ausência ou não do professor da terceira aula; então, nos preparamos para realizar as atividades em uma aula mesmo. Como esse seria nosso último encontro, então nosso objetivo maior era aprofundar a discussão sobre *consumo, consumismo e trabalho infantil e escravo* e realizar um registro em grupos.

Assim sistematizamos nosso último encontro:

Necessidade: “Você é um consumidor ou um consumido?”

Motivo/ situação problema: “o que significa ser consumidor ou consumido?”

Ações: Relembrar as informações mostradas nos vídeos passados na aula anterior, lançar questão para realizar discussão coletiva e registro das conclusões em grupos.

Conteúdos: “Consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo”.

Objetivos: Refletir sobre a relação entre consumo, consumismo e trabalho infantil e escravo.

Operações:

- a) Relembrar com os alunos as informações dos vídeos passados na aula anterior. Pedir para que exemplifiquem situações de trabalho escravo mostradas nos vídeos ou outros exemplos.
- b) Lançar a questão: “devemos consumir produtos que sabemos que foram feitos com trabalho infantil ou escravo?”
- c) Realizar discussão coletiva, registrar as conclusões em grupos.

2.7.14 – Desenvolvimento.

Iniciamos a aula retomando os dados e conteúdos mostrados nos vídeos da aula anterior, mas a turma ficou em silêncio parecendo não se lembrar. Ao insistir com eles, um aluno levantou a mão e disse (em relação ao conteúdo dos vídeos): “sobre as péssimas condições de trabalho de algumas pessoas. “Questionei: que tipo de trabalho seria esse? Uma aluna disse: trabalho escravo” (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019).

Quando questionados sobre as características desse tipo de trabalho, um dos alunos respondeu: “a falta de pagamento das horas extras, muitas horas de trabalho sem a remuneração adequada” (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019).

Sobre a permanência dos trabalhadores nesse tipo de serviço, uma aluna disse: “eles se endividam, com o preço da passagem, da comida, que o empregador coloca na conta deles” (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019).

Outra aluna disse que são muito pobres e não conseguem voltar para o seu lugar de origem. Diante dessas respostas, lembrei com eles então as informações dos vídeos: sobre aliciamento de imigrantes, sobre a construção de fábricas em lugares onde não há leis trabalhistas ou fiscalização, questionei o porquê das grandes empresas escolherem muitas vezes trabalhar assim. Como não souberam responder, expliquei a eles sobre os direitos trabalhistas que o trabalhador conquistou, como férias, licença gestante, décimo terceiro salário, etc. Expliquei que muitas empresas exploram as pessoas mais fragilizadas econômica e socialmente para não precisarem gastar com os direitos trabalhistas e que muitas vezes esse tipo de trabalho não ocorre só em lugares longínquos como Tailândia, Nepal, Índia, etc., mas que ocorrem em lugares muito próximos a nós, em nossa cidade ou região, que é algo comum e que precisa ser denunciado. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

Nesse momento, uma aluna perguntou sobre a razão de os próprios trabalhadores não denunciarem as condições de seu trabalho e outro aluno respondeu que há ameaças e o endividamento (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019). O que estávamos discutindo fazia parte dos conteúdos e dados dos vídeos que assistimos.

Então lembrei com eles sobre um trecho de um vídeo que mostrava mulheres britânicas que compraram roupas de uma grife em cuja etiqueta estava escrito um pedido de socorro: *eu sou escravo*. Conversamos que com certeza deve haver resistência, mas sempre é acompanhada de mortes, ameaças, castigos, o que coage os trabalhadores a não denunciarem ou os impedem de saírem dessa situação, além de suas dívidas e falta de condições de locomoção também. Os alunos puderam perceber que os direitos trabalhistas são uma conquista importante para se evitar esta situação e a professora da turma aproveitou o momento para lembrar a ameaça e retrocessos que estamos vivenciando no

Brasil com o governo atual. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019, grifos nossos)

Nesse momento, uma aluna deu uma contribuição muito importante, ficando claro que ela trouxe o assunto da aula para a sua realidade objetiva:

Uma aluna exemplificou com os trabalhadores (construtores) na região, que em sua maioria são nordestinos e que trabalham em péssimas condições. Outra aluna ressaltou sobre o projeto *menor aprendiz*, dizendo que as condições não são boas para se trabalhar. Aproveitei esse momento para explicar a eles que, por mais que ocorram trabalhos com condições ruins, como o menor aprendiz, ainda há um aparato legal e ocorrem dentro das normas. Com o trabalho escravo não, as condições realmente são análogas à escravidão. Por mais que se receba, é muito pouco ou quase nada, mal garante a sobrevivência e as condições são desumanas, sendo que o quadro geral dos trabalhadores é de subserviência e impossibilidade de sair da situação. (RELATOS DA PESQUISADORA, 2019)

A partir da fala dessa aluna, ficou claro que os alunos estavam comparando o conteúdo dos vídeos com a realidade do lugar onde moram, e quem sabe, com a sua própria realidade ou de sua família. Isso foi muito gratificante, pois o maior objetivo é que os alunos sejam capazes de utilizar os conceitos trabalhados em sala de aula para pensar a sua realidade objetiva (SFORNI, 2017).

Um aluno que se mostrava disperso e resistente às aulas estava nesse momento com outra postura, anotando e participando oralmente.

Em seguida, ao serem indagados sobre o que podemos fazer para mudar essa realidade, ficaram em silêncio, logo quebrado por alguns alunos que disseram que é preciso denunciar. Quando questionados se, além da denúncia, haveria algo mais a ser feito, não obtivemos respostas; então, questionamos se deveríamos consumir produtos que sabemos que foram feitos a partir de trabalho escravo ou infantil. Uma aluna disse que sim, “que nosso consumo não mudará a situação”. Outro aluno logo rebateu: “se todos comessem a boicotar, poderia mudar, sim” (RELATOS DA PESQUISADORA).

Como a aula já estava terminando, os alunos se agruparam para registrar as conclusões sobre o consumo de mercadorias produzidas a partir de trabalho escravo ou infantil. Observando os registros, a maioria dos grupos chegou à conclusão de que não consumiria, argumentando que esse tipo de consumo colabora para o trabalho infantil e escravo. Dois grupos responderam que consumiriam, a situação não mudaria em razão do consumo ou não consumo, mas que o consumo se realiza quando gostam de determinada marca (RELATOS DA PESQUISADORA).

Ficou claro que os alunos gostaram dos vídeos e discussões; no momento do registro em grupos, as respostas foram curtas e objetivas, mas pensamos que o tempo para esse momento de registro em grupos foi pequeno, e passamos a maior parte da aula discutindo coletivamente.

Após o momento de entrega dos registros, a aula já havia terminado e o professor da próxima disciplina estava esperando para começar sua aula.

2.7.15 - Avaliação do encontro.

Diante das respostas e discussões em sala de aula, ficou claro que os alunos apresentam condições para desenvolver suas ideias e reflexões, muitas vezes o que lhes falta é a instrumentalização, ou seja, a oportunidade de participar de atividades que tenham que utilizar o pensamento (RELATOS DA PESQUISADORA).

Apesar de o tempo desse último encontro ter sido apenas de uma aula, o que nos chamou a atenção foi o momento em que os alunos conseguiram exemplificar situações de trabalho escravo ou trabalho em condições ruins em sua própria realidade, demonstrando que se apropriaram dos conteúdos e que utilizaram o conceito de trabalho escravo para pensar a sua realidade. Outro ponto que nos chamou atenção foi o momento em que alguns alunos concordaram e afirmaram a importância de saber a origem das condições de trabalho na produção das mercadorias consumidas, demonstrando que reconhecem que o seu consumo ou consumismo pode contribuir com o trabalho escravo. Quando um aluno citou a possibilidade de boicote ao consumo de determinados produtos, pudemos ver que ele compreendeu os conceitos ao ponto de apresentar uma solução ou posição pessoal que poderia se estender a uma ação coletiva: “se todos comessem a boicotar, poderia mudar, sim” (a venda de produtos feitos a partir de trabalho infantil ou escravo).

Um aspecto que ficou claro que poderia melhorar foi o tempo dedicado para as ações em grupo, em que os alunos discutiriam e registrariam suas ideias dentro do grupo para depois realizarem a socialização. Tanto nesse último encontro quanto nos outros, percebemos que acabamos utilizando a maior parte do tempo para a discussão e registros coletivos; concordamos que faltou disponibilizar maior tempo aos alunos para a realização dos registros em grupo. Porém, compreendemos também que alguns fatores contribuíram para isso: o pouco tempo que tivemos, o fato de, muitas vezes, haver imprevistos, como a redução do tempo das aulas de última hora e termos que selecionar rapidamente as atividades programadas, optando por priorizar os momentos coletivos. Seguindo a estrutura da atividade em Leontiev (2004), quando os seres humanos aprendem e se desenvolvem a partir da mediação social de outros sujeitos,

podemos pensar também que a realização das atividades com a mediação do sujeito que já detém os princípios teóricos referentes ao objeto, ou seja, o mais experiente (e no caso do professor, daquilo que se deseja ser ensinado) é o que pode contribuir com situações adequadas entre o aluno e o objeto da cultura que impactará a zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2010):

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (p. 112, 113)

Notemos que Vygotsky se referia a crianças nesse estudo, no entanto o que nos impede de pensar que, entre os adolescentes, o educador também não atua em sua zona de desenvolvimento potencial, já que os estudantes, assim como as crianças (salvo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento), estão em fase de desenvolvimento?

Ao conseguirmos claramente alcançar, ao menos em alguns alunos nesse último encontro, a sua realidade objetiva, nos ficou claro que os momentos de questionamento foram os requisitos necessários para desenvolver o interesse em participar da atividade. Porém, entendemos também que não basta questionar, mas lançar as questões corretas, ou seja, aquelas que levam os alunos ao encontro de um motivo, o objetivo de sua atividade. Para Ilienkov (2007 p.17) “é necessário ensinar a pensar, em primeiro lugar, desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente”.

Além do lançamento de questões, refletimos que teria sido fundamental que os alunos lançassem as suas questões; portanto, para a próxima sequência esse seria um fator a ser pensado: como promover a realização de questionamentos pelos alunos.

Nessa compreensão, buscamos levar a questão do consumo e consumismo em suas interfaces para os alunos em forma de situação-problema, visando desenvolver a necessidade e motivação para aprender sobre os conceitos a serem trabalhados. Sabemos que a questão não partiu em si mesma dos próprios alunos; no entanto, compreendemos que no processo de ensino e aprendizagem cabe ao professor propor, ao menos inicialmente, questões que levem os alunos a pensarem e a encontrar um motivo para a sua aprendizagem.

Sem os momentos de problematização, não pode haver outros momentos importantes da aula, como os de explicação, comparação, conclusões, enfim, momentos essenciais para a apreensão dos conceitos e sua instrumentalização.

2.8- Análise geral da realização da sequência didática.

Ao elaborarmos a sequência, buscamos nos basear na teoria histórico-cultural, em que os sujeitos aprendem num processo de socialização, mediados por outros sujeitos, os mais experientes. Nesse sentido, aquele que ensina, orienta-se pela atuação na zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2010, p.112), quando a aprendizagem dos alunos ainda não se completou com autonomia, mas sendo mediada pelo professor está a caminho de se realizar e desenvolver. Assim, nos esforçamos em pensar e buscar quais seriam as mediações necessárias para proporcionar aos alunos a apreensão dos conceitos “consumo e consumismo” em suas interfaces com “trabalho”, “trabalho infantil e escravo”. As outras interfaces (fetichismo da mercadoria, formação da sociedade capitalista, desigualdade econômica e social) expressas nos objetivos não tivemos tempo para contemplar, mas vamos retomá-las na reformulação da sequência, programada para ser desenvolvida em um tempo maior.

Um aspecto que dificultou o processo foi o pouco tempo que tivemos para aplicar a sequência; foram cinco encontros, um por semana, sendo que nos dois últimos tivemos apenas o tempo de uma aula em cada. Buscamos informações sobre os alunos e a escola, mas tivemos a clareza de que se tivéssemos passado mais tempo com eles poderíamos ter avançado na realização das atividades em grupo e depois individualmente.

Ficou claro para nós também que a escola é uma instituição onde se encontram diversas relações e interesses, pois seus sujeitos são diversos: alunos, professores, funcionários, diretores, coordenadores, comunidade, etc. A escola, segundo Dayrell (1999), se caracteriza

[...] Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais [...] (DAYRELL, 1999, p.2).

No entanto, na diversidade de relações e interesses, tudo acaba interferindo na sala de aula, na realidade objetiva do aluno enquanto estudante de escola pública e do professor

enquanto agente do ensino público. A agitação ou desorganização externa (fora da sala de aula) é percebida pelos alunos e professores. O contrário também acontece, quando uma aula está com muita indisciplina, por exemplo, o lado externo também percebe. Porém, ao nosso ver, quem mais se afeta pela desorganização são os alunos, já que a escola é o local onde se espera que ocorra a aprendizagem. Pudemos presenciar momentos em que a aula é interrompida para recados ou eventos como a propaganda do vestibular da universidade particular, além de não termos a certeza do tempo de aula que poderíamos ficar com a turma, pois não nos davam essa informação seguramente; tudo dependia do professor da próxima aula, se faltaria ou concordaria em utilizarmos a sua aula, o que não aconteceu. A comunicação falha, burocracia e ausência da diretora da escola no período em que ficávamos (noturno) sobrecarregavam o coordenador responsável pelo período, o que pode ter ocasionado as dificuldades que tivemos em relação ao uso de recursos – *datashow* – e o pouco tempo para o desenvolvimento que nos foi oferecido.

A utilização do espaço também não foi satisfatória, pois a escola não dispõe de uma sala de vídeo que possa acolher essas atividades. Seria interessante preparar o ambiente para a realização das atividades; no entanto, como nosso tempo era na segunda aula, não conseguíamos realizar essa ação, pois o tempo da aula era curto – 45 minutos – seguido de outra aula, tendo de terminar mais cedo para reorganizarmos a sala. Mesmo que nos três primeiros encontros tivemos tivéssemos tido mais tempo, essa possibilidade ocorreu de último momento, pois ficamos sabendo apenas na hora da aula, sendo que no primeiro encontro houve uma superlotação da sala, o que nos impediu de realizar uma organização planejada do ambiente.

Ficou claro que esses aspectos foram dificultadores do nosso processo, mas refletindo sobre a realidade de um professor efetivo da escola pública, essas dificuldades ainda assim poderiam ocorrer, talvez com exceção da organização do tempo – já que o professor tem o tempo de suas aulas garantido; porém, os aspectos de organização ou desorganização escolar permanecem para todos os seus agentes, pois não depende só dos professores e alunos.

Ilienkov ressalta que

Temos de organizar o processo do domínio do conhecimento, o processo de assimilação da cultura intelectual da mesma forma que o melhor professor - a vida - o organizou por milhares de anos. Ou seja, de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente forçada a treinar não só (e nem mesmo tanto) a "memória", mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra - os "poderes de julgamento", a capacidade de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas "regras" dominadas e, se não, então o quê? (2007, p. 16, 17)

Nesse sentido, pensamos que, para que os professores organizem suas aulas objetivando uma educação para o pensar, é preciso que seu trabalho seja parte de um processo geral de organização da escola; afinal, nos esforçamos por uma organização coerente com a nossa base teórico-metodológica, mas a desorganização das dinâmicas próprias da escola atrapalharam o desenvolvimento de nossas ações conforme o que havíamos planejado. Nessas condições chegamos à conclusão de que, para que ocorra uma organização interna das ações de ensino do educador e por consequência das ações de aprendizagem dos alunos, o ambiente externo de trabalho também deve estar organizado e em consonância com a totalidade do trabalho pedagógico.

Mas, ao analisarmos a nossa prática, dentro da teoria da atividade em Leontiev (2004) e da atividade de estudo em Davidov (1999), nos esforçamos para desenvolver a necessidade de aprendizagem nos alunos e o encontro com um motivo, através de questões problematizadoras, vídeos, dinâmicas e discussões. No entanto, consideramos que tivemos sucesso dentro das ações coletivas, mas ficou claro que não conseguimos de fato desenvolver atividades de estudo, pois segundo Davidov (1999, p. 3) para a organização da atividade de estudo é preciso primeiramente desenvolver a necessidade “dos próprios alunos de dominar as riquezas espirituais das pessoas”. Assim, a formação gradual da necessidade nos alunos deve ser desenvolvida durante as atividades, pois, sem ela, a atividade de estudo não pode existir. A criação da necessidade nos alunos, ainda que não seja a única etapa, é requisito para que exista a atividade de estudo, e, nesse ponto, avaliamos que avançamos com os alunos, pois percebemos o seu interesse e participação nas discussões, assim como a mudança de postura de alguns alunos, que, nas primeiras aulas, estavam indiferentes às nossas ações, mas que, nos últimos encontros participavam, prestavam atenção e até mesmo anotavam. Porém, em razão do pouco tempo que tivemos e dos processos que nos desorganizaram, avaliamos que não concretizamos atividades de estudo com os alunos, pois,

A segunda condição para a correta organização da atividade de estudo é a colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles a experimentação com o material a ser assimilado. Não é possível resolver a questão de estudo sem esta transformação.
(DAVIDOV, 1999, p. 3)

Pudemos perceber que não conseguimos desenvolver plenamente a realização das tarefas de estudo que seguem os momentos de ações coletivas, pois, a atividade de estudo pressupõe a realização de tarefas em que os alunos se relacionam e transformam o objeto, até chegarem em seu núcleo ou essência:

A tarefa de estudo, que é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude, exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes. Em outras palavras, ao resolver a tarefa de estudo o aluno descobre no objeto sua relação de origem ou essencial. (DAVIDOV, 1999, p.3)

Desse modo, em Davidov (1999), a atividade de estudo se realiza na medida em que os estudantes tenham determinada meta e para alcançá-la precisam encontrar o que é nuclear no conceito para em seguida, através da experimentação objetiva e mental acompanharem ou entenderem as suas relações com a realidade objetiva. Assim, a realização de uma

atividade de estudo completa [...] pressupõe uma atenção especial para com a execução plena e correta pelos alunos das ações e operações, por meio das quais se resolve com êxito as tarefas de estudo. (DAVIDOV, 1999, p. 4)

Além disso, para o autor,

Na composição das ações de estudo há ainda tais ações como o controle e a avaliação. O controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo, e a avaliação lhe permite determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada. (DAVIDOV, 1999, p.4)

Assim, após o desenvolvimento da necessidade e o encontro com o motivo que levará ao objeto que satisfará a necessidade, é preciso que os alunos utilizem ações e operações para a realização das tarefas de estudo, sendo que “a ação primordial e fundamental é a transformação pelo aluno das condições de uma tarefa que não pode ser resolvida pelos métodos que ele conhece” (DAVIDOV, 1999, p. 4), além da realização de ações de controle e avaliação de todo o processo. As operações são as maneiras e recursos que os alunos utilizarão para realizar as ações.

Compreendemos, então, que, em nossa implementação, conseguimos desenvolver a necessidade e o motivo nos alunos, já que houve interesse e o encontro com o objeto: *consumo e consumismo* em suas interfaces, demonstrando a necessidade para eles “de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material (consumo e consumismo em suas interfaces) com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações” (DAVIDOV, 1999, p. 2). Todavia, a nossa dificuldade foi justamente no desmembramento do essencial-geral do particular e suas interligações, ou seja, a fase da experimentação e transformação do material assimilado, pois, após o desenvolvimento da necessidade e motivação, em que os alunos vislumbraram a necessidade de conhecer o essencial dos conceitos e suas relações com a realidade objetiva, nosso tempo foi insuficiente. Pensamos

que faltaram apresentação, leitura e diálogo sobre textos teóricos e didáticos em relação aos conceitos e suas interfaces, para que os alunos pudessem em seguida fazer a sua análise sobre o que aprenderam e desenvolver o concreto pensado.

Nesse sentido, alcançamos o objetivo geral na medida em que desenvolvemos a necessidade e os alunos encontraram o motivo; também avaliamos que os alunos compreenderam os conceitos *consumo e consumismo*, mas não os relacionaram plenamente às suas interfaces e historicidade na sociedade capitalista moderna.

Refletimos também que os objetivos específicos foram alcançados em partes, pois os alunos identificaram produtos que podem ser considerados supérfluos e necessários para a humanidade, além de terem analisado a relação do homem com a natureza, identificando as diferenças entre os seres humanos e os animais, ainda que essa compreensão tenha se dado mais nos momentos coletivos. Entendemos que houve a identificação do conceito do trabalho como atividade humana criadora, ao menos pela maioria da turma, assim como a comparação das diferentes maneiras de se organizar socialmente e estabelecer relações entre tempo histórico e trabalho, utilização de recursos da natureza e consumo. O que não conseguimos alcançar foram os objetivos de análise da formação da sociedade capitalista a partir das visões de Weber, Marx e Durkheim, pois não tivemos tempo de trabalhar esses autores. Também não houve tempo para trabalhar o conceito de fetichismo da mercadoria e estabelecer suas relações com o consumismo atual nem a desigualdade econômica e social com as possibilidades de consumo entre as diferentes classes sociais. Em relação ao objetivo de investigar as situações de trabalho infantil e escravo que acontecem na produção das mercadorias e identificar as relações desse fato com o nosso consumo/consumismo, tivemos clareza de que não conseguimos contemplar, pois houve apenas discussões sobre os vídeos passados; mas, para que houvesse essa compreensão maior, precisaríamos de maior tempo e do aprofundamento das tarefas de estudo. Não conseguimos realizar uma avaliação com os alunos, no sentido de discutir as aulas e as práticas, mas realizamos, como aqui segue, a autoavaliação.

Pretendíamos alcançar o objetivo da tarefa de estudo realizando com os alunos o conhecimento do núcleo dos conceitos e suas relações a partir das tarefas em grupo – leituras, discussões e de registro – e depois a partir das socializações com a turma. Nesse movimento de ações — que iria do geral ao particular — pretendíamos construir o pensamento teórico com os alunos: após as problematizações, discussões e vídeos (gerar necessidade e encontro com o motivo), mediar a realização das tarefas em grupo para em seguida realizar as socializações, tendo como produto final o registro em grupos e individual sobre o significado dos conceitos e suas relações, quando os alunos poderiam fazer interligações com a sua realidade objetiva.

Pensamos, portanto, que a nossa organização contemplou as primeiras fases da atividade de estudo segundo Davidov (1999) e Repkin (2003): desenvolvimento da necessidade, encontro com o motivo e início da realização das ações em grupo. Apesar disso, vimos avanços na aprendizagem dos alunos, que conseguiram pensar o consumo e consumismo para além do imediatismo de cada um, pois mediante a participação e confrontos nas discussões, eles demonstraram compreender que a atitude consumista não é algo natural do ser humano, mas que é criada e incentivada socialmente e que nem sempre tivemos a mesma maneira de consumir; aliás, em outros momentos históricos, apenas retirávamos da natureza os elementos essenciais para a nossa sobrevivência.

