

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - (FFC)
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE (PROFSOCIO)

Diego Denobi Inácio

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS:
QUESTÃO DA FOME E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.**

**MARÍLIA
2023**

DIEGO DENOBI INÁCIO

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS:
QUESTÃO DA FOME E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes.

**MARÍLIA
2023**

I35s	<p>Inacio, Diego Denobi</p> <p>Uma sequência didática utilizando as pedagogias críticas: : Questão da fome e dos movimentos sociais. / Diego Denobi Inacio. -- Marília, 2023</p> <p>139 p.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientador: Henrique Tahan Novaes</p> <p>1. Ensino de sociologia. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Pedagogias críticas. 4. Movimentos sociais. 5. MST. 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.

DIEGO DENOBI INÁCIO

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS:
QUESTÃO DA FOME E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes (UNESP/FFC)

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti (UNESP/FFC)

Profª. Dra. Fabiana Cássia Rorigues (UNICAMP)

Marília, 13 de abril de 2023.

Dedico este trabalho a toda classe trabalhadora deste país, que luta diariamente por um Brasil melhor, e em especial aos Professores PSS (processo seletivo simplificado) de Sociologia do Estado do Paraná, que tanto sofrem, tanto pela forma de contratação do Governo do Estado, pela redução da carga horária, pela exclusão da disciplina na 1ª série do Novo Ensino Médio, aos que são perseguidos, calados por uma parte da sociedade conservadora, ignorante, sem empatia, que declaram guerra às minorias sociais, que tiveram seus desejos ampliados no “desgoverno” de Jair Messias Bolsonaro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelos dons que me destes, e de sair com vida da terrível pandemia de COVID-19.

Agradeço ao PROFSOCIO que tanto que proporcionou para a minha formação enquanto educador de Sociologia. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001", pela concessão de bolsa de estudos que possibilitou o financiamento da minha pesquisa.

Agradeço aos meus familiares por todo o apoio e paciência durante esses dois anos, em especial a minha esposa Camila, aos meus filhos Carolini e Davi, e que me perdoe pelas vezes que não brinquei, que não dei atenção, pois me dediquei para melhorar o nosso futuro. Ao meu pai José (in memoriam), minha mãe Josefina, meus irmãos Tiago e Matheus, e aos meus avós Oswaldo e Palmira (in memoriam) que cuidaram de mim e contribuíram para formação do meu caráter e da minha base religiosa. Em especial Ademir e Celly e minha prima e comadre Lilian, por me acolher em sua casa e compartilhar seus materiais preparatórios para os vestibulares.

Agradeço também a todas as professoras e professores da minha vida que solidificaram e contribuíram para meu desenvolvimento humano e intelectual, em especial Márcia Granadier Escorsim que está lutando contra o Câncer, e que em breve estará curada.

Agradeço aos professores do PROFSOCIO, e aos professores que fizeram parte da minha trajetória como educador, em especial às professoras Sueli Lima Gonçalves Mendonça e Maria Valéria Barbosa por acreditarem no meu potencial. Obrigado pela paciência, pelo carinho e por tantos outros atributos que nem tenho palavras para expressar.

Agradeço ao meu orientador e professor Henrique Tahan Novaes, pelo aprendizado, acolhimento e apoio, desde o início do programa.

Ao grande Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva que permitiu o acesso dos estudantes oriundos de escolas públicas e filhos da classe trabalhadora ingressar ao ensino superior.

“Só a vida sem obstáculos, efervescente, leva a milhares de novas formas e improvisações, traz à luz a força criadora, corrige os caminhos equivocados. A vida pública em países com liberdade limitada está sempre tão golpeada pela pobreza, é tão miserável, tão rígida, tão estéril, precisamente porque, ao excluir-se a democracia, fecham-se as fontes vivas de toda riqueza e progresso espirituais.”

Rosa Luxemburgo

RESUMO

A atividade de ensino e de aprendizagem produzidas em sala de aula é o momento em que se busca nas escolas desenvolver o processo de aprender e organizar os conhecimentos científicos. Tendo em vista a realidade histórica em que vivemos no Brasil – o avanço do neoliberalismo e o seu compromisso com o desmonte do serviço público e de qualidade – um ensino de Sociologia organizado para assumir o caráter de uma técnica racional de consciência, explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais, se faz necessário. Em vista disso, a presente pesquisa desenvolveu a produção de uma sequência didática que trabalhou com o conceito sociológico de *movimentos sociais*, em específico a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com os alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Carlópolis. A escolha do conceito ocorreu em razão da ausência significativa de materiais didáticos de sociologia sobre o maior movimento social da América Latina. Ao trabalhar o conceito principal, notamos que outros conceitos sociológicos se tornaram fundamentais para que as abstrações pudessem acontecer, assim como possibilitaram a ampliação da interpretação teórica. A pergunta norteadora, que inicia o desdobramento da sequência, é realizada a partir do seguinte questionamento: "É possível erradicar a fome no Brasil?". A elaboração da referente sequência didática foi previamente construída e planejada sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica conjuntamente com a Pedagogia Histórico-cultural, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília. Objetivou-se a organização de uma atividade de ensino que fosse desenvolvente, isto é, o professor e o aluno assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de conceitos científicos e pelo desenvolvimento do pensamento teórico. Para que fosse possível a mediação entre o empírico e o concreto, utilizamos o conceito de *atividade* de Leontiev (1978, 1983) e o conceito de *atividade orientadora de ensino* de Moura (1996a, 2002) como abordagem metodológica na organização da atividade de ensino e de aprendizagem para a formação dos alunos e do pesquisador. Fundamentado no levantamento bibliográfico e estudos realizados, da elaboração e implementação da sequência na escola e dos relatos da pesquisa, foram observados os aspectos negativos e assertivos dessa vivência. Como resultado final da observação, foi desenvolvida uma nova proposta de sequência, adequando os aspectos conforme a necessidade real e concreta da situação. Por fim, conclui-se que o resultado de um ensino organizado adequadamente para fins de aprendizagem do conhecimento, constitui na apropriação do saber objetivo produzido no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino e Aprendizagem. Pedagogias críticas. Movimentos Sociais. MST.

ABSTRACT

The teaching and learning activity produced in the classroom is the moment when schools seek to develop the process of learning and organizing scientific knowledge. Bearing in mind the historical reality in which we live in Brazil – the advance of neoliberalism and its commitment to the dismantling of public service and quality – a teaching of Sociology organized to assume the character of a rational technique of conscience, explanation of the conditions existence and course of historical-social events, if necessary. In view of this, the present research developed the production of a didactic sequence that worked with the sociological concept of social movements, specifically the performance of the Landless Rural Workers Movement (MST), with high school students from a state public school in the municipality of Carlópolis. The concept was chosen due to the significant absence of sociology teaching materials on the largest social movement in Latin America. When working on the main concept, we noticed that other sociological concepts became fundamental so that the abstractions could happen, as well as making possible the expansion of the theoretical interpretation. The guiding question, which initiates the unfolding of the sequence, is based on the following question: "Is it possible to eradicate hunger in Brazil?". The elaboration of the related didactic sequence was previously constructed and planned under the light of Historical-Critical Pedagogy together with Historical-cultural Pedagogy, developed in the Graduate Program in Sociology in National Network (PROFSOCIO) of the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília. The objective was to organize a teaching activity that was developmental, that