Ficou muito claro que essas compreensões por parte dos alunos foram sendo construídas por todo o processo, especialmente a partir das problematizações que colocávamos juntamente com os conteúdos e informações que íamos apresentando a partir dos trechos do filme, explicações e vídeos. Depois de toda a implementação, sentimos falta também de realizar pesquisas com os alunos sobre a temática que estava sendo estudada, visto que eles poderiam também oferecer boas fontes de pesquisa e materiais para a realização das tarefas; mas, nossas condições de tempo/espço e organização não foram favoráveis a isso. Por fim, com a nossa intervenção mais os recursos e ações utilizados, pudemos perceber que atuamos na zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKY, 2010) dos alunos, pois eles não construíam o raciocínio sozinhos, mas com a nossa intervenção, e mostravam-se plenamente capazes de realizar avanços na construção de suas ideias para chegar ao pensamento teórico e fazer as operações mentais, identificar as relações entre os conceitos e a sua realidade objetiva e até mesmo histórica da sociedade. Os alunos são capazes e querem aprender; ocorre que é preciso repensar a organização do ensino da escola no geral, direcioná-la para eles.

Um aspecto que avaliamos ser necessário repensar foi o momento das questões. Consideramos que as questões elaboradas foram pertinentes; no entanto, de acordo com a nossa base teórica, o ideal seria que os alunos também elaborassem questões, mas percebemos que isso pouco aconteceu. Será que não demos espaço? Pensamos que não seja isso, mas que o pouco tempo e as intercorrências não colaboraram, sendo que, no momento do planejamento e implementação, não direcionamos nossas ações nesse sentido, talvez por insegurança devido às contradições que foram surgindo, mas notamos aqui uma contradição pedagógica, pois, quando os alunos questionam, é porque desejam o objeto, e isso demonstra que estão em atividade de estudo.

Essas foram as reflexões que pudemos alcançar a partir de nossa breve experiência de elaboração e implementação da sequência didática com os jovens do ensino médio da rede pública. Temos a clareza de que falhamos, em especial na parte final, onde não realizamos a reflexão em grupos e individualmente sobre a realidade objetiva dos alunos utilizando a essência dos conceitos e registrando essa reflexão com eles; todavia, a desorganização da escola e o pouco tempo que tivemos dificultou para que conseguíssemos chegar nesse momento. Mas avaliamos que também houve acertos, já que conseguimos desenvolver a necessidade e motivo, além de realizar ações em que os alunos estabeleceram algumas interfaces dos conceitos consumo e consumismo, como o trabalho como atividade criadora humana, além de termos desenvolvido boas reflexões e alguns alunos, dentro dos debates, conseguiram aproximar-se da essência dos conceitos.

Ainda para auxiliar nossa reflexão, já que temos nossa base teórica firmada no materialismo histórico e dialético, concluímos que as contradições que pudemos vivenciar em todo o processo nos ensinaram que poderíamos utilizar nossa experiência para reformular a sequência didática, buscando contemplar todos os processos da atividade de ensino e estudo, a fim de desenvolver o conhecimento teórico. Nesse sentido, tomando mais uma vez Davidov (1999) para pensar a nossa prática:

Como é sabido, somente a consciência e o pensamento dialéticos é que são capazes de solucionar as contradições. Por isso o que se costuma chamar de pensamento teórico é que é o pensamento dialético. A consciência teórica dirige a atenção do homem para o entendimento de suas próprias ações cognitivas, para a análise do próprio conhecimento. Na linguagem filosófica isto é chamado de reflexão. (DAVIDOV, 1999, p. 5)

Nesse ínterim, ao analisarmos o objeto de nossa atividade — nossa sequência didática implementada — pudemos pensar em nossa prática mediante a teoria da atividade e da atividade de estudo, pois, para realizar essa tarefa, tivemos de experimentar e transformar o nosso objeto de acordo com as nossas necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos, chegando ao essencial de nosso objeto, a atividade de estudo. Ela foi apropriada como o nosso essencial-geral, pois é o método que proporcionaria aos alunos a apropriação dos conceitos e a nós como educadoras a realização de um ensino desenvolvente.

Assim, no próximo capítulo apresentaremos a sequência com as reformulações que nossa prática e conhecimento teórico-metodológico nos apontaram serem necessárias, buscando aprofundar o desenvolvimento das ações de estudo com os alunos, visando a construção do conhecimento teórico.

Apesar das circunstâncias (não-implementação da sequência reformulada), nos esforçamos por reelaborar a sequência, visando aprimorar a proposta pedagógica e contribuir com mais uma sugestão para o ensino de Sociologia, dentro da teoria histórico-cultural e seguindo as orientações do ensino desenvolvente (REPKIN, 2003), (DAVIDOV, 1999), a partir da análise da proposta implementada, o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – “CONSUMO E CONSUMISMO” EM SUAS INTERFACES EM ATIVIDADE DE ENSINO.

Neste capítulo apresentaremos as reformulações realizadas na sequência didática após a sua implementação e análise. A partir da estrutura da atividade e da atividade de estudo e de ensino, realizamos as modificações buscando melhor adequar a sequência para o desenvolvimento das ações e operações necessárias para trabalhar as interfaces e suas relações com os conceitos principais, para que no final os alunos possuam instrumentos teóricos – conceitos – para produzir conhecimento sobre sua realidade objetiva, pensando sobre como realizar transformações individuais e coletivas na realidade.

Pensamos ser necessário o desenvolvimento de textos didáticos pela pesquisa para que os alunos tenham possibilidades de aproximar-se dos conceitos em sua linguagem própria, pois refletimos que o professor, como pesquisador de seu ensino e de sua prática, é aquele capaz de, conhecendo as necessidades afetivo-cognitivas de seus alunos, melhor escrever ou adequar textos teóricos conforme o perfil de seus alunos.

Buscamos desenvolver mais momentos de trabalho em grupo, visando maior troca de ideias e discussões entre os alunos, assim como maior exploração das possibilidades de registros e reflexões.

Elaboramos as ações e operações contemplando as interfaces, pois compreendemos que elas são essenciais para a contextualização dos conceitos principais e para a compreensão do concreto pensado.

Buscamos articular a teoria e a prática pedagógica, desenvolvendo atividade de ensino, pois não tivemos a oportunidade de implementação; porém, as atividades de ensino fundamentaram-se nos princípios teóricos que consideram ensinar e aprender como partes da totalidade do processo pedagógico; assim, desenvolvemos a atividade de ensino visando sempre a atividade de estudo a ser realizada pelos alunos. Consideramos todos os componentes da teoria da atividade para elaborar a sequência, tendo o momento inicial do desenvolvimento da necessidade e motivação como essencial, para, em seguida, haver a realização das ações e operações para encontrar o objeto e produzir o concreto pensado.

3.1 – Desenvolvendo a necessidade e motivação.

Conforme a nossa orientação teórico-metodológica sobre ensinar e aprender a partir de atividades de ensino e de estudo²³, entendemos que, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, antes de tudo, é preciso conhecer os alunos, suas necessidades cognitivas e afetivas (SFORNI, 2017). Assim, buscamos uma aproximação real com a turma, pois ali estão sujeitos capazes de aprender e com uma realidade específica, que depende das condições concretas de sua cidade, bairro, escola, família, grupo social. Porém, sabíamos que esse tempo de sondagem e conhecimento não seria possível para nós; portanto, pelas razões descritas no capítulo anterior, ao optarmos pelos conceitos *consumo e consumismo*, estávamos cientes de que teríamos o exato tempo de implementação da sequência didática para nos aproximarmos da turma e conhecê-la, apesar de termos buscado informações com a professora da turma e a coordenação sobre características gerais da escola e alunos. O ideal seria nosso envolvimento com eles, que se concretizaria dentro dos cinco encontros que teríamos. Portanto, nosso desafio inicial era pensar em organizar um primeiro encontro onde o desenvolvimento da necessidade e motivação fosse realizado. Após o encontro e a realização de toda a sequência, conforme os relatos no capítulo anterior, percebemos que conseguimos alcançar esse objetivo. Nesse sentido, então, nessa reformulação da atividade, optamos por pouco modificar as ações do primeiro encontro, mas o planejamos agora organizando para que se realize em duas aulas e com apenas uma turma, pensando em organizar a sala em círculo para que o ambiente esteja melhor preparado para o envolvimento da turma nas discussões e dinâmica.

1º. Momento: Para começar...

Nesse primeiro momento, então, mantivemos praticamente a mesma atividade; no entanto, mediante a avaliação de nossa implementação, achamos fundamental explorar o uso da lousa para registros coletivos, pedindo que alunos sejam escribas e desafiando mais a turma para participar. Também acrescentamos uma tarefa para casa, para o desenvolvimento das próximas ações.

Diante dos estudos de Sforini (2017) sobre o Ponto de Partida, é necessário que o professor tenha conhecimento do objeto de estudo e sua essência (consumo, consumismo e suas interfaces, no nosso caso) e, em seguida, analise os sujeitos da aprendizagem, o que sabem

²³ DAVIDOV (1999), REPKIN (2003), SFORNI (2017), MOURA (2010).

sobre o objeto e onde precisam chegar, ou seja, os objetivos que o professor tem para que os alunos alcancem no final da sequência. Por fim, que esse momento inicial seja a base para a escolha de ações e operações em que os conceitos estudados sejam os mobilizadores das funções psíquicas superiores.

Desse modo, esse primeiro encontro será o Ponto de Partida, a partir dele, espera-se que o restante da sequência possa ser planejado de forma assertiva para que as tarefas e ações possibilitem o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos, para que cheguem à essência dos conceitos e para que utilizem os conceitos como instrumentos para pensar a sua realidade.

No primeiro encontro, ou seja: a partir da questão norteadora, situação-problema, *você é um consumidor ou consumido?* espera-se que os alunos entrem em conflito com a palavra *consumido* e que a partir disso pensem e busquem uma resposta. Para desenvolver as reflexões, possibilitaremos os momentos de discussões e registros das ideias na lousa, através de ações coletivas e, por último, em grupos de três ou quatro alunos, pois entendemos que historicamente o ser humano apropria-se do conhecimento mobilizando suas capacidades mentais em atividades coletivas, em grupos, e que a última etapa, em que ocorre a internalização dos conceitos/objetos culturais, é quando mobiliza suas capacidades psíquicas individualmente, ou seja, já consegue fazer sozinho aquilo que outrora fazia com ajuda. (VIGOTSKY, 2010) (LEONTIEV, 2010). Vamos agora para a descrição desse início com os alunos.

- 1- Situação-Problema: Você é um(a) consumidor(a) ou está sendo consumido(a)?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias de consumo e consumismo
- 3- Objetivo: Gerar nos alunos a necessidade de saber mais sobre o que significa ser consumidor, consumista e consumido, para que encontrem um motivo, para aprofundar o assunto. Para que transformem essa necessidade em um problema a ser enfrentado, a ser resolvido com intencionalidade.
- 4- Ações: trabalhar os conceitos a partir de uma discussão inicial sobre produtos, mercadorias e necessidades dos alunos da sala de aula
- 5- Operações: lançar a questão motivadora e promover um debate. Deixar os alunos falarem e discutirem entre si. Disponibilizar as carteiras da sala em círculo, para facilitar a discussão. Para auxiliar o debate com ideias, se preciso, lançar outras questões como: Quando eu consumo? Quando sou consumido? Há diferenças? Por que eu consumo? Por que sou consumido?

- Levar para a classe produtos e imagens de mercadorias para enriquecer a discussão. Após o debate, pedir que os alunos deem exemplos de produtos que consomem e pedir que dois alunos sejam escribas da turma e registrem os produtos apontados na lousa;
 - Em seguida, perguntar a eles se é possível fazer uma classificação dos produtos levados para a classe, tipo: higiene pessoal, alimentação, vestimenta, limpeza, acessórios, etc. (Sempre deixar que eles decidam os critérios da classificação; intervir ou sugerir apenas quando necessário);
 - Após refletirem sobre os critérios para a classificação, pedir aos escribas organizá-los na lousa, separando os tipos (critérios) com os seus respectivos produtos, com a ajuda da turma;
 - Espera-se nesta atividade que a lousa fique repleta de registros de variados tipos de produtos, em seguida, pedir que, em grupos de dois ou três alunos, decidam quais são os produtos que consideram supérfluos e os necessários em cada tipo e registrem numa folha. Após o registro, possibilitar a socialização, sempre questionando a razão das escolhas desse ou daquele produto como supérfluo ou necessário;
 - Tarefa para a próxima aula: trazer de casa um objeto que considere importante, seja por ser de necessidade prática ou por ser estimado.
- 6- Avaliação: discutir com os alunos o que aprendemos, se ajuda a responder, entender a situação-problema.
- 7- Tempo de realização: 2 aulas.

3.2 - Realização das ações e operações para encontrar a essência dos conceitos e suas interfaces.

2º. Momento: Meus objetos queridos

Os momentos a seguir representam o desenvolvimento de todo o planejamento para o processo de realização das abstrações e generalizações necessárias para chegar à essência dos conceitos e à compreensão de suas interfaces.

Quando falamos em interfaces, para esclarecer, nos referimos a outros conceitos que são importantes para todo o processo de reflexão sobre os conceitos principais; vamos ver mais de perto. A sociedade do consumo e consumismo não se formou naturalmente, isolada de um processo, mas surgiu durante a *formação da sociedade capitalista*. Esta, por sua vez, tem como sua base um sistema econômico de trocas, que objetivamente se mantém a partir da *exploração*

dos trabalhadores através da *mais-valia*, resultando na acumulação do capital. Nessa sociedade, os produtos que utilizamos para suprir nossas *necessidades básicas* possuem a configuração de mercadorias, ou seja, só podemos obtê-los nas trocas realizadas por meio de nosso *consumo*. Nessa lógica, nosso consumo é fundamental para a reprodução desse tipo de sociedade, e, para garantir isso, as indústrias se utilizam das mídias, propagandas, escolas, igrejas, comércio, enfim, das instituições e recursos tecnológicos. E assim, o consumo transforma-se em *consumismo*, e, passamos a desejar mercadorias que nos são postas como necessárias, mas, se pensarmos em sua origem, poderemos questionar realmente essa necessidade. Para esclarecer e reforçar teoricamente essa análise, Karl Marx desenvolveu o conceito de *fetichismo da mercadoria*, fundamental para compreender nosso consumo e consumismo em relação à percepção de que os produtos carregam em si um valor que não é externo a nós, pois nos produtos estão as contradições de todo o processo de produção, que é realizado mediante o *trabalho explorado humano*. Assim, quando olhamos para as vitrines, não nos vemos, mas vemos coisas que nos encantam e parecem ter vida própria, como se tivessem “surgido de uma maneira fantasmagórica” (MARX, 1980), fora de nós.

Nessa análise, observemos as interfaces dos conceitos *consumo e consumismo: formação da sociedade capitalista, exploração, mais-valia, necessidades básicas, fetichismo da mercadoria, trabalho explorado humano*, entre outros. Compreendemos que os jovens possuem conhecimentos prévios, a partir de seu concreto imediato, a respeito do que seria consumo e consumismo. Mas sabemos que a partir desses conhecimentos imediatos, é possível aprofundar a questão e realizar com eles uma análise do que significam esses conceitos, juntamente com as suas interfaces, na sociedade capitalista em geral, para que possam dominar esse conhecimento e chegar ao concreto pensado, ou seja, à etapa final da atividade de estudo, quando possuem suas capacidades de análise, reflexão, comparação, memorização, imaginação, enfim, suas capacidades de abstrações mobilizadas no sentido de compreender a essência dos conceitos principais em relação com suas interfaces, para construir o conhecimento teórico.

Começaremos, então, analisando com os alunos, os objetos. Concretamente, cada aluno terá um objeto que goste em mãos. Vamos ensiná-los que aquilo que têm em mãos não representam apenas objetos que gostem, mas sim relações humanas, que se construíram em seu processo de produção. Obviamente que essa consciência não surgirá em apenas duas aulas, mas, nesse segundo momento, começaremos essa exploração com eles, a partir da análise dos objetos, problematizações, investigação sobre seu processo de produção, socializações dos dados investigados e comparação sobre o que todos os objetos tiveram em comum, ou seja, tiveram em comum um processo de produção, não distanciado das relações humanas, mas que

ocorreu através delas: o trabalho. Mais à frente, trabalharemos com eles as condições desse trabalho na sociedade capitalista; mas, por hora, ficaremos nos objetos, a necessidade deles em nossas vidas e em como ocorreu o seu processo de produção.

- 1- Situação-Problema: Você é um consumidor (a) ou está sendo consumido (a)?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias de consumo, consumismo, produtos supérfluos, produtos necessários, processo de produção das mercadorias.
- 3- Objetivos: refletir sobre os conceitos de supérfluo e necessário, entender que toda mercadoria teve um processo de produção.
- 4- Ações: trabalhar o conceito de supérfluo e necessário a partir dos objetos trazidos de casa pelos alunos/professora, realizar pesquisa na internet sobre o processo de produção dos objetos e realizar as socializações.
- 5- Operações: pedir que coloquem os objetos trazidos na mesa da professora, em seguida, pedir para que os socializem com os colegas e expliquem a razão de sua importância. Debate: questioná-los sobre o motivo de cada um ter trazido um objeto diferente; alguns talvez, tragam objetos essenciais para a sobrevivência, como alimentos. Outros podem ter trazido objetos de valor afetivo. Questões sugeridas: Por que cada aluno trouxe um objeto diferente? O que significaria objetos ou produtos supérfluos e necessários para todos os seres humanos? Se nosso grupo estivesse perdido numa ilha deserta, dentre esses objetos trazidos, quais seriam importantes para todos? Espera-se que os alunos reflitam sobre os produtos que são essenciais à sobrevivência humana e os que podem ser considerados supérfluos.
 - Sugestão: pode ocorrer que poucos alunos tragam de casa os objetos. Para não correr esse risco e prejudicar a atividade, a professora pode levar à aula diversos objetos e pedir para que os alunos façam suas escolhas, de acordo com as suas preferências.
 - Levar os alunos para a sala de informática para que pesquisem sobre os objetos que trouxeram/escolheram. Que eles possam encontrar: marca, fábricas ou indústrias que os produziram, lojas que os vendem ou revendem, notícias sobre a marca ou indústrias de sua produção, curiosidades, materiais da natureza necessários para a sua produção, se há trabalho humano nesse processo, como é realizado esse trabalho, as condições de trabalho dos trabalhadores, etc. Pedir que anotem e levem essas orientações para a pesquisa; anotar também os dados que coletarem. Explicar que as informações coletadas serão importantes para a discussão.
 - Socialização das pesquisas realizadas: cada aluno, juntamente com o seu objeto, explicará aos colegas as informações que descobriu sobre o mesmo.

- Após o momento de socialização, perguntar a eles o que há de comum entre os dados das pesquisas, ou seja, entre a produção dos objetos. Registrar a questão na lousa. Deixar que pensem e discutam entre si. Pedir que um aluno seja o escriba da turma e vá registrando na lousa as respostas. Orientá-los quanto às comparações: se todos os produtos foram feitos com matérias-primas da natureza, se todos passaram por trabalho humano, se houve um processo de produção, se foram adquiridos pelas pessoas sempre através do consumo ou consumismo, etc. Após as comparações e registros, um quadro facilitador pode ser elaborado na lousa para que os alunos preencham e consigam visualizar melhor a atividade:

Quadro 1 – Visualização das informações sobre os produtos pesquisados

Objetos	Foi produzido com matérias primas da natureza? Quais?	Houve um processo de produção? Explique.	Houve trabalho humano em sua produção? Explique.	Como as pessoas podem adquirir este produto?

fonte: elaborado pela pesquisadora

- 6- Avaliação: discutir com os alunos o que aprendemos, se ajuda a responder, entender a situação-problema.
- 7- Tempo de realização: 4 aulas.

3º. Momento: De onde vem a necessidade de consumir?

Ao final dessas ações, mobilizando as capacidades mentais de analisar, refletir, comparar e verbalizar o processo de produção dos objetos, espera-se que os alunos tenham compreendido que os produtos passam por um processo de produção, que por sua vez apresenta condições específicas de realização e também gerais, pois os produtos são diferenciados; portanto, o processo de produção de cada um é diverso, por exemplo: em relação à matéria prima, máquinas para produção, localidade das fábricas e indústrias, processos, materiais necessários, etc. No entanto, também há aspectos gerais para a produção de todos os objetos, como: a matéria-prima é sempre retirada da natureza, a mão de obra – o trabalho necessário –

é sempre realizado ou intermediado por mulheres e homens, os produtos são destinados à troca de mercadorias, etc.

Nesse sentido, após essa análise e comparação entre os processos específicos e gerais do processo de produção dos objetos, assim como a reflexão sobre eles, vamos agora trabalhar a compreensão da relação do homem com a natureza, pensar nas formas que essa relação influenciou e transformou a sua vida, para que os alunos entendam que, diferentemente dos animais, a espécie humana modificou a natureza e a si próprio para satisfazer suas necessidades. O objetivo é que compreendam também que historicamente os seres humanos retiram da natureza o que precisam para sobreviver e produzir a sua existência, mas que as formas de retirada, mediante a sua relação com a natureza e com seus pares, também mudaram historicamente, assim como a maneira de consumir.

- 1- Situação-Problema: De onde vem a necessidade de consumir?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias sobre o trabalho como atividade humana (relação homem/natureza)
- 3- Objetivos: a partir da compreensão de que os produtos passam por um processo de produção, identificar a relação do homem com a natureza e de que maneira essa relação influenciou e influencia a sua vida.
- 4- Ações: apresentar o texto²⁴ abaixo sobre o filme: Guerra de fogo (Jean Jacques Annaud/1981). Disponibilizar cópias para todos, realizando leitura compartilhada. Iniciar a apresentação do filme²⁵. Realizar as discussões sobre o filme e a situação-problema. Questionar os alunos sobre a necessidade do ser humano de consumir. De onde vem? Deixar que reflitam e discutam um pouco.

²⁴ Secretaria da Educação do Paraná. **Guerra do fogo, A**. Disponível em:

<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>. Acesso em 08/03/2020.

²⁵ Guerra do Fogo. Direção de Jean Jacques-Annaud. França: Obras Primas, 1981. 1 DVD (100 min.).

A Guerra do Fogo



Título	original:	La	Guerre	du	Feu
Aventura,	França/Canadá,	1981,	100	min.	
Direção:		Jean-Jacques		Annaud	

O filme retrata um período na pré-história e dois grupos de homínídeos. O primeiro grupo, que quase não se diferencia dos macacos por não ter fala e se comunicar através de gestos e grunhidos, é pouco evoluído e acha que o fogo é algo sobrenatural por não dominar ainda a técnica de produzi-lo; o outro grupo é mais evoluído e tem uma comunicação e hábitos mais complexos, como a habilidade de fazer o fogo. Esses dois grupos entram em contato quando o fogo da primeira tribo é apagado em uma guerra com uma tribo homínídeos mais primitivos, que disputam a posse do fogo e do território. Noah, Gaw e Amoukar (membros do primeiro grupo) são destacados então para uma jornada para trazer uma nova chama acesa para a tribo. No caminho, deparam -se com um grupo de canibais, e resgatam de lá Ika, uma mulher pertencente ao grupo mais evoluído. Do contato com essa mulher, os três caçadores do fogo aprendem muitas coisas novas, já que ela domina um idioma muito mais elaborado que o deles, assim como domina a técnica de produção do fogo. Levados por diversas circunstâncias a um encontro com a tribo de Ika, percebem que há uma maneira diferente de viver; observam as diferentes formas de linguagem, o sorriso, as construções de cabanas, pintura corporais, o uso de novas ferramentas, e mesmo um modo diferente de reprodução.

5- Operações:

- Após a apresentação do filme, dar um tempo para que os alunos digam as suas impressões e de que maneira o filme pode ajudá-los a pensar sobre a necessidade humana de consumir;

- No contexto do filme, o que significa consumir então? Poderíamos utilizar outra palavra ou expressão no lugar de consumir, no filme? (espera-se que os alunos digam: usufruir ou utilizar recursos da natureza para alimentar-se, se aquecer, beber água, fazer roupas, etc.). Hoje em dia, nosso consumo é parecido com o consumo do filme?

Colocar as questões na lousa e pedir que um aluno seja o escriba e vá colocando as respostas.

6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e avaliar se os objetivos foram atingidos.

7- Tempo de realização: 4 aulas

4º. Momento: Mulheres, homens, crianças. Animais. Fome, sede, frio. Natureza para quê?

Ao finalizar as ações e operações acima, espera-se que os alunos tenham identificado que os seres humanos, historicamente sempre se relacionaram com a natureza, modificando-a para satisfazer as suas necessidades, produzindo sua existência. Também foi objetivo, ao passar o filme e realizar as discussões, que os alunos compreendessem que os seres humanos sempre precisaram consumir da natureza para satisfazer as suas necessidades básicas e que essas necessidades foram se modificando, processo que ocorre até hoje, conforme o próprio ser humano vai modificando a sua existência. A palavra *consumo*, na época do filme, pode ser trocada por *retirar da natureza o que se precisa para viver*, como alimentação, objetos para fazer utensílios, moradias, etc. Mesmo que não pareça, a relação com a natureza sempre acontece, até mesmo na nossa sociedade tão urbanizada e moderna, pois precisamos da natureza para produzir a nossa existência, já que fazemos parte dela, sempre a modificando.

Na próxima etapa, vamos refletir mais de perto sobre as formas que a humanidade se relacionou e se relaciona com a natureza, sobre as diferenças entre os seres humanos e os animais, colocando a categoria trabalho como nosso diferencial, pois o trabalho humano diferencia-se do trabalho animal na medida em que o realizamos intencionalmente, a partir de nossa capacidade de pensar e agir, aprimorando nossos objetos culturais e assim, a nossa existência. Vamos identificar as descobertas importantes e evoluções culturais da humanidade no decorrer do tempo, comparando os períodos históricos do filme com o atual.

- 1- Situação-Problema: Para que precisamos da natureza?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias sobre o trabalho como atividade humana (relação homem/natureza)
- 4- Objetivos: a partir da identificação de que os homens produziram e produzem a sua existência transformando a natureza e a si mesmos (*conceito trabalho*), que os alunos identifiquem as formas de relação do homem com a natureza, as diferenças entre os seres humanos e os animais, as descobertas importantes e suas evoluções no decorrer do tempo.
- 5- Operações:
 - Retomada do filme passado na aula anterior. (Caso seja necessário, passar algumas cenas para lembrar, por exemplo, a cena da descoberta do fogo ou a fuga dos leões). Lembrar com os alunos sobre de que se trata o filme, as partes que mais gostaram e o porquê. O que o filme os

fez pensar, refletir, dentro das discussões realizadas sobre o consumo e consumismo e a relação do homem com a natureza. Questioná-los sobre o título da aula.

- Em grupos de dois ou três alunos, pedir para que os alunos elaborem e registrem questões para serem debatidas com os colegas sobre como o ser humano historicamente se relacionou com a natureza e sobre as diferenças entre os seres humanos e os animais. O ideal é que os alunos elaborem as questões conforme as suas reflexões, mas deixaremos algumas sugestões caso o professor ache necessário:

- Homens e mulheres modificam a natureza ou a natureza modifica os homens e mulheres?
- Qual é a principal diferença entre o ser humano e os animais?
- Ao descobrir o fogo, com o passar do tempo, houve evolução em relação ao uso dessa descoberta? Qual?
- Deem exemplos de outras descobertas e suas evoluções no decorrer do tempo.
- Realizar a discussão coletivamente acerca das questões, registrando-as na lousa, pedindo que os alunos as respondam e registrem as respostas na lousa, pedir para que anotem no caderno esses registros.

6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e avaliar se conseguiram responder à situação-problema e se os objetivos foram atingidos.

7-Tempo de realização: 2 aulas.

5º. Momento: Como sou humano, trabalhar eu vou! Isso é uma regra?

Essa reflexão sobre as formas de relação do ser humano com a natureza é importante para que se realize o próximo momento, quando os alunos farão tarefas em que precisem pensar no trabalho humano e no trabalho dos animais, como ocorreram historicamente esses dois tipos de trabalho. Essa compreensão é importante para a discussão sobre o consumo e consumismo pois, para problematizarmos esses conceitos e refletirmos sobre eles, é preciso entender que antes de sermos consumidores ou consumistas, somos humanos em nossa origem, que desenvolvemos esses comportamentos em função do tipo de funcionamento de nossa atual sociedade, mas a nossa essência não é essa. Antes de tudo, é a nossa capacidade de trabalho, ou seja, estar em atividade transformadora da natureza e de nós mesmos, é o que dá sentido à nossa existência e nos diferencia dos animais. Assim, no próximo momento colocaremos como questão central da aula o trabalho humano e o trabalho dos animais, para que os alunos reflitam sobre as diferenças e realizem as análises e comparações.

- 1- Situação-Problema: O trabalho é uma regra?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias sobre o trabalho como atividade criadora humana.
- 3- Objetivo: após as reflexões sobre as formas de relação do homem com a natureza, as diferenças entre os seres humanos e os animais, as descobertas importantes e suas evoluções no decorrer do tempo, compreender o conceito de trabalho como atividade humana criadora.
- 4- Ações: debate inicial sobre a situação-problema apresentada, discutir sobre qual é a diferença entre o trabalho de um homem e o trabalho de uma abelha, leitura do texto didático, assistir clipe da música *Comida (Titãs)*, registro de ideias.
- 5- Operações: realizar o debate inicial sobre o título da aula. Em seguida, lançar a questão: qual é a diferença entre o trabalho de um homem e o trabalho de uma abelha?
 - Fazer a leitura compartilhada do seguinte texto didático: (disponibilizar cópia para os alunos).

Texto Didático - Quando a humanidade começou? Você já parou para pensar nisso?

Você pode pensar que a resposta a essa questão é o momento em que surgiu o primeiro homínido ou grupo de homínidos. Seres mais inteligentes ou pouco mais inteligentes que os demais seres da face da Terra. Faz sentido. Mas vamos mudar a questão: Quando a humanidade começou a fazer parte dos homínidos? Ou seja, daqueles que carregavam a incrível capacidade de serem humanos?

Pesquisadores do mundo todo pensaram e ainda pensam sobre essa questão. O ser humano sempre precisou sobreviver à natureza. O clima, os perigos de predadores, doenças, a necessidade de alimentação não foram ameaças apenas aos animais, mas aos seres humanos também. No entanto, zebra, cabras ou leões vivem hoje praticamente da mesma maneira que viviam há milênios, exceto pelas mudanças climáticas, ambientais e da escassez de alimentação que podem influenciar sua maneira de viver, ou melhor, de sobreviver. Por exemplo: um leão, como há milênios, ainda precisa caçar a sua presa para se alimentar. Mas e os seres humanos, se alimentam hoje da mesma maneira que milênios atrás? Vestem-se da mesma maneira? E sua capacidade de se locomover, mudou?

Não precisamos refletir muito para chegarmos à conclusão de que nossa espécie humana se modificou, e muito!

Diante das necessidades sentidas pelos nossos ancestrais, a capacidade de sobreviver foi se transformando, assim como o ambiente em que vivia se transformou por causa das suas

ações. Vamos a um exemplo prático? Lembremo-nos do filme “A guerra do fogo”. O clima frio era insuportável para as tribos, não bastava se esconder nas cavernas, se alimentar, se aquecer uns aos outros, as peles de animais não eram suficientes para proteger dessa ameaça. Portanto, foi preciso algo a mais, algo que aquecesse a todos. O fogo! De algum modo, esse elemento caiu do céu por um raio e provocou uma queimada. Ou então houve uma seca muito grande que também pode ter provocado queimadas. Por sua vez, o ser humano, sempre atento à natureza, observou que o fogo era bom, pois, além de aquecer, espantava os animais! Assim, se tornou fundamental para a sobrevivência esse elemento...quem tinha o fogo, tinha o poder!

Mas tudo tem um fim e o fogo também se apaga, e depender apenas de tempestades ou secas para obtê-lo se tornou um tormento. Era preciso, portanto, descobrir como produzi-lo, ou seja, como dominar uma necessidade real e vital.

Assim, os homens foram descobrindo e produzindo sua existência, observando e intervindo na natureza para construir uma melhor condição de existir. Se pararmos para comparar, hoje temos aquecedores, lareiras, isqueiros, lanternas e tantas invenções para iluminar e aquecer que mal conseguimos imaginar que um dia não tínhamos nada disso, e que tudo começou com pessoas queridas, crianças, amigos ou filhos morrendo por causa do frio.

O fogo é um exemplo de descoberta humana, assim como os atuais aquecedores. Mas podemos pensar em vários outros, como: a água que antes era tomada diretamente dos rios, depois através de cascas de frutas, como o coco, e hoje em dia temos o copo! Antes nos locomovíamos apenas andando ou correndo. Depois utilizamos animais, até que descobrimos a roda! Até que inventamos carroças! Até que inventamos os carros! Motos, bicicletas aviões...

Podemos pensar na nossa história, de homens e mulheres, como seres que se desenvolveram construindo objetos para auxiliar sua própria existência. Mas não paramos em objetos materiais apenas. Por que surgiu o riso? A música? As piadas? Todo o conhecimento intelectual?

Para existir, precisamos nascer, mas para viver como seres humanos, precisamos aprender. Se aprendemos ao longo dos anos a dominar e a construir objetos, como lareira ou copos, ou carros ou perfumes, também não foi diferente com a arte e a ciência.

Vamos relembra o filme novamente.

Como ocorria a comunicação entre os homens e mulheres das diferentes tribos? Era como hoje?

Com certeza não! Mas uma coisa era certa: ela acontecia. E com o passar do tempo, também foi se aprimorando, evoluindo, assim como nossa capacidade de utilizar e produzir nosso aquecimento do frio.

A linguagem foi surgindo, se aperfeiçoando cada vez mais, e conforme se aperfeiçoava, a necessidade de comunicar-se aumentava, novas palavras surgiam, novas representações. E que bom que em algum momento dessa história, alguém riu, congelou o tempo a tal ponto de achar graça, e em outro momento, outros imitaram, riram, choraram, se emocionaram, e as emoções se tornaram tão lindas, mas também pesadas e causadoras de dor, que era preciso guardá-las ou destiná-las para algum lugar, aliviando a existência mais uma vez. Então surgiram as músicas, os instrumentos, a poesia, o teatro, enfim, as artes.

Observem que nada caiu do céu como o relâmpago que um dia nos trouxe o fogo. Tudo foi uma questão de construção social pelos seres humanos. De onde retiramos os recursos para o nosso desenvolvimento mental e físico? Da natureza, obviamente. Ela que com sua força e ameaça nos assustava no início, hoje conseguimos dominá-la a tal ponto de precisarmos nos lembrar que ela existe e fazemos parte dela.

Como poderíamos, então, chamar essa nossa capacidade de retirar da natureza o que precisamos para sobreviver e construir os nossos meios de existência, como lanternas, alimentos, livros, navios ou aviões? Pense um pouco...e perceba que a resposta a essa pergunta é o que sempre nos diferenciou dos animais, pois, ao colocarmos em prática essa nossa incrível capacidade de transformação da natureza, nos transformamos a nós mesmos, de tal modo que em 10, 100 ou em 1000 anos, até mesmo de ontem para hoje, não somos mais os mesmos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Pedir para que decifrem o conceito que o texto pede no último parágrafo.
- Retomar as questões iniciais da aula e questionar o que pensam sobre elas após a leitura do texto.

“Como sou humano, trabalhar eu vou! Isso é uma regra?”

“Qual é a diferença entre o trabalho de um homem e o trabalho de uma abelha?” (para refletirem sobre esta questão, mostrar para a turma um favo de mel, para que os alunos percebam o trabalho desenvolvido pelas abelhas, mas que nunca se transformou com o passar dos anos, ou seja, sempre foi realizado instintivamente. Se possível for, deixar que experimentem o mel do favo e que possam apreciar esse momento).

- Em 1987, a banda Titãs lançou a canção “Comida”²⁶, que leva o ouvinte a pensar sobre o que queremos como seres humanos, para além do consumo e consumismo.
- Disponibilizar aos alunos a letra da música e passar o clipe para que assistam. Para enriquecer a discussão, pode-se buscar com os alunos sites²⁷ que retratem interpretações sobre a música.

- Em seguida questioná-los quanto aos versos abaixo e chamar um aluno para anotar na lousa as ideias que surgirem:

O que a música quer dizer com:

“A gente não quer só comida, a gente quer comida diversão e arte (...)”?

“A gente não quer só dinheiro,
a gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
a gente quer inteiro e não pela metade.” (?)

“Diversão e arte
para qualquer parte
diversão, balé
como a vida quer...
Desejo, necessidade, vontade
necessidade, desejo
necessidade, vontade
necessidade!” (?)

- Em grupos de dois ou três alunos, a partir do texto lido inicialmente, da música e das ideias presentes na lousa, escrever um texto que responda à questão abaixo:

“Emprego é a mesma coisa que trabalho?”

- Socializações das produções de texto dos grupos para a turma.

- 1) Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e avaliar se a situação-problema foi respondida.
- 2) Tempo de realização: 4 aulas

²⁶ Titãs. **Comida** (Vídeo Clip). 1987. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W5TI7iLvHC4&list=RDW5TI7iLvHC4&start_radio=1&t=18&t=248. Acesso em: 08/03/2020.

²⁷ Uma interpretação interessante encontra-se disponível em: PEREIRA, T. **Comida, do Titãs**. 2012. Disponível em: <http://interpretacaopessoal.blogspot.com/2012/03/comida-do-titas.html>. Acesso em: 08/03/2020.

6º. Momento: Tudo sempre foi assim?

Após as reflexões e análises realizadas, especialmente no momento anterior, agora os alunos realizarão ações e operações em que possam pensar sobre a formação da sociedade capitalista atual, compreendendo importantes fatos históricos que contribuíram para essa formação. Essa compreensão é fundamental, pois, ao entenderem o trabalho como atividade criativa humana e nosso consumo dentro da atual realidade que construímos, pensamos ser importante que os alunos conheçam como se deu historicamente a organização da sociedade capitalista, para que reflitam que nossas atitudes e realidade objetiva não podem ser encaradas como fatos individuais, mas sim coletivos, históricos e sociais. Para que percebam que o mundo nem sempre foi como o vemos hoje, que as condições de existência humana mudam, e nosso papel como sujeitos históricos é desnaturalizar essas condições, para melhor compreendermos nossa própria realidade e atuar nela.

- 1- Situação-Problema: Tudo sempre foi igual?
- 2- Motivo/objeto: desejar compreender como ocorreu a formação da sociedade capitalista
- 3- Objetivos: Estabelecer relações entre importantes fatos históricos para a formação da sociedade capitalista.
- 4- Ações: Realizar leitura compartilhada do texto didático, discutir sobre as ideias presentes no texto e sobre os acontecimentos históricos que são apresentados, registrar as ideias na lousa, preencher a tabela sobre os fatos históricos e suas consequências para a formação da sociedade capitalista.
- 5- Operações:
 - Fazer a leitura compartilhada com os alunos do texto: *Tudo sempre foi assim?*
 - Questionar sobre o que pensam a respeito da questão do título do texto.
 - Em seguida, realizar diálogo sobre os acontecimentos marcantes que ocorreram no texto, que possibilitaram a atual organização econômica da nossa sociedade. Pedir que grifem esses acontecimentos no texto e que um aluno vá até a lousa e escreva esses acontecimentos em forma de lista com a ajuda da turma.

Leitura compartilhada e dialogada do texto: *Tudo sempre foi assim?*

Texto Didático - Tudo sempre foi assim?

Para melhor compreendermos o mundo a nossa volta, precisamos pensar que assim como nós, todas as coisas têm uma história. As sociedades e o seu modo de viver no mundo historicamente se transformaram, a tal ponto que se tivéssemos uma máquina capaz de voltar

no tempo, teríamos muitas dificuldades em nos encaixar à nova realidade; poderia ser bem divertido, mas também muito estranho...já imaginou?

Vamos agora despertar a nossa imaginação sociológica!

Faça de conta que você entrou em uma máquina capaz de voltar no tempo, e que ao apertar o botão, ela te levou para o século XVI; você sabe de que período estamos falando?

Se pensou a partir de 1501, pensou correto. Estamos vários séculos atrás. Onde? No continente europeu. Poderíamos estar nos países França, Itália, Inglaterra... Enfim, o importante, para nós aqui, é imaginarmos a sociedade europeia do sec. XVI.

Apenas para nos situarmos com a nossa história, como era o nosso país nessa época, estaria organizado da mesma maneira que a sociedade europeia? Você pode realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre isso.

Vamos nos concentrar em nossa viagem.

O século XVI na Europa foi um período de grandes transformações, mas grandes mesmo. O modo de viver mudou, de se relacionar, de sobreviver, trabalhar, organizar a vida. Mas não foi uma mudança que ocorreu de repente. É como nosso corpo, que lentamente se transforma, e quando percebemos, mudou bastante de como era há certo tempo; estamos diferentes, mas também carregamos traços de antes. Dentro de nós há muitas contradições, há o que fomos um dia, o que gostaríamos de ser; é uma mistura das duas coisas que forma o que somos hoje. Não é mesmo? Assim ocorre com a história do mundo, que muda, mas nunca de maneira tão rápida, sempre carregando traços de antes e contradições.

Nessa época, as pessoas viviam praticamente nas áreas rurais, chamadas feudos. Elas trabalhavam cultivando a terra, e se alimentavam daquilo que plantavam. A terra não lhes pertencia, mas sim ao senhor feudal, que detinha a propriedade da terra e parte de tudo o que era plantado e colhido pelos trabalhadores, que eram chamados servos. O servo não podia ir embora e nem mudar a sua condição de servo.

Essa era uma organização social estratificada e que iniciou bem antes do século XVI; assim, o senhor feudal jamais ocuparia a posição de servo e o contrário também não aconteceria. As pessoas nasciam, viviam e morriam sem mudar de lugar.

O regime por toda a Europa era praticamente monárquico, ou seja, havia um rei que dominava em cada país, juntamente com a Igreja Católica, que tinha muita influência desde o início da Idade Média.

Mas, como dito antes, nem tudo permanece sempre igual, e grandes mudanças estavam por vir, transformaram desde a sociedade feudal até as sociedades atuais. Entre essas mudanças, podemos citar uma classe que cada vez mais se fortalecia nas cidades. Não fazia parte dos

feudos, eram os comerciantes, que viviam das trocas de mercadorias que ocorriam nas feiras na beira-mar e onde mais pudessem realizar. Quem produzia essas mercadorias? Os artesãos, que tinham suas oficinas e eram os donos dos meios e de todo o processo da produção, do início ao fim. Poderiam ter seus aprendizes e ajudantes, mas quem detinha todo o conhecimento para a realização da produção eram os artesãos.

Nesse período iniciavam-se também as grandes navegações, em busca de terras, especiarias e riquezas em outros países e continentes. Assim, as técnicas para navegar foram se aprimorando e as novidades de lugares distantes foram chegando cada vez mais, aumentando as possibilidades de comércio, e modificando a maneira de vida das pessoas.

A maneira de produzir também foi se transformando, a necessidade de produzir mais tornou necessária a manufatura, ou seja, o que era feito pelo artesão começou a ser produzido por vários trabalhadores, cada qual com uma função para produzir determinado objeto. No entanto, o artesão-chefe ainda tinha total controle sobre os processos de produção.

A Igreja Católica, tão temida e poderosa, também sofreu uma grande mudança. Muitos fiéis protestavam contra o pagamento das indulgências, que era a prática de compra do perdão pelos pecados, garantindo a salvação e um lugar no reino dos céus. Os protestantes pregavam que a salvação era um dom de Deus, que não carecia de intermédios e nem negociações. Defendiam que seus fiéis pudessem ler e interpretar a bíblia por conta própria, sem depender da Igreja, também eram favoráveis à facilitação da linguagem utilizada nos cultos e que as boas ações não fossem mais condições para a salvação das pessoas, apenas a fé.

Desse modo, a Igreja Católica perdeu muitos fiéis, embora continuasse forte em muitos países da Europa, mas um novo modelo de cristianismo começou a surgir.

Reinados começaram a cair, pois a monarquia foi contestada pela burguesia (classe de comerciantes), que queria realizar o seu comércio com outros países, mas os reis não permitiam. Assim, aliada ao povo, que vivia em condições muito difíceis, as burguesias locais foram protestando contra os reinados. O maior incentivo para que as monarquias fossem contestadas foi a Revolução Francesa, no final do sec. XVIII, quando o povo juntamente com a burguesia derrotou o reinado de Luis XVI. Depois disso muita água rolou...

A ciência e suas novas descobertas estavam avançando rapidamente, o que culminou na Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII. Essa Revolução foi uma mudança na maneira de produção, antes realizada pela manufatura, agora, as máquinas ganharam esse papel. Com o descobrimento da máquina a vapor, a produção das mercadorias ganhou novo formato, as máquinas chegaram, aumentando a produtividade.

Com o avanço do comércio, a troca de mercadorias foi dominando cada vez mais a economia e os feudos foram perdendo a razão de ser. Os trabalhadores rurais tiveram de sair do campo para trabalhar nas fábricas das cidades. Os artesãos não conseguiam mais sobreviver de seu artesanato, as fábricas produziam muito mais e com preço barateado, foram então perdendo o seu comércio e oficinas, submetendo-se ao trabalho nas fábricas. Assim as cidades foram aumentando, a vida foi se tornando cada vez mais urbana, a pobreza espalhando, as condições de trabalho nas fábricas muito precárias, e um novo modelo de produção e de sociedade passa a se consolidar: o capitalismo, onde o que regula a economia e as relações sociais é a troca de mercadorias, não mais a economia de subsistência para a maioria das pessoas, mas a acumulação para os empresários e donos das fábricas e o trabalho assalariado para os operários.

Esse cenário foi o resultado de profundas mudanças que aconteceram na maneira de o ser humano organizar-se quanto: à sua religiosidade (que passou a ser considerada como algo pessoal e separou-se da ciência), à sua maneira de produzir (maquinofatura nas fábricas, trabalho fragmentado entre operários responsáveis não mais por todo o processo de produção, mas cada um executa uma parte), liberdade (o ser humano, ao desapegar-se dos valores reguladores da Igreja, foi sendo considerado cada vez mais responsável por suas escolhas), a maneira de adquirir e consumir as mercadorias (não mais apenas pela plantação e colheita direta da terra, ou por compras de produções artesanais, mas sobretudo pela venda dos produtos que saem padronizados de fábrica), acúmulo de riqueza nas mãos dos capitalistas e trabalho precário e exploratório dos operários nas fábricas, gerando pobreza, miséria e grandes desigualdades sociais.

Você acha que a nossa viagem foi longa?

Longuíssima, talvez para nós. Mas para a História apenas uma questão de séculos. Porém, foram mudanças cruciais para compreendermos como a nossa sociedade capitalista se formou. O passado e o presente sempre dialogam, e percebemos que nossas relações atuais e a maneira de viver em sociedade são consequências de transformações que ocorreram no passado. E podemos não notar todos os dias, mas estamos em constante mudança histórica. O mundo hoje seria o mesmo desde o dia em que você nasceu? O que pode ter mudado?

Como será contada a história do nosso século, daqui a alguns séculos no futuro? Você consegue imaginar?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Dialogar sobre os acontecimentos marcantes de que trata o texto, que possibilitaram a atual organização econômica da nossa sociedade. Pedir que grifem

esses acontecimentos no texto e que um aluno vá até a lousa e escreva esses acontecimentos em forma de lista com a ajuda da turma.

- Após o registro na lousa sobre os principais fatos históricos explicados no texto, um quadro pode ser desenhado na lousa com os alunos para que pensem sobre as consequências dos fatos do texto na forma de organização social. Por exemplo:

Quadro 2: fatos históricos e suas consequências para a formação da sociedade capitalista

Fatos	Consequências na organização social
Grandes navegações	Novidades de outros países chegavam cada vez mais, modificando as possibilidades do comércio
Venda e compra dos produtos que saem padronizados das fábricas	Mudança na maneira de adquirir e consumir mercadorias

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Pedir que, em grupos de dois ou três alunos, copiem, discutam e respondam as questões colocadas no último e penúltimo parágrafo do texto. Recolher os registros.

6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a responder a situação-problema?

7- Tempo de realização: 2 aulas

7º. Momento: As relações de trabalho na sociedade capitalista. O que já escreveram sobre isso?

Após a discussão e compreensão dos fatos históricos para a formação da sociedade capitalista, agora vamos refletir sobre as relações de trabalho presentes nela e o que os principais autores da Sociologia interpretaram sobre essas relações. Pensamos que proporcionar aos alunos essa reflexão é importante para entender o consumo e consumismo, pois, como trabalhamos anteriormente, cada produto que consumimos não deve ser encarado conforme a sua aparência, mas sua essência deve ser analisada e, para isso é fundamental estudar as relações de trabalho na sociedade capitalista. Assim, nessa sequência, buscamos realizar com os alunos

estudos sobre aquilo que é concreto, como, por exemplo, os objetos, e, com o auxílio dos textos didáticos e discussões, irmos abstraindo sobre as condições internas desses objetos, sobre o que eles representam no tipo de sociedade em que vivemos. Agora, a partir de uma situação concreta na realidade dos trabalhadores – a greve, iremos analisar como acontecem as relações de trabalho na sociedade capitalista.

- 1- Situação-Problema: Por que há greves?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consistem as ideias de as relações de trabalho na sociedade capitalista, nas visões de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.
- 3- Objetivo: identificar as relações entre o ser humano e o trabalho na sociedade capitalista, nas visões dos importantes autores: Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.
- 4- Ações: Questionamento sobre o trabalho humano, pesquisa sobre os autores a serem estudados, leitura compartilhada de texto didático, elaboração de perguntas, resolução de situação-problema lançada a partir de reportagem.
- 5- Operações: Pedir que os alunos pensem e respondam as questões: “Trabalho: vem de Deus ou dos homens? Obrigação ou um prazer? Os salários deveriam ser todos iguais? Existe o mais importante?
 - Ir com a turma na sala de informática para que pesquisem informações sobre os autores que irão estudar. Sugestões para a pesquisa: quem foram? Em que trabalhavam? Que época e lugar viveram? O que estudaram? Pedir que registrem para que na sala, antes da leitura compartilhada do texto didático, socializem o resultado das pesquisas.
 - Leitura compartilhada e dialogada do texto didático: A sociedade Capitalista: Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber.

Texto Didático - A sociedade capitalista.

Muitos estudiosos debruçam-se sobre os estudos para compreender a formação da Sociedade Capitalista. Como já estudamos, o mundo está em constante transformação e diversas maneiras de organização social existiram, e, em todas elas, o trabalho humano esteve presente, como atividade criadora e transformadora do ambiente e dos próprios homens.

Vamos ver agora três importantes autores da Sociologia que desenvolveram estudos sobre a sociedade capitalista, especialmente em relação à organização produtiva dos seres humanos, ou seja, a sua relação com o trabalho. São eles: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Todos nasceram no século XIX e vivenciaram grandes transformações no mundo, se dedicando

a pesquisar e escrever sobre como a sociedade se tornou capitalista e como as relações humanas também se transformaram.

Émile Durkheim

Nasceu em Épinal, França, em 15 de abril de 1858, e faleceu em Paris, em 15 de novembro de 1917. Para Durkheim, a sociedade humana pode ser comparada a um organismo vivo. Quando todas as partes estão bem e cumprindo adequadamente a sua função, a sociedade está em pleno funcionamento. Para ele, o princípio que deve reger todas as sociedades deve ser o da solidariedade. Segundo Durkheim, nas sociedades simples, por exemplo as tribos indígenas, a coesão social ocorre de uma maneira mecânica, ou seja, os indivíduos que fazem parte dela têm internalizadas as regras coletivas de uma forma tão intensa que automaticamente as respeitam; assim, o conceito de “nós” prevalece sempre sobre o conceito de “eu”. Já nas sociedades mais complexas, como a capitalista, o “eu” prevalece sobre o “nós”. As pessoas são consideradas seres com individualidade e maneira própria de viver; assim, são necessárias leis e normas que regulamentem a vida em sociedade, para que todos possam viver em solidariedade. Este tipo de sociedade, Durkheim definiu como a que vive em solidariedade orgânica e as sociedades mais simples, como as que vivem em solidariedade mecânica.

Quando algo não está em harmonia nas sociedades, ocorre um processo de anomia social. Nas sociedades mais simples, o coletivo busca “corrigir” o que se desencaixa para que tudo volte à coesão. Porém, nas sociedades mais complexas, quando algo se desencaixa, é preciso imparcialidade para a resolução, sendo necessária a intervenção das instituições para que tudo volte à harmonização. As instituições, como o Estado, a família ou a igreja, são as responsáveis por manter a ordem social nas sociedades mais complexas. Neste último tipo de sociedade, Durkheim encaixa a sociedade capitalista.

Para o autor, uma característica da sociedade capitalista é a especialização de funções, e a divisão do trabalho social dessas funções representa a harmonia social. Quando tudo vai bem, ou seja, quando cada trabalhador cumpre adequadamente o seu papel, acontece a coesão social, não havendo conflitos nem exploração.

As tensões sociais criadas pela exploração capitalista, em Durkheim, seriam mais um problema moral, ou seja, se a divisão do trabalho social não produz a ordem e a coesão é porque as relações entre os diversos setores da sociedade não estão adequadamente regulamentadas pelas instituições sociais existentes, o que gera a anomia e faz-se necessária a intervenção das instituições reguladoras.

Karl Marx

Nasceu em 5 de maio de 1818, em Trier, na Prússia e faleceu em 14 de março em 1883. Foi um revolucionário alemão que teve sua obra como inspiração para a formação de partidos comunistas em diversos países. A sua principal obra foi *O capital*, em que desenvolveu a sua teoria científica sobre o processo de produção do capital.

Marx compreendeu a organização econômica, política e social das sociedades de acordo com o desenvolvimento das próprias sociedades, ou seja, nas sociedades escravistas as relações de produção ocorriam de uma forma, na sociedade feudal de outra, e assim também na sociedade capitalista. Desse modo, a forma como o ser humano vive depende do período histórico do qual faz parte.

Embora Marx tenha estudado vários tipos de sociedade, é na sociedade capitalista que ele se aprofunda e desenvolve seus conceitos e teoria. Vamos conhecer de perto?

Para ele, um fator crucial para o desenvolvimento e avanço da sociedade capitalista foi que, a partir da Revolução Industrial na segunda metade do sec. XVIII, os artesãos e trabalhadores rurais tiveram que deixar o seu ofício e o campo para trabalhar nas fábricas nas cidades. Os meios de produção (conhecimento técnico, materiais, utensílios, etc.) já não lhes pertenciam mais e sim aos donos das fábricas; o seu trabalho tornou-se fragmentado, ou seja, cada operário da fábrica realizava apenas a sua função, não sabendo mais como era o processo total para a fabricação dos produtos. Desse modo, o artesão que antes detinha o conhecimento e os meios de todo o processo para a produção de seu produto, agora restringiu-se a realizar apenas uma parte, que juntamente com todos os operários da fábrica, possibilitava a produção das mercadorias em grande escala.

Os operários tornaram-se assalariados, ou seja, recebiam o salário pago pelo dono da fábrica, que ficava com a maior parte do valor das vendas das mercadorias. Essa nova organização do trabalho, dividida entre os donos dos meios de produção (burgueses) e os produtores (trabalhadores) Marx chamou de relações de produção no capitalismo.

Assim, na sociedade capitalista, o trabalho se tornou dividido e fragmentado, ficando os trabalhadores estão em desvantagem, pois foram desprovidos dos meios de produção e do conhecimento de todo o processo da produção. Isso os afetou de maneira muito negativa, pois, além de o trabalho ser limitado a alguns movimentos repetitivos, era realizado em condições muito precárias, sem direitos para o trabalhador, com carga horária era extenuante e os salários muito baixos. Resultado: os trabalhadores se desgastavam mentalmente e fisicamente, adoeciam e não tinham recursos para ascender socialmente ou resgatar os meios de produção e todo o conhecimento que lhes foi tirado.

Essa situação dos trabalhadores operários do sec. XVIII é diferente dos operários de hoje? Como?

Para Marx, na sociedade capitalista há duas classes sociais: a classe trabalhadora - formada pelos assalariados - e a burguesia - formada pelos empresários donos do capital.

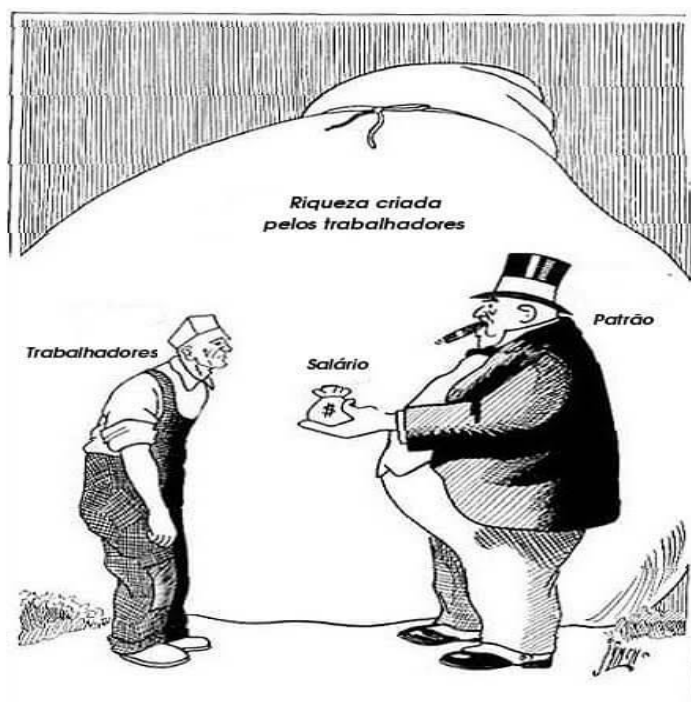
Como a burguesia acumula o capital? Através da apropriação da mais-valia. O que seria isso?

Cada trabalhador, no processo de produção de mercadorias, depende de sua força de trabalho para gerar o valor das mercadorias. Para Marx, na sociedade capitalista, toda mercadoria possui valor de uso (a finalidade útil de cada objeto, por exemplo: copo serve para beber água) e valor. Esse valor não é visível como a utilidade do objeto no valor de uso, mas a sua substância é o trabalho abstrato humano (dispêndio de músculos, pensamento e energia humana) e é medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mercadoria, ou seja, quanto maior o tempo necessário para produzir uma mercadoria, maior o seu valor. Desse modo, os trabalhadores produzem muito valor na produção das mercadorias, pois há muito trabalho humano contido nelas; no entanto, ao final do mês, não recebem o salário de acordo com todo o valor produzido, mas apenas uma parte dele. Uma parte de todo o valor produzido pelos trabalhadores é apropriada pelo capitalista. Por exemplo: se um operário trabalha 22 dias por mês, ao final do mês recebe o valor que produziu em apenas 10 dias. O valor produzido nos outros 12 dias fica para o dono da empresa. Esse valor produzido pelo trabalhador apropriado pelo capitalista Marx chamou de mais-valia, que é o mecanismo pelo qual há a acumulação do lucro nas mãos dos donos do capital.

Observe a figura²⁸ abaixo:

Figura 1

²⁸ MORAES, I. **Mais valia: o conceito central da teoria marxista**. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/mais-valia/>. Acesso em: 10/03/2020



Fonte: MORAES, I. (2019)

Nesse sentido, com a apropriação da mais-valia, a burguesia acumula o capital pela exploração do proletariado.

Há duas maneiras de gerar mais-valia. A primeira é chamada mais-valia absoluta: quando há o aumento de horas trabalhadas e, portanto, o aumento da produção e da apropriação pelo burguês da riqueza produzida. A segunda é a mais-valia relativa: quando ocorre a incorporação de tecnologia ou de organização do trabalho que aumente a produtividade do trabalhador; assim, não houve aumento das horas de trabalho, mas dentro do mesmo tempo de trabalho aumentou-se a produção de riquezas e, portanto, a apropriação dela pelo burguês.

Desse modo, a exploração, na sociedade capitalista, acontece pela privação da classe trabalhadora em receber o salário de acordo com a quantia equivalente a todo o valor produzido em seu trabalho. Sem contar as condições de trabalho que, muitas vezes, não são adequadas e o estranhamento em que o ser humano se encontra diante de toda a sua realidade, ou seja, desconhece as próprias correntes que o aprisionam e não pode mensurar o quanto de fato lhe é tirado de tudo aquilo que produziu.

Como transformar esse modelo de sociedade?

Marx defendia que historicamente os seres humanos modificam a sociedade, através de suas condições materiais. Ou seja, quando essas condições não estão adequadas para a vida humana, através de inúmeras contradições, as pessoas as transformam. Assim, como tudo sempre muda, a sociedade capitalista também chegará ao fim, historicamente, através da luta de classes, ou seja, quando homens e mulheres trabalhadores se unirem para transformar essa

situação, se apropriando dos meios de produção, reorganizando a estrutura social em favor da justa distribuição dos valores da produção entre todos os trabalhadores.

Max Weber

Weber nasceu em Erfut (Alemanha), em 21 de abril de 1864 e faleceu em Munique (Alemanha), em 14 de junho de 1920. Analisou a sociedade capitalista, as relações humanas e de trabalho presentes nela a partir do grande avanço científico e tecnológico que se iniciou a partir do sec. XVI na Europa, e também o surgimento da ética protestante. Sobre este último, escreveu a sua principal obra que se intitula: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*.

Diferentemente de Marx, que analisou a sociedade do capital a partir do materialismo histórico – teoria marxista pela qual as mudanças históricas se explicam pelas condições materiais dos homens em produzir a sua existência –, Weber compreendeu o surgimento da sociedade capitalista muito mais como algo cultural, ou seja, fatores transformadores da mentalidade das pessoas no início da era Moderna foram os responsáveis pelo novo tipo de sociedade que estava surgindo. Entre eles, a maneira pela qual as novas tecnologias que surgiam modificavam a atitude e o pensamento das pessoas. Um exemplo simples: a contagem do tempo —que antes era realizada pela observação da natureza e dos afazeres simples da vida no campo ou de acordo com as atividades da igreja (católica) —, com o surgimento do relógio mecânico, passou a ser realizada mediante o trabalho racionalizado nas fábricas; ou seja, o tempo passou a ser contado a partir dos horários de trabalho produtivo, que já não era mais como antes, quando os trabalhadores organizavam o seu próprio tempo, que passou a ser organizado pelo contrato e as relações de trabalho com o patrão.

Como dito acima, para Weber, a influência dos valores protestantes no comportamento de seus fiéis foram cruciais para o surgimento do capitalismo. Vamos entender o que significa isso. A igreja católica estava sendo duramente criticada pelos protestantes, que reivindicavam a salvação por meio da fé e não mais por meio de indulgências ou boas ações e também acreditavam não ser necessário um intermediador entre os fiéis e Deus para obter o perdão pelos pecados, ou seja, cada pessoa poderia individualmente alcançarr a sua salvação. Para Weber, essa nova compreensão protestante da fé cristã foi essencial para o desenvolvimento do capitalismo. Como assim?

Se antes era louvável os padres se isolarem em um mosteiro, ficarem distanciados e “ociosos”, dedicando-se apenas à oração, agora, a lógica seria trabalhar para glorificar a Deus, que abençoa o ser humano com o trabalho. Se antes a disciplina e racionalização do tempo no trabalho não acontecia, agora, os ideais protestantes respaldavam essas atitudes, pois Deus ama

a disciplina, e o trabalho deve ser considerado um presente divino, algo que deve ser encarado com seriedade, disciplina e que representa o homem de bem, que aproveita o seu tempo para trabalhar e buscar a prosperidade, esta última simbolizando a benção divina. Os protestantes condenavam o ócio, o luxo e a preguiça, tudo o que o espírito capitalista necessitava para crescer não apenas nas relações de trabalho, mas antes de tudo, na mentalidade das pessoas.

Desse modo, a ética protestante surgia, aliada ao crescente desenvolvimento tecnológico e racionalização dos meios de produção, e o cálculo adentrando nas relações para controle de tempo, ações, escolhas, planejamento, etc, assim como a ciência avançando cada vez mais e derrubando os mitos do passado, foram fatores essenciais para o surgimento da sociedade capitalista.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Depois da leitura dialogada, a partir das ideias do texto, em grupos de dois ou três, pedir que os alunos leiam em algumas reportagens sobre greves de professores e discutam sobre como os autores estudados explicariam esses fatos.

Sugestão de reportagens:

CRUZ, P. E. Greve dos professores de São Paulo já dura 92 dias e é a mais longa do estado. Agência Brasil, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-06/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-maior-do-estado>. Acesso em 20/06/2020.

GOMES, R. Greve de professores tenta barrar reforma da previdência de Doria. Rede Brasil Atual, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2020/03/greve-de-professores-previdencia/>. Acesso em 20/06/2020.

Após decisões de professores, escolas de Campinas e região aderem à Greve Geral e param amanhã. SINPRO. <https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/apos-decisao-de-professores-escolas-de-campinas-e-regiao-aderem-a-greve-geral-e-param-amanha/>. Acesso em 20/06/2020.

- Após a leitura e discussões em grupos, pedir que sistematizem as visões dos autores sobre as greves dos professores das reportagens em um quadro, como no exemplo que daremos abaixo.

O importante é que os alunos relacionem as ideias dos autores sobre a formação da sociedade capitalista e suas crises e o quadro possa ser um elemento facilitador para isso, portanto, se a professora perceber que a turma terá dificuldades em preenchê-lo em grupos e que coletivamente seria a melhor estratégia, pode fazer com eles à medida em que leem e discutem sobre o texto didático e as reportagens.

Vale ressaltar que o momento da leitura é muito importante e, por isso, não pode ser realizado rapidamente, sendo recomendável a parada para dúvidas ou discussões. Essa parada pode ocorrer por parágrafos, assunto, ideias, autores. Importante também que o professor busque o diálogo com os alunos durante a leitura e os questione quanto ao entendimento, para que reflitam sobre aquilo que leem, e, mesmo com a participação dos alunos, é fundamental que o professor complemente ou explique os fatos do texto, pois esse é um momento de leitura teórica e de produção de conhecimento.

Quadro 3: Como os autores estudados explicariam a greve dos professores das reportagens.

Émile Durkheim	Karl Marx	Max Weber

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Em seguida, perguntar novamente aos alunos sobre as questões iniciais.

“Trabalho: vem de Deus ou dos homens?

Obrigação ou um prazer?

Os salários deveriam ser todos iguais?

Existe o mais importante?

Por que há greves na sociedade capitalista?”

- Deixar que discutam um pouco. Em grupos, pedir que respondam por escrito as questões acima e que criem outras para lançar aos colegas (explicar que para se criar as perguntas, não precisam saber as respostas, pois o importante é problematizar ou colocar dúvidas, e que as respostas sejam construídas coletivamente).

- Lançamento das questões criadas para a turma. A partir da discussão, da leitura do texto, que os alunos tentem responder as questões dos colegas.

6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a responder a situação-problema?

7- Tempo de realização: 4 aulas.

8º momento: Consumo, consumismo e daí?

Após os estudos anteriores, tendo compreendido as relações de trabalho na sociedade capitalista, analisando a estrutura de troca de mercadorias e acumulação de capital, assim como a exploração do trabalhador nas relações de trabalho, pretende-se, nesse momento, que os alunos possam trazer para uma cena cotidiana como podem se desdobrar essas relações, por meio do consumo e consumismo; por exemplo, uma cena familiar onde os filhos pedem aos pais – trabalhadores – um produto caro e que lhes custaria praticamente todo o salário.

- 1- Situação-Problema: Todos podem consumir? Todos podem ser consumistas? Por quê?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias de consumo, consumismo, desigualdade econômica e social/classes sociais.
- 3- Objetivos: refletir sobre a desigualdade econômica e social, comparando as possibilidades de consumo entre as diferentes classes sociais na sociedade capitalista, analisando se o consumismo pode atingir a todas as classes.
- 4- Ações: A partir de uma encenação com os colegas, refletir sobre o consumo e consumismo em diferentes famílias/lugares. Elaborar, organizar e apresentar a encenação aos colegas.
- 5- Operações: pedir que os alunos se reúnam em grupos de três ou quatro pessoas e realizem uma encenação que represente o cotidiano em duas famílias, uma rica e outra pobre, retratando o dilema do consumismo. Sugestão: personagens: pai, mãe, filho. Conflito na família pobre: os pais trabalham como operários em uma fábrica de tênis, recebendo um salário mínimo por mês cada um. O filho, influenciado por uma propaganda e para se sentir parte do grupo da escola, quer um tênis de alto valor. Família rica: os pais são os donos de uma indústria de tênis, o filho quer um tênis de alto valor.

Os grupos podem pensar em outras cenas também, outras organizações familiares, outros produtos, outros elementos que queiram colocar na cena. Podem antes escrever e colocar as falas em um papel para serem estudadas. Essas dicas devem ser dadas pelo professor para auxiliar na organização e ensaios dos grupos, lembrando que não deve ser nada sofisticado nem apresentações demoradas, mas algo simples e rápido, que mostre algo do cotidiano ou da imaginação dos alunos sobre consumo e consumismo nas famílias.

Após as apresentações, haverá um momento para a discussão sobre elas; interessante seria que cada grupo elaborasse algumas questões sobre sua encenação para lançar aos colegas; como exemplo, colocamos algumas abaixo.

- Organização dos grupos e ensaios para as apresentações.
- Apresentações.
- Discussão sobre as apresentações: o que pensaram, sentiram, perceberam. Diante das leituras, encenações e discussões, questioná-los sobre o que significa desigualdade econômica e social e qual é a sua relação com o consumo. Sugestões de questões a serem lançadas para que os alunos reflitam e discutam:
 - a) Por que o menino pobre quis o tênis?
 - b) Por que o menino rico quis o tênis?
 - c) Os meninos são iguais ou desiguais?
 - d) Quando somos iguais? Quando somos desiguais?
 - e) O consumismo é privilégio dos ricos?
 - f) Como eu sei quando eu preciso comprar? E quando eu não preciso?
 - g) O consumo me ajuda a ter amigos?
 - h) O consumismo me escolhe ou eu escolho consumir?

6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a responder a situação-problema?

7- Tempo de realização: 4 aulas.

9º. Momento: Por que há produtos que parecem enfeitiçar meu coração?

Nesse momento, vamos refletir com os alunos sobre a fetichização das mercadorias, de acordo com Karl Marx; pretendemos discutir os argumentos que ele apresenta sobre o entendimento da mercadoria como algo externo a nós, o que não nos permite reconhecer sua essência, mas apenas a aparência. Como algo que se criou sozinha e que está ali para que possamos comprá-la mediante o seu preço em função de suas características externas. Em Marx, vamos analisar que as mercadorias não são externas a nós, mas fruto da nossa capacidade humana de trabalho e das relações de exploração que temos em nosso tipo de sociedade, portanto, a essência das mercadorias é o nosso trabalho, nossas relações dentro desse modelo de sociedade, e o valor que elas têm está associado ao trabalho humano presente nelas e não às suas características externas. Pensamos ser importante para os alunos essa compreensão para refletir sobre o consumo e o consumismo dentro da sociedade capitalista, que incentiva o

consumismo para justamente perpetuar suas relações de exploração e acumulação de capital. Assim, espera-se que os alunos compreendam que como somos fetichizados pela mercadoria, as compramos, muitas vezes, sem pensar em todo o processo acumulado nelas, e agora, em sala de aula, iremos discutir as características específicas desse processo.

- 1- Situação-Problema: Por que há produtos que parecem enfeitiçar meu coração?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias de consumo, consumismo e fetichismo da mercadoria.
- 3- Objetivos: compreender o conceito de fetichismo da mercadoria e suas relações com o consumo e consumismo.
- 4- Ações: Assistir animação sobre o fetichismo da mercadoria, realizar discussão coletiva, fazer ilustração de folhetos de supermercado para pensar no valor das mercadorias do folheto, leitura de texto didático, registros em grupos, preencher tabela para pensar na essência e aparência dos fatos.
- 5- Operações: passar para a turma a animação sobre o fetichismo da mercadoria:

Autor desconhecido. O Fetiche da Mercadoria. Sem data. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHcT0l-QcSA>, acesso em 12/03/2020.

- Após, na lousa, pedir que ilustrem um folheto de supermercado. Pode ser também de loja de roupas ou outras mercadorias. Questioná-los sobre o que é fundamental aparecer em um folheto de vendas. Espera-se que os alunos respondam *mercadorias e os seus respectivos preços*.

- Em seguida, questioná-los sobre o valor das mercadorias. Por exemplo: “quanto vale o pacote de biscoito? Ou o saco de arroz? etc.” (espera-se que os alunos digam o preço dos produtos).

- Questioná-los: Por quê? Por que vocês me dizem que o pacote de biscoito vale tantos reais? Têm certeza de que é isso?

Em seguida, realizar com eles a leitura dialogada e compartilhada do texto teórico:

Texto Didático - O fetichismo da mercadoria

Como já estudamos antes, desde sempre a humanidade produziu o que precisava para a sua subsistência, a partir de sua capacidade criativa de transformar a natureza mediante o trabalho. Assim, todos os objetos que homens e mulheres criaram foi no sentido de satisfazer suas necessidades humanas. Nas sociedades mais simples, como em tribos ou clãs, as pessoas

geralmente produziam os seus objetos ou alimentos para o próprio consumo. Mas há um tipo de sociedade em que a produção não ocorre para o consumo próprio de seu produtor, mas sim para **a troca com outras mercadorias: é a sociedade capitalista.**

Desse modo, em nossa sociedade, os objetos de consumo são produzidos para a realização de trocas. Que tipos de trocas? A troca entre mercadorias. Ou seja, quando vamos a uma loja de sapatos, trocamos a nossa mercadoria dinheiro por um par de sapatos. Mas nem sempre tivemos o dinheiro como moeda de troca. No início da sociedade capitalista, as pessoas trocavam mercadorias por outras que consideravam **equivalentes**, por exemplo, poderiam trocar 20 metros de linho por um casaco, ou por 10 quilos de chá, ou por 40 quilos de café, etc. Com o passar do tempo, os homens criaram uma mercadoria que pudesse circular pelo mercado para ser trocada por todas as outras, **o dinheiro.**

Importante saber que os objetos produzidos na sociedade capitalista recebem o nome **mercadoria**, já que são feitos para a troca.

Toda mercadoria possui dois valores: o valor de uso e o valor. O **valor de uso quer dizer a utilidade prática** daquele produto, ou seja, o sapato serve para calçar, o copo para beber líquidos, etc. O valor de uso é perceptível em todas as mercadorias, pois sabemos para que elas servem. Já o **valor** não é perceptível à primeira vista. O que seria ele então? Para encontrar essa resposta, Karl Marx explicou em sua teoria que para produzir qualquer objeto, o ser humano utilizou músculos, cérebro, força física, enfim, a sua **capacidade humana de trabalho**. Logo, a substância do valor das mercadorias é o **trabalho humano abstrato**, ou seja, o trabalho humano no **sentido geral**. Portanto, o valor **que vemos** nas mercadorias é o **valor de uso** e o que **não vemos**, não perceptível de imediato, é o **valor**. Nesse sentido, na sociedade capitalista, os objetos se tornam mercadorias porque **não são considerados apenas valores de uso e valor**, mas também objetos com **valor de troca**. Esse valor de troca **se expressa no momento em que realizamos as trocas de mercadorias**. Mas como podemos trocar uma mercadoria pela outra? Como podemos saber quais mercadorias podemos trocar entre si? Marx, em sua obra *O capital* (1980), revela que a **substância trabalho** — presente em todas as mercadorias — permite que se meça o valor das mercadorias a partir do **tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção**. Assim, essa medida é o que permite a **equiparação entre as mercadorias para que possam ser trocadas entre si**.

Para Marx, toda mercadoria, então, apresenta o valor de uso, valor e o valor de troca. Este último, **só pode acontecer durante as relações de troca** na sociedade capitalista. Vamos entender melhor que relação seria essa: quando vamos ao supermercado retiramos os produtos das prateleiras, em seguida direcionamo-nos ao caixa, onde entregamos o dinheiro referente ao

valor dos produtos e podemos assim levá-los para casa. Nesse momento, que chamamos pagamento das compras, o que ocorreu foi uma troca. Trocamos a nossa mercadoria dinheiro pelas mercadorias do mercado, trocamos a nossa mercadoria dinheiro porque ela **equivale** ao valor das mercadorias que pegamos nas prateleiras. Isso significa que aquele dinheiro que trocamos, em si mesmo, não tem valor algum, é apenas um pedaço de papel, mas **na troca** com as outras mercadorias, ele **equivale ao valor delas**. E como medir o valor dessas mercadorias? Como dito antes, na sociedade capitalista, esse valor é medido pelo tempo de **trabalho humano socialmente necessário para produzi-las**. Por exemplo: a mercadoria **A** teve **x** de tempo de trabalho social para ser produzida. A mercadoria **B** teve **y** de tempo de trabalho social para ser produzida. Essa quantidade de tempo de trabalho (**x** em **A** e **y** em **B**) **são parecidas**. Então a troca pode ser realizada entre as duas mercadorias. **A(x) = B(y)**. Ou seja, a mercadoria **A** é **relativa** à mercadoria **B**, e **B** é **equivalente** à **A**. Em nossa sociedade atual a mercadoria **B** é o dinheiro. Vamos trocar as letras por coisas, para ficar mais fácil a compreensão?

Tal mercadoria, **10 metros de linho**, teve **10 horas** de tempo de trabalho social para ser produzida. Tal mercadoria, **1 casaco**, teve **10 horas** de tempo de trabalho social para ser produzida. Essa quantidade de tempo de trabalho (10 horas para 10 m de linho e 10 horas para o casaco) **são as mesmas**. Então a troca pode ser realizada entre as duas mercadorias: **10 metros de linho (em 10 horas) = 1 casaco (em 10 horas)**. Ou seja, 10 metros de linho é **uma mercadoria relativa** a 1 casaco, e 1 casaco é uma mercadoria **equivalente** a 10 metros de linho. Exemplificamos com 10 metros de linho e casaco. Mas poderíamos dizer que 10 metros de linho poderiam também ser trocados por outros produtos com a mesma quantidade de tempo de trabalho, por exemplo: 10 quilos de chá, 40 quilos de café, 1/4 de trigo, etc. Vamos representar assim: **10 quilos de chá, 40 quilos de café, 1/4 de trigo, etc. = 10 m de linho**. Vejam que **10 metros de linho podem ser trocados por inúmeras mercadorias**. Não seria então, mais fácil e necessário, criarmos uma mercadoria que exista apenas para ser trocada por todas as outras? Qual seria? _____.

Veja o que aconteceu nesse breve momento de compras no supermercado: uma troca de mercadorias, em que **aparentemente elas se relacionam entre si**. **O dinheiro equivale ao valor da mercadoria**. O dinheiro só tem valor por causa das mercadorias pelas quais podemos trocá-lo.

Importante também é relembrar a divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Como já estudamos antes, o produtor produz a mercadoria não para si mesmo, mas para trocá-la por outras e na sociedade atual, trocá-la pelo dinheiro. Com esse dinheiro em mãos, ou na sua conta, ele poderá trocá-lo pelas mercadorias de que necessita.

Quando vamos às lojas, ao shopping, feira, livrarias, enfim, lugares onde ocorre a troca de mercadorias, ao olharmos para elas, o que vemos?

Geralmente vemos o seu preço, qualidade, beleza, o material que as compõem, cores, brilho, o quanto gostamos, nos atraímos ou precisamos delas. Vemos também por quanto — valor equivalente, dinheiro — podemos trocá-las. E por causa desse valor, atribuímos algum valor a elas, ou seja, o dinheiro que elas custam aparentemente nos diz o quanto elas valem. “Tal produto vale muito dinheiro” “Tal produto não vale”. No entanto, já estudamos que não funciona assim, pois embora não percebamos **é a mercadoria — através da substância trabalho abstrato contida nela — que dá o valor ao dinheiro**, e nunca o contrário. Mas ocorre que o preço atribuído às mercadorias automaticamente oculta de nós que aconteceram diversas relações sociais para que elas sejam produzidas e agora trocadas. E que a substância do seu valor é o trabalho humano abstrato.

Assim, tudo o que percebemos nesse momento é a **aparência** das mercadorias. Até parece que elas caminharam sozinhas até prateleiras e vitrines, que são muito mais do que coisas inanimadas; até parece que elas possuem vida, pois na sociedade capitalista, onde quer que estejamos, estamos rodeados por elas, e só podemos adquiri-las mediante as trocas. A impressão passada é que elas mesmas dizem como fazermos essa troca, por quanto podem ser trocadas. Sentimo-nos dominados por elas, até mesmo reféns. Por acaso alguém já se sentiu precisando muito de alguma coisa que, na verdade, depois percebeu que não era tão necessária assim? Ou seja, gastou o dinheiro que tinha sem precisar. Mesmo quando compramos aquilo que de fato necessitamos, ainda assim estamos realizando trocas capitalistas e participando do processo de fetichização das mercadorias; não há como fugir da organização de nossa sociedade. Ocorre que se não buscarmos entender as mercadorias para **além de sua aparência**, talvez nunca percebamos que nós podemos refletir e agir a respeito do nosso papel como consumidores, produtores, trabalhadores, futuros trabalhadores, estudantes, conhecedores agora desse fenômeno: o **fetichismo da mercadoria**. Vamos ver mais de perto?

Tudo ao nosso redor, no caso, as mercadorias, possui uma **aparência** e uma **essência**. A aparência é o que nos parece ser de **imediato**, o senso comum; no caso das mercadorias, já descrevemos acima o que pensamos quando as adquirimos. No entanto, o que não pensamos quando as adquirimos? Qual é a sua essência? Qual é o seu segredo? O que ela nos esconde? Ou o que **não vemos à primeira vista**, mas só após desvendá-la?

Pense um pouco...

O **fetichismo da mercadoria** é exatamente essa característica escondida nas mercadorias. Quando as adquirimos através das trocas, não pensamos que ali aconteceram **relações sociais**

de produção. Relações pelas quais os detentores dos meios de produção acumulam a maior parte do valor equivalente da produção, ou seja, o próprio capital. Relações em que os trabalhadores não se **reconhecem na produção das mercadorias**, pois desconhecem a totalidade do processo. Relações em que nenhum de nós sabe exatamente **com qual fração da riqueza** fica nesse **processo**, relações em que o ser humano produziu objetos para a sua existência, mas que agora toda essa produção recebe a **forma de mercadorias que parecem ter vida própria**, dominando os desejos de consumo das pessoas.

Acabamos pensando, pela aparência, que as trocas das mercadorias são realizadas entre elas mesmas e não através de **relações humanas, entre trabalhadores, produtores e consumidores**. É como se as mercadorias fossem completamente externas a nós, algo que foi criado como num passe de mágica, e não produtos representantes da forma de nossa organização social, da nossa maneira de produzir as coisas de que precisamos com a finalidade da troca para a subsistência (trabalhadores) e acumulação do capital (donos dos meios de produção). A sensação que temos é a de que basta ter o dinheiro para realizar as trocas, quando na verdade, o que se precisa de fato é do trabalho de seres humanos e suas relações. Sem seres humanos não há produção. Sem produção não há mercadorias. Sem mercadorias não há trocas. Sem as trocas não há acumulação na sociedade capitalista. Para que aconteça essa **acumulação**, é preciso que as mercadorias sejam sempre **fetichizadas**. Já pensou se todas as pessoas conseguissem reconhecer essa realidade?

Resumindo, segundo Karl Marx, o **fetichismo das mercadorias consiste no fenômeno pelo qual não enxergamos a essência das mercadorias**, ou seja, as relações de trabalho humano contidas nela, relações de exploração - que se foram construídas, podem ser também desconstruídas. Talvez, o que valha a pena pensar, a partir do conhecimento desse conteúdo, é como podemos agir para **“desfetichizar”** as mercadorias?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Após a leitura do texto teórico, questioná-los novamente sobre o valor das mercadorias dos folhetos ilustrados na lousa. Deixar que discutam até encontrar no texto a resposta.

- Peça para dois ajudantes representarem rapidamente um momento de compra de alguma mercadoria presente na sala; pode ser um estojo, uma caneta, uma blusa, etc. Um será o vendedor e o outro, comprador. Utilizar determinada quantia em dinheiro correspondente (pode ser de mentira ou verdade, tanto faz).

- Após a representação, questioná-los quanto à **aparência** da situação:

a) o que representa essa situação?

b) quais são as mercadorias?

c) as mercadorias possuem o mesmo valor?

d) quais as características dos produtos?

e) o que foi preciso para realizar a compra?

- Diante da leitura do texto e da animação passada no início da aula, pedir que reflitam se a descrição que realizaram da aparência da situação corresponde à realidade, ou seja, à **essência do fenômeno**.

- Em seguida, construir com eles um quadro para que reflitam e visualizem melhor o raciocínio conforme a teoria estudada:

Quadro 4: Aparência e essência em uma situação de troca de mercadorias

Aparência da situação de compra (troca de mercadorias)	Essência (o que realmente é)
A - Compra de mercadoria	Troca de mercadorias (produto x dinheiro)
B -Estojo, caneta, etc.	Estojo, caneta, dinheiro .
C -O valor das mercadorias não é o mesmo; é o dinheiro que atribui o valor a elas.	O valor das mercadorias é o valor do trabalho humano contido nelas. A sua medida é o tempo de trabalho socialmente necessário . O dinheiro representa esse valor. Ou seja, sem mercadorias, o dinheiro em si mesmo não tem valor algum, é apenas um pedaço de papel. Para serem trocadas, as mercadorias devem ter um valor equivalente para a troca, no caso, o dinheiro.
D - Os produtos são bonitos, grandes, pequenos, de boa ou má qualidade, caros ou baratos, etc.	Na verdade, o que se compara são as características sociais do trabalho , por exemplo: é reconhecido socialmente, ou seja, precisa de validação social (precisa ser trocado), apresenta exploração, etc.
E - Para realizar a compra, foi necessário o dinheiro que equivalesse ao produto, ou seja, uma relação entre coisas.	Na verdade, foi necessária uma relação entre pessoas – uma relação social : produtores, patrões, empregados, vendedores, consumidores. Uma relação

	de exploração que caracteriza a sociedade capitalista.
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- Após, escrever na lousa a seguinte frase: *“Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”* (Marx, 1980, p. 81) Pedir para que expliquem o que entendem pela frase, de acordo com o texto lido e com as discussões realizadas. Pedir que um aluno registre na lousa o significado da frase com a ajuda da turma.
 - Pedir que, em grupos de dois ou três alunos, refletindo sobre o vídeo, o texto lido, as discussões e o quadro construído na lousa, respondam à questão inicial da aula: “Por que há produtos que parecem enfeitiçar meu coração?”
 - Socialização dos registros e recolhê-los.
- 6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a entender a situação-problema?
- 7- Tempo de realização: 4 aulas.

10º. Momento: Trabalho infantil e escravo no século XXI, como assim?

Esta etapa será a última em relação às abstrações necessárias para a apreensão da essência dos conceitos, pois, a partir da teoria da atividade, compreendemos que até aqui desenvolvemos diversas ações e operações nas quais os alunos terão a oportunidade de desenvolver as suas funções psíquicas superiores para identificar a essência dos conceitos e suas relações com as interfaces. Agora, iremos trabalhar um assunto atual e que tem implicações diretas com nosso consumo e consumismo, o trabalho infantil e escravo. Na sociedade capitalista, na qual os recursos são barateados ao máximo, a força de trabalho humana não foge à regra. Encontramos diversas denúncias de trabalho escravo diariamente nos meios de comunicação, sobre empresas que se utilizam de pessoas em condições de fragilidade econômica e social para explorar sua mão de obra, obrigando-as a desenvolver trabalhos em condições análogas à escravidão. A falta de fiscalização e a flexibilização das leis trabalhistas, resultantes de uma economia cada vez mais neoliberal, colaboram para esse processo. Com os alunos, pretendemos aqui refletir sobre as relações que podemos estabelecer entre essa dura realidade e o nosso consumo/consumismo, além das relações possíveis com todas as interfaces dos conceitos trabalhadas.

- 1- Situação-Problema: Trabalho escravo é coisa do passado?

- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consiste as ideias de consumo, consumismo, trabalho infantil e escravo.
- 3- Objetivos: identificar as situações de trabalho infantil e escravo que acontecem na produção das mercadorias e estabelecer as relações desse fato com o nosso consumo/consumismo.
- 4- Ações: Assistir a vídeos sobre o consumo de mercadorias e o ciclo do trabalho infantil e escravo contemporâneo, discutir as informações dos vídeos e realizar um minidebate.
- 5- Operações: passar os vídeos²⁹ referentes ao nosso consumo e ao ciclo do trabalho infantil e escravo contemporâneo:
 - Pedir que os alunos anotem as informações interessantes enquanto assistem aos vídeos.
 - Retomar com eles as informações e dados dos vídeos, o que mais lhes chamou a atenção.
 - Promover um minidebate a partir da seguinte questão: devemos consumir algo que foi feito com trabalho infantil ou escravo? Em grupos, fazer registros dos argumentos para o debate. Organizar de um lado os grupos a favor do consumo desses produtos e os que são contra de outro. Colocar ao centro uma ou mais cadeiras para que cada grupo ou representante tenha o seu momento de argumentação, estabelecer com eles o limite de tempo das falas e as réplicas.
- 6-- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a entender a situação-problema?
- 7- Tempo de realização: 2 aulas

3.3- A essência dos conceitos.

11º. Momento: O que significa ser consumidor e ser consumido?

²⁹ Ver: Escravo, Nem pensar! **Ciclo do trabalho escravo contemporâneo**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1T9qRb9B8E>. Acesso em 19/10/2019.

Escravo, Nem pensar! **Trabalho Escravo no setor têxtil**. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r8hbckevCNs>. Acesso em 19/10/2019.

Fatos Desconhecidos. **6 coisas que você compra e são feitas com trabalho escravo**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIUv3waksQI>. Acesso em 19/10/2019.

Câmera Record. **No Alagoas, crianças abandonam estudos para trabalhar na produção de sururu**. 2017. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTLhAC-yK0w>. Acesso em 19/10/2019.

Nessa fase, esperamos que os alunos tenham encontrado a essência dos conceitos *consumo e consumismo*, assim como a sua relação com todas as suas interfaces. Cada aluno está em um processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e cada aprendizagem possui o seu ritmo próprio; portanto, sabemos que cada estudante responderá às ações e operações de diferentes maneiras, sendo que essa descoberta da essência dos conceitos pode variar, ou seja, pode ocorrer na primeira ação, na última, ou ainda estar acontecendo. O que desenvolvemos aqui foram ações que proporcionam diversas oportunidades significativas aos alunos para desenvolverem suas capacidades mentais e encontrarem o objeto e as relações com as suas interfaces; no entanto, o desenvolvimento é individual, no sentido de que cada sujeito está vivenciando o seu processo. O que se espera é que todos participem da atividade de ensino, encontrem motivação para resolvê-la e desenvolvam suas capacidades psíquicas no seu ritmo.

- 1- Situação-Problema: Eu sou um consumidor ou consumido?
- 2- Motivo/objeto: desejar saber em que consistem as ideias de consumo, consumismo e as interfaces estudadas.
- 3- Objetivos: a partir de todas as ações realizadas na atividade, identificar a essência dos conceitos consumo e consumismo, assim como as suas relações com as interfaces.
- 4- Ações: Leitura e discussão de reportagens sobre consumo e consumismo, a partir da questão inicial da sequência didática. Realizar registros coletivos na lousa.

Sugestões de reportagens:

VILHENA, B. **Adolescência: alvo fácil para o consumismo**. Dinheirama, 2013. Disponível em: <https://dinheirama.com/adolescencia-alvo-facil-para-o-consumismo/>. Acesso em 30/06/2020.

COSTA, C. E. **Consumismo exagerado**. O Tempo, 2013. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/meu-dinheiro/consumismo-exagerado-1.758735>. Acesso em: 30/06/2020.

DANTAS, R. H. S. **Consumismo como busca pela felicidade e sua problemática**. Domtotal, 2019. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1361947/2019/06/consumismo-como-busca-pela-felicidade-e-sua-problematica/>. Acesso em: 30/06/2020.

- 5- Operações: Lançar novamente aos alunos a questão inicial da atividade: *eu sou um consumidor ou consumido?*

Deixar que pensem por uns instantes e iniciar a discussão, pedir que elaborem as respostas. Chamar um aluno para ser o escriba da turma e ir anotando na lousa as ideias que surgirem.

- Individualmente, pedir que respondam às questões: quando sou consumidor?

Quando sou consumista? Quando sou consumido?

- Socialização das respostas com a turma. Recolher os registros.

- Coletivamente, pedir que discutam e registrem na lousa a essência dos conceitos: consumo e consumismo.

- 6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro ajuda a responder a situação-problema?

- 7- Tempo de realização: 2 aulas.

3.4– Produzindo conhecimento teórico, o concreto pensado.

12º. Momento: aquilo que aprendemos!

Nesse momento, a partir da realização das ações, operações, assim como da chegada na essência dos conceitos, espera-se que os alunos tenham instrumentos mentais para elaborar conhecimento teórico sobre os conceitos estudados, suas interfaces e sua realidade objetiva. Nesse momento, pensaremos com os alunos sobre como escrever um pequeno texto que resuma aquilo que aprendemos, passando pela essência dos conceitos e as suas interfaces. Esse resumo, o conhecimento teórico que iremos produzir a partir de tudo o que estudamos e aprendemos, é o momento em que Sforni (2017), baseada em Davidov (1978), descreveu como a chegada no concreto pensado. É o momento em que os alunos desenvolverão uma teorização da realidade, respaldados pelos conceitos e as interfaces estudadas.

1- Situações-Problema:

- Por que no início de 2015, já era possível comprar um carro versão 2016?

- “Entrei numa loja para comprar uma única blusa e saí com 58, porque estava na promoção!”

Por que, ao sair para comprar um produto, ao encontrarmos esse produto em promoção, compramos vários deles, sem necessidade? Isso é consumo ou consumismo?

- Consumismo: uma doença ou fenômeno social?
- Por que hoje em dia uma máquina de lavar, televisão, ventilador ou aparelho celular estragam em pouco tempo? Isso seria falta de cuidado ou por serem produzidos com materiais de qualidade ruim? Seria um fenômeno ocasional ou intencional?
- As empresas de celulares sempre apresentam modelos novos de seus aparelhos em intervalos de tempo bem curtos, com momentos de pré-venda, com filas de espera. Isso é um fenômeno de consumo ou consumismo?

- 2- Motivo/objeto: desejar sistematizar as ideias sobre consumo, consumismo e as interfaces estudadas, relacionando-as com a realidade objetiva.
- 3- Objetivos: teorizar do que foi estudado, interpretando a realidade objetiva utilizando os conceitos e as suas interfaces.
- 4- Ações: Assistir a vídeos, ler reportagens sobre o consumismo e realizar discussões sobre como podemos interpretar essa realidade objetiva. Registrar as ideias.

Sugestão de vídeos e reportagem:

Especialistas alertam sobre quando o consumismo pode virar doença. Globo.com, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/01/consumismo-e-o-tema-da-proxima-reportagem-do-jovens-do-brasil.html>. Acesso em 10/07/2020.

Elementar. **Obsolescência programada.** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H7EUyuNNaCU>. Acesso em: 10/07/2020.

GARCIA, D. **O que é obsolescência programada.** Super Interessante, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-obsolencia-programada/>. Acesso em: 10/07/2020.

- 5- Operações: após assistir aos vídeos e ler as reportagens sobre o consumismo, realizar a discussão sobre como podemos interpretar esse fenômeno em nossa realidade objetiva a partir dos conceitos e interfaces estudados. Registrar as ideias na lousa e coletivamente escrever um pequeno texto sobre o consumismo na sociedade capitalista.
- 6- Avaliação: Sistematizar as contribuições dos estudantes e verificar se os objetivos foram atingidos. O que foi aprendido nesse encontro responde à situação-problema?
- 7- Tempo de realização: 4 aulas

13º. Momento: Exposição cultural

- 1- Situação-Problema: Como demonstrar aos jovens da escola que o que aprendemos é significativo?
- 2- Motivo/objeto: consumo e consumismo em suas interfaces.
- 3- Objetivos: Desenvolver a capacidade criativa, utilizando a teoria estudada. Montar um espaço de exposição cultural sobre o que aprenderam para a escola.
- 4- Ações: Diante de tudo o que estudamos sobre consumo, consumismo e as suas interfaces, vamos organizar uma exposição cultural na nossa escola? Para isso, precisaremos pensar em como será organizada, que tipos de textos, imagens, linguagem, materiais utilizaremos, assim como o local, data, etc.
- 5- Operações: Organização sobre como será realizada a exposição: se farão em grupos, individualmente, dos dois modos. Se haverá alguma apresentação (musical, teatral) para dar início ou fechamento para a exposição. Pensar em como os trabalhos serão realizados e a diversidade de seu conteúdo, por exemplo: poemas, texto dissertativo, narrativo, música, quadrinhos, ilustrações, informativos, vídeos. Quais serão os possíveis temas, relacionados com os conteúdos estudados. Quais materiais serão utilizados. Título para a exposição.
- 6- Avaliação: Conseguimos atingir os objetivos?
- 7- Tempo de realização: 4 aulas.

Esse último momento finalizará os estudos sobre *consumo e consumismo* em suas interfaces. Nessa parte - exposição cultural - a intenção é proporcionar a liberdade para que os alunos possam criar. Sabemos que outras propostas podem ser pensadas ou elaboradas juntamente com os alunos para cumprir esse papel, o mais importante é que encontrem uma função social para utilizar o que aprenderam.

A elaboração dessa sequência didática teve como objetivo principal o trabalho com conceitos sociológicos a partir das contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade (LEONTIEV, 2004), da atividade de ensino (MOURA, 2010) e de estudo (DAVIDOV, 1999). Assim, mais importante do que os conceitos escolhidos, apesar de terem sua justificativa e relevância para a pesquisa, é o modo geral de organização da atividade de ensino, na qual o planejamento considera o encontro dos alunos com um motivo que os instiguem a resolver ações e operações que os levem à essência dos conceitos, para que desenvolvam as suas funções psíquicas superiores e realizem a produção do conhecimento teórico. Elaboramos essa sequência na compreensão de que o conhecimento deve ser produzido pelos alunos e não apenas transmitido pelos educadores, pois o sentido de ensinar e aprender encontra-se na motivação

em realizar tarefas e ações, pois quando se transmite um conhecimento pronto, nem sempre há motivação para apreender o conhecimento. Na escola deve haver motivação, para construção de novos sentidos em estudar e aprender, visando a um ensino que desenvolva as funções psíquicas superiores dos alunos e - por que não? - dos professores.

Assim, a mobilização das capacidades psíquicas se torna fundamental para a aprendizagem do conhecimento teórico. A estrutura da teoria da atividade aliada à atividade de ensino e estudo para a produção do conhecimento teórico nos mostrou que somente a motivação é capaz de dar sentido à aprendizagem, em função das necessidades que os alunos apresentam como sujeitos históricos e sociais.

Deixamos aqui nessa sequência didática, portanto, uma colaboração para a atividade pedagógica de ensinar e aprender Sociologia, baseada nos princípios da teoria histórico-cultural, orientada pela teoria da atividade e da atividade de ensino e de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender são palavras que remetem ao desenvolvimento humano, como conquistar novos conhecimentos que podem auxiliar a vida de maneira prática, como um trabalho diferente, outros modos de trabalhar, outros olhares ou compreensões. São palavras gerais, que lembram estudos, escola, professores, cursos, formação. São tidas como princípios nos discursos pedagógicos e metodológicos: o que, por que, para que, para quem, onde e sob quais condições ensinar e aprender. No entanto, quando o assunto é a precarização do ensino das escolas atuais, é mais comum a discussão sobre a necessidade de grandes mudanças estruturais referentes às políticas públicas para que o ensino se desenvolva do que sobre o que fazer a partir da realidade objetiva na escola. É cotidiano ouvir os professores cansados dizerem que enquanto não se mudar o governo, as políticas ou o sistema capitalista, as condições ruins de ensino também não mudarão.

Porém, sem discordar da necessidade de mudanças em níveis estruturais e sistemáticos, há outros caminhos que também podem ser pensados ou repensados para promover mudanças possíveis, ainda que não rompam com a totalidade do sistema vigente. Isso não nos desresponsabiliza de irmos às ruas e à luta; apenas nos mostra que as práticas em salas de aula e no ambiente escolar também precisam de mudanças e rompimentos, pois ali estão os sujeitos do ensino e aprendizagem por grandes períodos de tempo, cabendo uma reflexão sobre como desenvolver um ensino que seja significativo dentro dos limites de tempo e espaço escolares. Como fazer, em sala de aula, uma educação em que professores e alunos encontrem sentido?

Muitas vezes, em discussões acadêmicas, falar sobre o sentido do que se aprende ou do que se deveria aprender na escola parece ser tão elementar, e, por isso, ignorado por muitos educadores, que argumentam que, antes de se pensar em como ensinar, é preciso romper com o sistema capitalista. No entanto, cabe também pensar que a escola, enquanto instituição, atua ativamente na sociedade, com seus ganhos e perdas, há muitas décadas. Se a questão de suas falhas fosse apenas ligada ao fato de fazer parte de uma sociedade capitalista, estaríamos perdidos, com uma missão de difícil solução na atual conjuntura: um rompimento completo e imediato com o sistema neoliberal no qual a escola está inserida. Mas, enquanto lutamos contra esses problemas de ordem mais estrutural, uma outra opção pode ser a busca por um ensino em sala de aula que possibilite aos alunos a formação de sua capacidade crítica para o pensar e, aos professores, novas aprendizagens e motivações para ensinar.

Ensinar e aprender na escola ainda são categorias norteadoras do desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, o novo currículo, por meio da Reforma do Ensino Médio e da BNCC (2018), reafirma a pedagogia das competências e habilidades, demandas advindas do mercado neoliberal, visando a uma formação acrítica dos trabalhadores ou futuros trabalhadores. Além disso, retira disciplinas essenciais do ensino médio e as joga num emaranhado de itinerários e categorizações que não fazem sentido. Esses itinerários flexibilizam um currículo que já estava permeado de princípios neoliberais para a educação, mas que agora exclui componentes curriculares de caráter formativo e, portanto, científico. Entre as disciplinas retiradas, encontra-se a Sociologia, disciplina que há poucos anos conquistou seu espaço e que vinha traçando seu perfil diferenciado, com um caráter mais distanciada das pedagogias das competências, de acordo com o seu texto mais crítico nas Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Essa realidade está posta para ser pensada pelos profissionais da educação, especialmente aqueles que têm suas disciplinas retiradas dos currículos, um cenário que necessita de reflexões, orientações e muita resistência para ser encarado, assimilado e, sem perder as esperanças, transformado em suas condições históricas e objetivas.

Não sabemos certamente como se encaminhará esse novo percurso, que simboliza grande derrota especialmente para aqueles que têm na escola pública oportunidade única de formação científica. No entanto, SAVIANI (2008) já nos alertou que a escola, apesar de ser uma conquista da classe trabalhadora, atende a interesses, e quando os interesses da burguesia não coincidem com o interesse histórico (nesse entendimento sempre progressista), ela usa de todo o seu poder para submeter a escola ao que lhe interessa; no caso atual brasileiro, o interesse é atender à demanda das políticas neoliberais em favor do mercado mundial.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. (SAVIANI, 2008, p. 33)

Nesse contexto, cabe pensar em maneiras de organização da luta e resistência frente aos ataques que estamos sofrendo como sujeitos sociais, mas cabe também a busca teórica para orientar e fortalecer a prática pedagógica.

Ficou claro para nós que uma crise de sentidos e significados está posta na realidade escolar (MENDONÇA, 2011), pois muitos alunos não consideram a escola o lugar em que conseguem aprender, e os professores, por sua vez, ensinar. As dificuldades são de variada ordem: escassez de recursos pedagógicos, salas de aula superlotadas, formação insuficiente, falta de professores especialistas, baixos salários, enfim, uma lista imensa de percalços e descasos políticos ao ensino na realidade brasileira. Nesse meio de contradições, nota-se que a expectativa de aprender e ensinar na escola acontece, mas o problema é não conseguir alcançá-la, ao menos na maioria das vezes.

Se a crise de sentidos e significados é uma realidade nas escolas, a conjuntura pode se agravar com as políticas mais alinhadas ao neoliberalismo; por essa razão, a lucidez teórica e o conhecimento sobre como um ensino deve ser corretamente organizado para desenvolver os seus sujeitos se torna fundamental.

Nesse cenário, a dialética marxista oferece contribuições, pois

Estabelecendo n'A ideologia alemã o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético. (SAVIANI, 2016, p. 79)

Assim, a realidade concreta que se tem nas escolas está colocada. O que nos perguntamos é: como superar as contradições existentes, desenvolvendo uma consciência a partir da própria crise de sentidos e significados, que venha trazer modificações na realidade material dos alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem em sala de aula?

Sabemos que as respostas não estão prontas e precisam ser construídas mediante as vivências escolares articuladas com estudos teóricos-metodológicos; portanto, para ampliar a nossa reflexão sobre a formação na escola, encontramos na teoria histórico-cultural bases importantes para pensarmos a formação humana em seu sentido geral, ou seja, essa teoria nos forneceu contribuições importantes sobre como o ser humano realizou a produção de sua existência ao longo da história.

A psicologia histórico cultural, desde as suas origens nos primórdios do século XX, desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos. Afirmando a natureza social dos indivíduos, explicita que os mesmos conquistam humanidade à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção. E, concebendo a sociedade como objetivação material e simbólica do trabalho social, como fenômeno

historicamente determinado pelas relações sociais de produção, afirma a intervinculação e interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, tomando-as como dados fundantes do desenvolvimento de ambos. (MARTINS, 2016, pp. 103-104)

Dessa forma, os seres humanos são compreendidos como seres sociais, pois historicamente, a partir das mediações entre sujeitos e os objetos culturais, foram se apropriando dos objetos materiais e imateriais de sua existência, a partir de sua capacidade de pensar para agir, modificaram seu entorno e produzindo sua própria existência, mediante as necessidades de sobrevivência, cognitivas e afetivas. Assim, através da capacidade para o trabalho, categoria em que difere dos animais, o ser humano desenvolveu aptidões mentais, pensando e agindo sobre sua realidade, transformando seu interno e externo.

O trabalho, tendo como característica essencial a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele, por encerrar uma finalidade precedente ao seu resultado, exigiu domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Determinou, portanto, profundas alterações no substrato psíquico natural, próprio ao homem como animal superior, descortinando as possibilidades para a estruturação de um psiquismo especificamente humano, apto a edificar a referida imagem. Nessa direção, Vygotski (1997) afirmou que o trabalho social marcou em definitivo a transição da história natural dos animais à história social dos homens. (MARTINS, 2016, p. 104)

Ao compreender em Marx e Engels (1998) o trabalho como atividade criadora e transformadora humana, Leontiev (2004) retomou a capacidade humana de se organizar e produzir sua cultura, destacando que em atividade o ser humano realiza as ações físicas e mentais necessárias para produzir os bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais, transmitindo-os às demais gerações. O que diferencia o ser humano dos animais é a capacidade humana de apreender e transmitir a outras pessoas a manipulação e uso dos objetos culturais, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. O autor desenvolveu a teoria da atividade, em que as necessidades e motivações são fundamentais para a realização de qualquer atividade humana; assim, ao encontrarem objeto que responda à sua necessidade, as pessoas realizarão as ações e operações necessárias para alcançá-lo.

Logo, em atividade os sujeitos transformam a sua existência, motivados pelos objetos que satisfarão às suas necessidades, sejam elas físicas ou psíquicas. Essa compreensão teórica foi fundamental para pensarmos a realidade dos professores e alunos nas escolas, pois, ao se analisar as condições precarizadas de ensino e aprendizagem e a crise de sentidos e significados, fica claro que há a necessidade de professores e alunos estarem em atividade dentro do processo pedagógico escolar.

A partir das contradições da realidade objetiva, o fazer pedagógico necessita de motivações para acontecer. Ensinar e aprender fazem parte desse processo, e seus sujeitos diretos geralmente encontram-se desmotivados ou frequentando a escola por razões que não sejam a sua atividade principal — o ensino do conhecimento teórico e científico. Como atuar nessa realidade? Embora não tenhamos encontrado uma resposta simples para essa questão, os autores estudados³⁰ ofereceram valiosas reflexões, pois possibilitaram a compreensão de que um ensino organizado para desenvolver as aptidões humanas para o pensar e agir em sua realidade é um caminho a ser perseguido, ou seja, um ensino em que os alunos e professores sejam sujeitos de sua atividade, um ensino desenvolvente (REPKIN, 2003).

Assim, com esse trabalho, buscamos na teoria da atividade, da atividade de ensino e da atividade de estudo bases para pensarmos o ensino e aprendizagem como fenômenos interdependentes no processo pedagógico, assim como fundamentos para desenvolver uma sequência didática que vá ao encontro dessa necessidade — a produção do conhecimento teórico com os alunos para pensar e agir na realidade objetiva.

No meio do processo, nos deparamos com nossa atuação como sujeitos de nossa atividade, pois, a partir de inquietações pedagógicas sobre como realizar um ensino de Sociologia desenvolvente, que traga sentido aos professores e alunos, estávamos perseguindo objetos/objetivos: a atividade de estudo segundo Davidov (1999) e a atividade de ensino (MOURA, 2010). Traçamos assim meios e operações para realizar a busca: levantamento bibliográfico, estudos, leituras, orientações, desenvolvimento das etapas da pesquisa, cronograma, elaboração da sequência didática, implementação na escola, relatos dos encontros, avaliações, readequações, reformulações da sequência.

Chegamos à essência dos conceitos de que precisávamos — a atividade de ensino e de estudo — e em seguida utilizamos essa base teórica para pensar na realidade da educação atual — nossa realidade concreta — especificamente, na sua relação com a produção de sentidos para o professor em ensinar e para os alunos em aprender.

Nosso concreto pensado se aproximou de nossa base teórica, mas refletida a partir da realidade como pesquisadora e professora, a saber: a teoria da atividade de estudo em Davidov (1999) e de ensino (MOURA, 2010) foram entendidas como fundamentos essenciais para organizar um ensino que desenvolva seus sujeitos, que traga sentido às práticas pedagógicas, para os professores, ensinar, e para os alunos, aprender. Baseados nesse referencial teórico

³⁰ LEONTIEV (2004, 2010), DAVIDOV (1999), REPKIN (2003), ILIENKOV (2007), MOURA (2010), SFORNI (2017).

podemos realizar um ensino de Sociologia que seja envolvente tanto aos alunos como aos professores, na medida em que oferece a ambos oportunidade de estarem numa atividade na qual sejam sujeitos.

Assim, para o ensino de Sociologia, que trata da construção de conhecimentos sociológicos a partir de conceitos, temas e teorias, torna-se fundamental a busca pela essência dos conceitos e sua utilização para interpretar a realidade social, como ferramenta prática e teórica não distanciada da vida dos alunos, pois todo conhecimento científico surgiu como necessidade objetiva de determinada realidade de seus sujeitos; portanto, percorrer os caminhos similares aos das ciências para produzir o conhecimento é uma opção teórico-metodológica que proporciona aos sujeitos da atividade o conhecimento teórico e sua utilização concreta na realidade objetiva e pensada, portanto, possível de ser transformada.

Diante disso, optamos por elaborar uma sequência didática que objetivasse esse ensino, ainda que em um recorte de tempo e espaço, mas que nos fosse uma experiência para serem realizadas essas reflexões, ao buscarmos colocar em prática os princípios teórico-metodológicos da teoria da atividade. No entanto, Davidov (1999) nos possibilitou um caminho mais específico para pensar a aprendizagem escolar. O autor desenvolveu a teoria da atividade de estudo, na qual os alunos são organizados sistematicamente para realizar tarefas e ações que os levem à essência dos conceitos, para que possam construir as generalizações teóricas e atuarem em sua realidade objetiva, chegando ao concreto pensado, ou seja, compreendendo as condições reais dos fenômenos e pensando sobre elas. Assim, dentro de uma atividade, as pessoas podem apreender diversos objetos culturais, mas para apreender o conhecimento teórico, é preciso estar em atividade de estudo.

Assim, é importante distinguir que atividade de estudo não é o mesmo que aprendizagem; esta última pode acontecer em todos os contatos humanos e, especialmente nas crianças, é o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas e do ser cultural. Já o conceito atividade de estudo, desenvolvido em profundidade por Davidov (1988), refere-se a um tipo especial de atividade: “[...] a atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade realizadas pelas crianças, tanto na idade escolar inicial, quanto em outras” (p. 159) (GRASS, 2019, p. 214-215)

Então, ao compreender em Davidov (1999), a organização e estrutura da atividade de estudo, decidimos elaborar esta sequência didática fundamentada nessa teoria como uma resposta às inquietações sobre as possibilidades de um ensino envolvente em meio à crise de sentidos e significados na escola, sem, no entanto, considerar rigorosamente a estrutura das ações propostas por Davidov na organização das tarefas de estudo.

Ao analisar a nossa disciplina específica, Sociologia, dentro do atual contexto escolar, pudemos refletir sobre a necessidade de chegar com os alunos à essência dos conceitos sociológicos para interpretar e atuar na realidade concreta. As teorias da atividade de estudo e de ensino, como orientadoras de um método, não se restringem a uma ou outra disciplina, mas podem ser organizadas para serem trabalhadas de uma forma geral; no entanto, para a disciplina de Sociologia nos mostraram ser uma base fundamental para a busca da desnaturalização com os alunos, princípio norteador da disciplina, segundo as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Optamos pelo trabalho com os conceitos *consumo, consumismo e interfaces*, pois pensamos serem áreas que perpassam a realidade de todos os alunos de um modo geral e consideramos interessante o fato de precisarmos abordar as interfaces desses conceitos para compreendê-los em sua essência, dentro da sociedade capitalista. Portanto, não bastaria chegar para a turma e oferecer uma aula que mostrasse os conceitos isolados de um contexto social, da formação histórica, da categoria trabalho; enfim, seria necessário desenvolvê-los sempre em relação com as suas interfaces. Nesse sentido, visamos elaborar as ações pedagógicas dentro da estrutura da atividade de ensino, em que buscamos gerar nos alunos a necessidade e motivação para aprender sobre os conceitos, além de percorrer com eles as ações necessárias para realizar as abstrações, para em seguida chegar à essência dos conceitos e elaborar o conhecimento teórico.

Ao final da realização da sequência, passando pelas interfaces dos conceitos e elaborando o conhecimento teórico, objetivamos uma compreensão emancipada com os alunos sobre consumo e consumismo. Na sociedade capitalista a produção é realizada com vistas ao consumo e consumismo, para que ocorra a reprodução desse tipo de sociedade. Portanto, com o desenvolvimento das ações, visamos desenvolver nos alunos a compreensão de que os esforços da sociedade do capital para vender as mercadorias são infindáveis e sem limites, a tal ponto que o valor do ser humano como sujeito social e criador de sua realidade é descartado. Assim, a sociedade do capital considera os seres humanos de sucesso como aqueles que podem adquirir bens materiais por meio do consumo e consumismo, para isso as mídias não se cansam de produzir conteúdos associados à prosperidade humana com valores de consumo. Podemos pensar que os jovens que não possuem poder aquisitivo para o consumo ou consumismo estão livres dessa influência, mas estaríamos equivocados, pois os valores consumistas do capital perpassam por todas as camadas sociais; as de poder aquisitivo supõem a sua realização por meio de seu poder de consumo, e as que não podem consumir, supõem o seu fracasso pelo seu baixo poder de consumo, como se esta questão fosse definidora do valor humano.

Claro que não estamos defendendo aqui a ausência de consumo ou o que o baixo poder de consumo seja positivo para as pessoas da classe trabalhadora ou marginalizadas da pirâmide social; o que queremos dizer é que, tendo ou não poder de consumo, a sociedade capitalista atribui o valor humano à capacidade de comprar. Quem pode comprar, supostamente compra a felicidade e quem não pode, supostamente não possui valor como ser humano.

Em razão dessas reflexões, optamos por desenvolver com os jovens a sequência baseada nos conceitos acima explicitados, para que, juntos, em atividade, possamos dialogar, analisar, imaginar, comparar, enfim, desenvolver nossas funções psíquicas superiores a fim de pensar a nossa realidade concreta. Como pesquisadora, pensar a realidade concreta sobre o nosso ensino e os alunos, pensar a realidade como aqueles que apreenderam conceitos e chegaram ao concreto pensado.

Compreendemos que a teoria da atividade e das atividades de estudo e ensino foram fundamentais para os estudos realizados e elaboração das sequências, mas afirmamos que a implementação não foi menos importante, pois possibilitou vivenciar na prática aquilo que foi planejado e atuar dentro da realidade da escola, no ensino médio noturno, nos deparando com a desmotivação dos alunos, intercorrências burocráticas e desorganizações internas da escola, assim como um período curto de tempo para realizar a atividade.

Pudemos entender que a prática em sala de aula é imprescindível para um ensino desenvolvente; no entanto, os respaldos são sempre necessários, no sentido de que a escola se organize para o ensino e a aprendizagem sistemática dos alunos. A escola não é formada apenas por alunos e professores, mas possui vários sujeitos que interferem direta ou indiretamente no ensino e aprendizagem; porém, a concretização de um ensino que possibilite o desenvolvimento dos professores e alunos, a partir da organização de atividades de ensino e estudo, é uma possibilidade para a construção de novos sentidos em ensinar e aprender.

Sabemos que a escola enfrenta dificuldades generalizadas e não cabe ao professor um papel ingênuo de “salvador da pátria”, mas pudemos compreender, a partir da teoria estudada e da prática realizada, chegando ao concreto pensado da pesquisa, que o trabalho docente organizado para um ensino que desenvolva os sujeitos, apoiado por todos os sujeitos escolares, é um caminho para superar uma parte da crise de sentidos e significados dos sujeitos escolares, ao menos a prática mais cotidiana, dentro das relações materiais e objetivas da realidade da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. A. **A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender**. 2019. 191f. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. Pp.100-133, 2006.

BRASIL. **Base nacional comum curricular – ensino médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIDOV, V.V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**. n 7, ano 1999.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Dayrell, J.T (org.) **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. MEC/SEB, Brasília: volume 15, 2010.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1985.

FERNANDES, F. O ensino de sociologia na escola secundária. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GRASS, I. B. P. Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo. In: MILLER, S; MENDONÇA, S. G. L; KOHLE, E. C. **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

ILIENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, n 4, July – August 2007, pp. 9 – 49.

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

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, L. M. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M.V; MILLER, S; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital (livro 1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1980.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret Ltda: 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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. 341-347, set. – dez. 2011.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996-2016). In SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (Contra) Reformas e Educação. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. **Rumos da sociologia na educação básica: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf> .

MORAES, A. C; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. MEC/SEB, Brasília: volume 15, 2010.

MOURA, M. O. et AL A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber-livro, 2010.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA. E. A. E. Os processos de institucionalização da Sociologia na escola secundária (1890 – 1971). In: SILVA, I. F; GONÇALVES, D. N. **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

REED, M. “Que Diabos você Pensa que Está Fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola. In: BARBOSA, M.V; MILLER, S; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, n. 4, July – August 2003, pp. xx-xx. © 2003 M.E. Sharpe, Inc.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O conceito dialético de Mediação na Pedagogia-Histórico Crítica em Intermediação com a Pedagogia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M.V; MILLER, S;

MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

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

SFORNI, M. O. O método como base geral para reflexão sobre um modo geral de organização de ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. A **Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária, 2017.

SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. CRONOS. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais** da UFRN. Dossiê - Ensino da Sociologia no Brasil, Vol. 8, n.º 2, julho/dezembro de 2007. <http://www.cchla.ufrn.br/cronos/atual.html>

SILVA, I. L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia.** MEC/SEB, Brasília: volume 15, 2010.

VELLEI, A. S. **São Paulo Faz Escola e (contra) formação de professores: ensino de Sociologia em atividade?** 2020. 274f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020

VIGOTSKII, L. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANEXOS

RELATOS DA PESQUISA

Relato - 02/10/2019

Nesse primeiro momento, a ansiedade tomou conta, pois a experiência em sala de aula com alunos do Ensino Médio não é comum para mim.

Ao chegar à escola percebi que a coordenação e professores se prepararam para o momento da atividade juntando três turmas, dois segundos anos e um terceiro. Os alunos estavam atônitos e estavam me esperando na sala onde se costuma utilizar o *datashow*, pois havia solicitado esse recurso para a atividade. Eu havia pedido para realizar a atividade apenas com os alunos do segundo ano, já que os conteúdos fazem parte dessa etapa de ensino, conforme o currículo oficial. Porém, todos me esperavam e lá estavam as três turmas; isso me assustou no início pois eram muitos alunos que mal cabiam na sala. Imaginei que a coordenação preparou esse momento como “o evento” do período, por isso organizou as três turmas, como uma novidade naquela noite. A sala superlotada, em alguns momentos, dificultou a concentração de alguns alunos, mas isso não impediu o desenvolvimento das ações.

Algumas intercorrências também aconteceram: alguns alunos entraram atrasados na segunda aula, a entrada de funcionários para recados e a principal delas, a entrada de funcionários de uma faculdade particular para fazer propaganda do vestibular e entregar garrafinhas de brindes. Esse momento tomou cerca de 40 minutos da nossa atividade. Pensei que essa entrada da faculdade privada na escola, interrompendo a aula sobre consumo e consumismo, sem avisar à pesquisadora, daria uma boa reflexão sobre a temática da atividade e o que estava acontecendo ali. É importante informar aos alunos sobre vestibulares no geral, mas a interrupção atrapalhou bastante o desenvolvimento da nossa atividade, e não fomos informados que haveria esse momento.

Enquanto a funcionária da faculdade se apresentava e falava com a turma, alguns alunos saíram da sala; eu aproveitei, saí com eles, e conversamos informalmente. Perguntei a uma aluna se ela tinha interesse em fazer faculdade, e a resposta foi que gostaria de cursar enfermagem, mas que é um curso muito caro. Então questionei se ela nunca pensou em prestar

FAMEMA³¹, mas a aluna não sabia o que isso significava; expliquei a ela, que demonstrou interesse. Alguns alunos me disseram que ainda não sabiam se tinham interesse em cursar faculdade e que curso gostariam de fazer. Pude notar que são alunos que são distanciados dessa realidade e fiquei pensando se isso ocorre pelo fato de o distrito ser afastado dos centros universitários, se há falta de informações, se a realidade dos alunos do ensino médio dessa escola ainda precisa se aproximar mais dessa realidade.

Após a saída dos funcionários da faculdade particular, retomamos a atividade, partindo para a amostra de mercadorias e imagens que propusemos como dinâmica inicial e algumas questões foram lançadas para a discussão com os alunos: “imaginem que temos muito dinheiro, dentre esses produtos, quais compraríamos? Quais as preferências? Por que temos gostos diferentes? Quais produtos são essenciais? E quais podemos considerar supérfluos?” Os alunos escolheram diferentes produtos e consideraram como essenciais: produtos de alimentação e higiene. Porém, reconheceram que a diversão é necessária ao ser humano, por isso, alguns produtos referentes a isso podem ser necessários: celulares, fastfood, refrigerantes, etc. Um aluno apontou o consumo como “natural ao ser humano”, pois disse que precisamos nos alimentar, vestir, higienizar, etc.

Após esse momento, ficou claro que os alunos compreendem que existem produtos essenciais e supérfluos, mas, quando questionados sobre a razão de haver diversos produtos que exercem a mesma função, mas de diferentes modelos e marcas, apresentaram diversas respostas. Uns ressaltaram que isso ocorre “porque as pessoas têm gostos diferentes”; outro disse não saber, e ainda disseram que poderia ser porque “as lojas querem ganhar dinheiro e, por isso, há vários modelos”. Quando questionados sobre o “porquê de termos gostos diferentes”, alguns alunos disseram que “porque somos diferentes, ué”, outro disse “não sei”. Uma aluna ressaltou que há pessoas que gostam de ter muitas coisas para “se mostrar”.

As respostas mostraram que poderíamos refletir sobre o incentivo das mídias para que sempre ocorra consumo pelas pessoas, quanto mais, melhor, pois o modelo de sociedade em que vivemos precisa que isso aconteça para se reproduzir. No entanto, nesse momento inicial o objetivo foi desenvolver a necessidade e motivação nos alunos, as outras reflexões realizaremos nos outros encontros.

Então, lancei a questão norteadora: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”. A primeira reação da turma foi o silêncio, mas logo um aluno se posicionou dizendo que é consumidor quando compra o necessário e consumido quando compra o desnecessário, pois

³¹ Faculdade estadualizada de Medicina e Enfermagem de Marília.

“consumem o meu dinheiro (...)”. Uma aluna exemplificou com sua experiência de trabalho em uma loja de roupas e acessórios. Por estar próxima aos produtos todos os dias, acabou se endividando na própria loja onde trabalhava, pois naquela época de sua vida “só pensava nessas coisas de ter e gastar”. Então, nesse momento, discutimos sobre a necessidade de consumir e se o consumismo é uma necessidade. Os alunos chegaram à conclusão de que consumir é necessário, “pois, se precisamos das coisas, temos de comprar”, mas, muitas vezes, “tem pessoas que compram mais do que precisam”.

Em seguida, passei para eles trechos do filme “Guerra de fogo”³² (Jean Jacques Annaud)/1981). Mas antes, apresentei o DVD, conversamos sobre a capa e os alunos logo disseram “são os homens das cavernas!” Alguns riram, outros se mostraram curiosos. Os alunos identificaram algumas características dos seres humanos dessa época: dependiam diretamente da caça e eram limitados em relação aos fenômenos da natureza, necessitando da proteção em grupo para se defender e sobreviver aos ataques de animais e do clima, um comportamento que se aproximava dos animais e ao mesmo tempo, o ser humano ainda se mostrava diferente deles. A diferença entre os seres humanos e os animais era o que eu queria trabalhar com eles.

Não pudemos apagar as luzes para passar os vídeos, pois nos informaram que os alunos não se comportavam quando isso ocorria e também os interruptores ficavam fora da sala, sob o controle dos funcionários; portanto, a imagem ficou prejudicada, mas não nos impediu de assistir e realizar a discussão. Após a exibição dos vídeos, o momento do recreio se aproximava, e percebi a euforia dos alunos, pois era o momento mais esperado. Também estávamos cansados e prolongar a discussão não seria produtivo; então, deixei com eles algumas questões para pensarem para a próxima aula: “O homem modifica a natureza ou a natureza modifica o homem? Para consumir, é sempre preciso dinheiro? O ser humano produziu e produz aquilo de que necessita para sua sobrevivência e existência. O que foi e é fundamental para isso acontecer?”.

Relato - 09/10/19

Cheguei à escola às 18h50, esperando aplicar a atividade nas três primeiras aulas na turma do segundo ano, até o momento do recreio, enquanto a professora deles, juntamente com outra professora para auxiliá-la ficariam com os terceiros anos. No entanto, fui informada de que,

³² Clássico que retrata o descobrimento do fogo pela humanidade, o que possibilitou o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e de organização social.

devido à ausência da professora que auxiliaria, não seria possível utilizar as três aulas, e só teria a segunda aula para realizar a atividade. Isso me preocupou, pois havia me preparado para três aulas. Devido ao pouco tempo que teria com a turma, decidi retomar as questões do último encontro, os trechos do filme passado e a discussão sobre consumo, consumismo e trabalho.

Na segunda aula, então, fui até o segundo ano. Cumprimentei a turma e retomei a nossa discussão sobre a última atividade, no dia 02/10/19.

Havia dezoito alunos presentes, dentre estes, seis alunos participaram da atividade anterior. Como o tempo seria muito escasso, decidi retomar as questões e debates da atividade anterior, relembrar o conteúdo dos trechos do filme, “A guerra do fogo”, e continuar a discussão sobre a questão norteadora: “Você é um consumidor ou está sendo consumido?”, visto que poucos estavam presentes na atividade anterior. Ao lançar novamente a questão, os alunos estavam um pouco dispersos, mas dois alunos decidiram falar:

- Acho que sou as duas coisas. – afirmou um menino.

- Eu sou consumista. – afirmou uma menina.

Então os questionei: “Por que você afirma ser consumista?”

- Porque eu consumo, porque preciso gastar para sobreviver.

“E você – questionei o rapaz – por que pensa que você é as duas coisas?”

- Porque eu consumo para sobreviver e porque às vezes consumo sem precisar.

Então, diante da resposta desse menino, coloquei na discussão a questão sobre consumir para a sobrevivência e os questionei novamente sobre quando somos consumistas. Alguns alunos ainda estavam dispersos, porém, a maioria prestava atenção, e o mesmo menino que havia falado antes disse agora que o consumo ocorre diante da necessidade de o ser humano sobreviver e o consumismo se dá quando se consome sem necessidade. Então registrei na lousa essas conclusões.

Relembrei com eles as cenas do filme a que assistimos na aula anterior, e perguntei se notaram nele algum tipo de consumo. Uma outra aluna disse que sim, e um aluno disse que os homens do filme consumiram as folhas das árvores, no momento que estavam esperando os leões irem embora. Outro menino disse que também consumiram o fogo. Também disseram que se alimentavam, portanto consumiam os alimentos. Diante dessas respostas, expliquei a eles que esse consumo estava ligado à sobrevivência. E questionei se havia algum tipo de consumismo no filme e a turma afirmou que não.

Mesmo diante do debate, alguns alunos estavam dispersos, com seus celulares e no fundo da sala algumas meninas estavam dormindo sobre a carteira. Confesso que isso me desanimou um pouco, ainda mais diante do pouco tempo que tinha para estar ali em relação à programação

geral das atividades para esse dia. A atitude desses alunos me deixou um pouco insegura sobre a eficácia do debate que estava realizando; no entanto, havia vários alunos participando e demonstrando interesse, então prossegui, buscando o interesse de todos, direcionando perguntas àqueles pouco atentos.

Questionei sobre as principais diferenças entre os humanos do filme e os humanos atuais; e uma aluna disse que não considerava os seres do filme humanos, e outra a rebateu dizendo que são humanos sim, já que “andam como humanos, estão em grupo e pensam”.

Questionei-os sobre o que diferencia os humanos do filme dos tigres, e perguntei quem mais mudou no decorrer do tempo, e eles disseram que os tigres mudaram, mas pouco, já os seres humanos mudaram muito mais. (OBS: eu estava com o DVD em mãos, com a ilustração da capa, juntamente com a explicação sobre o filme que eu e os colegas que participaram da aula anterior fizemos; os demais puderam compreender o contexto e os fatos das cenas que passei para eles na outra aula). Devido ao pouco tempo que teria, achei por bem não os levar até a sala de *datashow* para repassar os trechos, pois ela também estava sendo utilizada.

Então lancei a questão sobre o que diferencia os homens e mulheres dos animais. Um menino disse, rapidamente, que é o pensamento. Outra menina apontou o raciocínio. Nesse momento percebi que a atenção da turma estava melhorando, e alguns que não prestavam atenção demonstravam interesse. Mas quatro alunos no fundo da sala dormiram o tempo todo.

Perguntei a eles, se o uso do fogo avançou da época do filme até a atualidade; não tiveram dificuldade em apontar que sim, e um aluno usou como exemplo a eletricidade, apontando inclusive o processo de combustão que se utiliza hoje para aquecer e ligar motores. Aproveitei sua fala para chamar atenção ao fato de que os objetos historicamente construídos, não são construídos graças a uma única pessoa, mas sim, graças a toda a evolução da ação humana que precedeu o invento, exemplificando que, sem a descoberta do fogo, outros inventos não poderiam ser construídos.

Diante disso perguntei: “a natureza modifica o homem ou o homem modifica a natureza?”

Uma aluna disse que a natureza modifica o homem. Antes que ela pudesse explicar, outro aluno disse: “as duas coisas”. Pedi para que explicasse, então a mesma aluna que antes havia respondido que a natureza modifica o homem, explicou que o ser humano “desmata, polui e a natureza tem catástrofes que também matam o homem.”

Então pedi outro exemplo. Silêncio. Perguntei como foram feitas as carteiras da sala e eles responderam que era da madeira; perguntei de onde saiu a madeira, e responderam que saiu da natureza. Nisso, expliquei a eles que quando olhamos para um objeto qualquer, como a carteira, é necessário pensar que houve todo um processo para a sua produção, e que o ser

humano modificou a natureza para produzir. “Aparência não é essência.” “Precisamos investigar o que os objetos escondem, o que não está aparente, ou seja, a sua essência” – disse a eles. Então, para alegria minha e principalmente da professora de Sociologia da turma, uma aluna disse: “por isso que existe a Sociologia, porque ela nos mostra o que as coisas escondem.”

Questionei então, sobre quando a natureza modifica o homem. Silêncio. Esperei e nada. Então, voltei ao filme, e retomei com eles as condições naturais da época, que não são as mesmas de hoje em dia. “Na época do filme, a qualquer momento o ser humano poderia ser atacado por um animal selvagem. Ou o clima frio, sem a presença do fogo, poderia congelar a todos.” Então um aluno disse que o ser humano sentiu a necessidade de fogo, alimentação e a natureza gerou essa necessidade de sobreviver. Concordei com ele e expliquei que a natureza também é um desafio para os seres humanos, que foi preciso dominá-la, e que, sem ela não haveria como pensar nesse domínio; então, nesse sentido, ela também contribui para a modificação do homem. Diante desses fatos, chegamos à conclusão de que a natureza modifica o homem mas o homem também modifica a natureza.

Nesse momento, fiquei feliz com a atenção da turma. Dois alunos me olhavam com bastante interesse pelo conhecimento. E os questionei sobre o que foi e é necessário para que tudo tivesse acontecido, ou seja, para sermos quem somos hoje, para termos os objetos que temos hoje, para termos o conforto de hoje, para termos modificado tanto a natureza. Silêncio. Em seguida, algumas respostas: pensamento, raciocínio, fogo. Eu disse que tudo isso foi sim importante. Mas que há algo fundamental. Eles diziam muitas coisas e se mostravam curiosos. Meu objetivo era fazê-los refletir e perceber a importância do trabalho como atividade humana. Então uma aluna disse: trabalhar. Concordei com ela e escrevi na lousa a palavra trabalho.

Conversei com eles sobre o que faz o ser humano trabalhar. Eles diziam: o dinheiro, o pagamento, receber algo em troca. Perguntei se sempre era por esses motivos. Então um menino disse que “nem sempre, só que sempre se recebe algo em troca, mas nem sempre é dinheiro, às vezes recebe só o objeto mesmo” (ps: fui informada de que esse aluno é autista, então me impressionei, pois ele participou muito da aula). Nisso, questionei: o trabalho é um emprego? Alguns disseram que sim, outros que não, e um menino disse que sim e não. “Sim quando recebemos salário e não quando não recebemos.” Uma aluna deu o exemplo sobre quando limpa a casa. Pedi outros exemplos, não responderam, então os questionei se no momento da aula estávamos trabalhando, disseram que sim. Busquei com eles uma explicação sobre o que significa trabalho. Chegamos à conclusão que pode ser um emprego, mas que vai além. Então conversei com eles sobre o fato de os seres humanos pensarem, agirem e construírem objetos para sua sobrevivência. Que isso sempre deu sentido à existência humana. Desde a época do

filme até mesmo hoje, que temos muitos objetos para usar em nossa vida e melhorar nossa existência. Mas que uma pintura, uma aula, um pensamento, também são frutos do trabalho humano.

Nesse momento, me preocupei com o horário, perguntei à professora se havia passado do horário; ela disse que sim, então me despedi da turma, e saímos da sala. Os alunos demonstraram interesse em continuar a ver o filme: “A guerra do fogo”.

A próxima aula seria de um professor substituto, pois o efetivo não estava. Então, o coordenador permitiu que eu ficasse mais essa aula com a turma. Porém, fiquei na dúvida, pois já havia me despedido, finalizado a atividade do dia e os alunos haviam se dispersado nesse intervalo. Mas pensei que poderia valer a pena continuar. Retornei à sala, passou-se um tempo até que todos se acomodassem e retornassem a atenção. Questionei-os se os animais trabalham. A sala se dividiu nas respostas, alguns disseram que sim, pois eles se “planejam”, outros disseram que não, pois eles não raciocinam e nem se planejam.

Nesse momento, um menino disse: “Se planejam sim.” Outro o questionou: “Claro que não cara, um cachorro por acaso *mija* na privada?” (Eu ri por dentro, achei incrível este comentário e muito pertinente).

O primeiro respondeu: “Sim, se for ensinado”. O outro rebateu:

“Mas é um ou outro, não são todos!”

E o outro disse:

“E tem ser humano que nem isso faz, cara!” (esse aluno estava resistente à aula, mas nesse momento, querendo vencer o debate, achei inteligente a relação que fez, pois, mesmo tendo a capacidade de urinar na privada, muitos seres humanos se recusam a isso. Fiquei impressionada, com a argumentação desse aluno, que defendia que os animais se “planejam”, mas mesmo equivocada, do ponto de vista teórico, houve coerência quando afirmou que também podem ser ensinados e que há seres humanos que muitas vezes se comportam “como animais”. Poderia ser um gancho para pensarmos sobre a desumanização sistemática que a humanidade passa, devido ao sistema capitalista que nos desumaniza; no entanto, devido à agitação que causou na sala, a outras falas sobre o assunto e o tempo do recreio chegando, não consegui intervir nesse debate, mas pretendo retomar no próximo encontro).

Em seguida, conversei com eles sobre o trabalho das abelhas, das formigas e os mesmos diziam a forma de trabalho desses animais; os questionei se – como nos filmes infantis – uma formiga operária poderia se organizar para sair de sua condição de operária, revolucionando seu grupo. Diante dessa reflexão, os alunos compreenderam que os animais não evoluem como o ser humano, pois este trabalha utilizando a sua racionalidade. Então expliquei a eles que o ser

humano, ao realizar uma atividade, a faz intencionalmente, que pensa, age e depois pensa novamente, modificando o ambiente, os outros e a si mesmo, e os animais não são assim. As onças até hoje precisam sair para caçar suas presas para se alimentarem; nós, vamos ao mercado e compramos as mercadorias, apesar da contradição de muitos não terem condições de realizar isso, devido às injustiças do mundo. Questionei se já nascemos humanos. Alguns disseram que sim. Outros que não, e pedi para que explicassem. “Ué, porque um neném humano é humano, professora”. “Mas eles não sabem nada” – outro aluno rebateu. “Mas irão aprender”- outro ainda falou. Nisso, conversamos sobre a nossa capacidade de aprender e da necessidade humana que temos de aprender uns com os outros, nos socializando e apropriando do uso dos objetos materiais. Exemplifiquei que aprendemos tudo, desde o uso de uma colher até mesmo a leitura e pedi que imaginassem um planeta com tudo o que existe, mas só com crianças muito pequenas e sem adultos. Então puderam perceber a importância do ato de aprender e ressaltar que não somos seres prontos, mas sempre aprendemos mais a cada dia.

Nesse momento, percebi que o recreio se aproximava e que apesar de muito produtivo, esse debate sobre consumo, consumismo e trabalho humano não poderia ser finalizado nessa aula, pois percebi a necessidade de amadurecer um pouco mais esses conceitos com os alunos.

Para que pudessem conversar mais e em grupos e refletir sobre o que aprenderam até então, pedi que se juntassem em grupo de três para registrarem, livremente, o que aprenderam com os dois encontros.

Notei a resistência de alguns alunos para a atividade de escrita, mesmo com a minha insistência para alguns. Perguntei à professora se todos sabiam ler e escrever e ela disse que sim. O recreio estava chegando e alguns alunos me pediram para entregar depois. Como realmente vi que não daria tempo, combinamos de entregarem para a professora que ficou de me repassar.

O horário do recreio chegou, todos saíram, o cheiro da merenda delicioso, e foram todos ansiosos para comer; percebi que alguns alunos, em grupos levam refrigerante para acompanhar e que a escola ainda é, apesar de tantos ataques, um espaço de formação humana e socialização importante para os alunos.

Reflexão sobre a prática: ficou nítido para mim que a problematização é essencial para o envolvimento dos alunos durante a aula, que o conhecimento pronto é uma falácia, não existe de fato. Se é conhecimento, é porque foi apropriado, e para se apropriar dele, é preciso que os alunos estejam em atividade; para isso, pensar se torna fundamental. A cada pergunta lançada, pude notar o envolvimento e que eles são capazes de aprender os conceitos sociológicos, porém, o tempo pode ser um facilitador desse processo, e, no caso desse encontro, não tivemos muito.

Na verdade, tivemos um pouco mais quando pude continuar com mais uma aula, mas a interrupção, o inesperado e a desorganização atrapalharam muito, pois eu fiquei insegura em não saber que no final ficaria uma aula a mais e acabei não dispo de todos os meios que planejei utilizar. Saí de lá com a certeza de que, para o próximo encontro, precisarei ter a segurança se ficarei duas aulas ou não. Pensei também em levar muitos objetos e pedaços de madeira, colocar a turma em círculo, e colocar esses objetos de maneira bagunçada no meio do círculo. Em seguida, pedir que construam ou organizem alguma coisa com os objetos. Um cômodo, uma sala, ou então um outro ambiente. Para depois refletirmos sobre o que fizeram, se estiveram ou não em atividade, se isso foi ou não um trabalho. Se conseguiram ou não se organizar da melhor maneira para a realização dessa atividade. O que faltou, o que foi essencial. Em seguida, continuarei a discussão sobre o que o ser humano precisa para estar em atividade, e como isso mudou o mundo desde sempre.

Após, problematizarei com eles sobre como o nosso consumismo atual afeta o mundo material e imaterial das pessoas e passarei os vídeos e as animações sobre o consumismo. Não consegui nesse último encontro realizar as atividades sobre o trabalho infantil e escravo conforme o previsto, mas, diante das novas necessidades construídas com a turma (O trabalho é a mesma coisa que emprego? Já nascemos humanos? O que nos diferencia dos animais?), percebo que é preciso responder a essas necessidades, para só em seguida iniciar a discussão com eles sobre o consumismo e o trabalho escravo.

Relato sobre a aula: 16/10/2019

Cheguei à escola para a segunda aula conforme o combinado, e a turma estava na sala, agitada. Cumprimentei-os, registrei na lousa os conteúdos que seriam trabalhados, a data e meu nome. Expliquei que retomaríamos algumas questões que ficaram da aula anterior e que nessa aula faríamos um registro. Solicitei que os grupos me entregassem o registro sobre o que aprenderam na aula passada (que ficaram de me entregar nesta aula), e dos quatro grupos que fizeram, três entregaram. Questionei os que não entregaram e pedi que fizessem a atividade, que auxiliaria no meu trabalho de pesquisa e me ajudaria a verificar a aprendizagem deles, que não haveria exposição de identidades, mas não deu muito certo o meu apelo; percebi que a desmotivação é uma constante em alguns alunos daquela turma e que esse é o meu maior desafio.

Por ser o terceiro encontro, eu estava menos ansiosa e os alunos mais acostumados comigo; então, penso que o debate foi menos tenso e mais intenso, ainda mais que os alunos já estavam contextualizados devido às aulas anteriores.

Quando solicitei que organizassem os objetos que havia levado, a turma se mostrou bem interessada, especialmente porque os levei em uma mala e a curiosidade foi despertada para saber o que havia dentro. Conforme o esperado, os alunos facilmente separaram os objetos por tipos e em quatro grupos: brinquedos, calçados, produtos de higiene e alimentação. Em seguida, os questionei: se fossem cachorros, conseguiriam cumprir a tarefa? (utilizei cachorro porque aquele rapaz – Edu³³ - da aula anterior disse que, como os humanos, os cachorros, se treinados, também aprenderiam). Os alunos disseram que não, “os cachorros não conseguiriam.” Diversifiquei os animais e a resposta continuou sendo não. Perguntei se havia uma diferença significativa entre os seres humanos e os animais, e vários alunos apontaram: “o raciocínio”, o “pensamento”; um aluno – João - disse que “os homens pensam antes de agir.” Gostei muito da sua resposta e a anotei na lousa. Perguntei se todos concordavam e tive respostas afirmativas.

Em seguida, expliquei a eles que o objetivo da atividade de organização dos objetos era que eles percebessem que os seres humanos pensam para agir, sempre com uma intencionalidade. Já os animais agem por instinto de sobrevivência. Disse que a humanidade surgiu quando homens e mulheres começaram a fazer isso: superar o comportamento instintivo e pensar antes de agir. Pedi um exemplo, presente no filme “A guerra do fogo”, e um rapaz - Jorge - disse rapidamente: “o uso do fogo”. Diante da resposta dele, explanei a eles a descoberta do fogo, que houve pensamento e ação; em seguida, uns com os outros, foram aprendendo a utilizar esse instrumento, o fogo, para sobrevivência e assim foi com todos os objetos que temos hoje disponíveis. Questionei sobre a evolução do uso do fogo, e retomando a conversa da aula anterior, relembramos o uso do isqueiro, fósforo, etc. Pedi outros exemplos de evolução humana, e responderam: “estudar”, “jogar futebol”, “trabalhar”.

A partir do exemplo sobre trabalhar apontado acima, conversamos que o trabalho é utilizado hoje para o sustento, ou seja, ganhar dinheiro. Então chegamos aonde eu queria. Lancei novamente a questão: “emprego é a mesma coisa que trabalho?”

Uma menina – Diana - disse: “não, pois o emprego é pra ganharmos dinheiro, o trabalho é, por exemplo, quando limpo a minha casa”. “Explique melhor”, eu disse. Então uma outra garota - Dalva - disse: “O emprego a gente usa porque precisamos ganhar dinheiro e sobreviver, já o trabalho nem sempre usamos para ganhar dinheiro. Podemos fazer algo só porque gostamos ou precisamos.” Questionei: “o trabalho muda o ser humano?” Diana disse: “Sim, muda a pessoa e as outras também, tipo o fogo.” Então explanei a eles sobre a questão do trabalho como

³³ Os nomes dos alunos não correspondem aos nomes reais.

algo que sempre acompanhou o ser humano em sua vida, mesmo antes de existir o emprego, que surgiu com a sociedade capitalista. Diante disso, chegamos à conclusão de que “todo emprego é um tipo de trabalho, mas nem todo trabalho é um emprego”. Meu objetivo principal era que os alunos percebessem que o trabalho, como um conceito em si, é algo maior que o emprego, pois nele está a essência humana, de pensar e agir, transformando a natureza e a si mesmo. Penso que tive certo sucesso nessa compreensão, diante de onde havíamos parado na aula anterior. Nesse momento refleti que um conceito em que levamos anos estudando no curso de Ciências Sociais, sob diversos pontos de vista teóricos, especialmente, para mim, no materialismo histórico e dialético, dificilmente será apreendido em duas ou três aulas com os alunos do ensino médio. Mas fiquei feliz que alguns alunos demonstraram muita compreensão, e outros, ao menos perceberam que trabalhar não é a mesma coisa que ter um emprego. Dei o meu exemplo como professora, e a professora da turma, também acrescentou: “a professora Nádyá está trabalhando (em atividade) ou está empregada?” Assim chegamos à conclusão de que realizar essa atividade com eles não era o meu emprego, mas sim, uma atividade em que eu domino todo o processo e elaborei as etapas para realizar com eles. Portanto, estou trabalhando, e eles também, quando pensam e me respondem, estamos todos em atividade. E que isso torna os homens e mulheres humanos, ou seja, a nossa capacidade de aprender e mudar a nós mesmos e a natureza.

Eu estava receosa que a aula se tornasse repetitiva para os alunos, já que os conceitos seriam os mesmos, mas não foi isso o que aconteceu. Pude perceber um avanço na compreensão desses conceitos, que houve uma reflexão, cada um à sua maneira; uns foram mais profundamente, outros nem tanto, mas que avançamos de onde estávamos. Em seguida, registramos na lousa um conceito para o trabalho: “o trabalho é quando o ser humano pensa e age com intencionalidade, mudando a si mesmo, os outros e a natureza.”

Estávamos a vinte minutos do momento do recreio e vi que o tempo voa! Eu estava um pouco cansada do debate e os alunos também estavam. Então lancei a questão sobre o trabalho escravo e infantil, e, para a minha surpresa, alguns alunos disseram que hoje em dia não existe trabalho escravo. Não questionei, deixei no ar para continuarmos na próxima aula. Pedi que em grupos lessem e discutissem os textos informativos que levei, que na próxima aula iríamos socializar (pois o nosso tempo estava terminando).

Passei pelos grupos e observei que alguns alunos estavam dispersos, não queriam realizar a leitura. Então, peguei a lista de chamada e resolvi chamar os nomes, aleatoriamente, e ir perguntando o que estava aprendendo com a leitura e se estava conseguindo avançar. Não sou

para eles nem para mim como um momento de terror ou chamada oral, mas sim, como intenção de conhecê-los melhor, pelo nome e dizer que estava me importando com a leitura deles. Isso chamou a atenção deles, e, mais do que isso, viram que eu tinha interesse por eles, que não eram números para mim. Por essa razão, decorei alguns nomes, e alguns alunos que estavam desinteressados começaram a ler. Pena que logo bateu o sinal do recreio; então disse que continuaríamos a leitura na próxima aula e realizaríamos também sua socialização. Pretendo realizar um minidebate, lançando a questão para eles: “Devo consumir um produto que sei que foi feito por trabalho escravo ou infantil?”. Acho que eles vão gostar!

Apesar das dificuldades estruturais da escola, saí de lá feliz e com expectativa, pois os alunos apresentam a necessidade latente de serem percebidos, notados e venho utilizando isso para ganhar o meu espaço e a atenção deles. E outro detalhe super importante que esqueci de relatar, é que fiquei duas aulas novamente, mas já sabia desde o início que ficaria, pois, para a minha sorte, o professor da terceira aula faltaria novamente e o coordenador dessa vez não chamou eventual, pois já combinamos antecipadamente (no mesmo dia e período em que eu estava lá) que eu ficaria. Espero muito que na semana que vem isso se repita. Outro detalhe a ser relatado é que como entro na segunda aula, a escola é muito pequena e todas as salas estavam sendo utilizadas, eu preciso “me virar nos trinta”, ou seja, levei os objetos em uma mala grande e a abri ali na hora, com a turma mesmo. Não há tempo hábil para preparar o ambiente. Também, diversas vezes - diante dos hábitos e necessidades da própria escola - funcionários, professores e alunos entram para passar informes, o que dificulta a aula.

No geral, estou satisfeita, mas sei dos desafios, e o que mais gostei da aula de hoje - além do debate - foi poder conversar, conhecer e ganhar a confiança de alguns alunos. Então ser professor, para além dos métodos e conteúdos, também é estabelecer uma relação, sobretudo de confiança, de que os seus alunos serão respeitados como seres humanos e que terão a oportunidade sempre presente de se humanizar cada vez mais. Acho que esse objetivo deve sempre estar claro para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que não somos humanos prontos, mas nos tornamos mais (humanos) a cada dia.

Relato sobre a aula – 23/10/2019

Para esta aula, eu teria apenas 45 minutos para realizar a atividade; então, meus planos de retomar os textos sobre trabalho infantil e escravo tiveram que ficar para trás. Como era importante retomarmos esse assunto e o tempo era curto, decidi levar vídeos informativos sobre

o trabalho infantil e escravo contemporâneo. Tivemos apenas o tempo de assistir aos vídeos. Eu havia solicitado o *datashow* com antecedência, porém quando cheguei não estava instalado e foi preciso fazer a instalação na hora; por isso, o tempo foi ainda mais reduzido.

Notei que o uso de *datashow* como instrumento para chamar a atenção para a temática trabalhada em sala de aula funcionou muito bem com essa turma.

Os alunos demonstraram interesse pelos vídeos, prestaram atenção. Quando terminei de passar, o professor da aula seguinte já estava esperando na porta e não houve tempo para a discussão.

Relato sobre a aula – 30/10/2019

Cheguei à sala no horário combinado (segunda aula), sabendo que teria apenas esta aula para realizar as atividades. Tentei me informar com antecedência se haveria a possibilidade de duas aulas seguidas, mas o coordenador não soube informar se haveria falta de professores para que eu os substituísse, pois nenhum havia informado se faltaria. Diante desse fato, fiquei apenas com a segunda aula mesmo.

Apesar do pouco tempo, penso que conseguimos realizar uma aula significativa.

Iniciei anotando na lousa o conteúdo da aula e as ações que iríamos realizar. Em seguida, perguntei a eles o que se lembravam dos vídeos passados na aula anterior. Silêncio, pareciam não se lembrar. Então perguntei mais especificamente: “de que se tratavam os vídeos, qual o tema deles?” Um aluno levantou a mão e disse: “sobre as péssimas condições de trabalho de algumas pessoas”. Questionei: “que tipo de trabalho seria este?” e uma aluna disse: “trabalho escravo.”

Questionei sobre as características desse tipo de trabalho, e um aluno apontou “a falta de pagamento das horas extras, muitas horas de trabalho sem remuneração adequada.” Perguntei o que leva os trabalhadores a continuarem nesse tipo de serviço. Uma aluna respondeu que “eles se endividam, com o preço da passagem, da comida, que o empregador coloca na conta deles”. Outra aluna disse que são muito pobres e não conseguem voltar para o seu local de origem. Diante dessas respostas, relembrei com eles então as informações dos vídeos: sobre o aliciamento de imigrantes, sobre a construção de fábricas em lugares onde não há leis trabalhistas e nenhuma fiscalização, e questionei o porquê de as grandes empresas escolherem muitas vezes trabalhar assim. Os alunos não souberam responder; então, expliquei a eles sobre

os direitos trabalhistas que o trabalhador já conquistou, como férias, licença gestante, décimo terceiro, etc. Expliquei que muitas empresas exploram as pessoas mais fragilizadas econômica e socialmente para não precisar gastar com os direitos trabalhistas e que, muitas vezes, este tipo de trabalho não ocorre só em lugares longínquos como Tailândia, Nepal, Índia, etc., mas que ocorrem em lugares muito próximos a nós, em nossa cidade ou região, que é algo comum e que precisa ser denunciado. Então, uma aluna questionou por que os trabalhadores não denunciam. Outro aluno logo respondeu que há ameaças e o endividamento. Então, lembrei com eles sobre um trecho de um vídeo que mostrava mulheres britânicas que compraram roupas de uma grife, e na etiqueta estava escrito um pedido de socorro: “eu sou escravo”. Conversamos que, com certeza, deve haver resistência, mas sempre é acompanhada de mortes, ameaças, castigos, o que coage os trabalhadores a não denunciarem ou os impedem de saírem dessa situação, além de suas dívidas e falta de condições de locomoção também. Os alunos puderam perceber que os direitos trabalhistas são uma conquista importante para se evitar esta situação e a professora Beth aproveitou o momento para lembrar a ameaça e retrocessos que estamos vivenciando com o governo atual.

Uma aluna exemplificou sobre os trabalhadores (construtores) do distrito, que em sua maioria são nordestinos e que trabalham em péssimas condições. Outra aluna ressaltou sobre o projeto “menor aprendiz”, dizendo que as condições não são boas para se trabalhar. Aproveitei esse momento para explicar a eles que, por mais que ocorram trabalhos com condições ruins, como o menor aprendiz, ainda há um aparato legal e ocorrem dentro das normas. Com o trabalho escravo não, as condições realmente são análogas à escravidão. Por mais que se receba, é muito pouco ou quase nada, mal garante a sobrevivência e as condições são desumanas, sendo que o quadro geral dos trabalhadores é de subserviência e impossibilidade de sair da situação.

Os alunos demonstraram interesse, e percebi um menino que, no início sempre se mostrava disperso e resistente às aulas, já estava com outra postura: prestando atenção, anotando e, vez ou outra, participava oralmente.

Em seguida, perguntei a eles o que podemos fazer diante desta situação. Alguns alunos disseram que é preciso denunciar. Silêncio. Então questionei se, além da denúncia, devemos consumir produtos que sabemos que foram feitos a partir de trabalho escravo. Uma aluna disse que sim, que “nosso consumo não mudará a situação”. Outro aluno disse a ela que “se todos comessem a boicotar poderia mudar sim.”

A aula estava caminhando para o fim; então, pedi que em grupos registrassem as suas conclusões. Nos registros, a maioria escreveu que não consumiria, já que esse tipo de consumo

colabora para o trabalho infantil e escravo. Mas dois grupos responderam que sim, que o consumo não mudaria a situação e que, se gostassem da marca, consumiriam sim.

Diante das respostas e debates em sala de aula, percebi que os alunos apresentam condições para desenvolver suas ideias e reflexões; muitas vezes, o que lhes falta é a instrumentalização, ou seja, a oportunidade de participar de atividades que tenham de utilizar o pensamento.

O tempo que passei com eles foi curto diante de tudo o que eu pensei em realizar, porém, percebi que foi muito importante sempre problematizar e nunca oferecer as respostas prontas, pois estas logo seriam esquecidas. Mas, com a problematização, eles se motivaram para aprofundar o assunto para buscar as respostas. Que uma busca se faz necessária. Nesse momento, cabe ao professor proporcionar ações para que os alunos percorram o caminho desta busca, ou seja, encontrem suas respostas. E só procuramos respostas quando temos perguntas que nos inquietem. Por isso, boas perguntas são fundamentais para que os alunos aprendam.

O que me marcou foram os momentos em que os questionei e não os momentos das explicações; foi como se os primeiros (perguntas) fossem requisitos necessários para os segundos (explicações). Sem a problematização, não há o que explicar, não há o que se buscar nem o que ensinar.

**ALGUMAS IMAGENS³⁴ DOS PRODUTOS DA AMOSTRA DE MERCADORIAS
REALIZADA NO PRIMEIRO ENCONTRO: 02/10/2019.**



³⁴ Imagens retiradas da internet, sem legenda.













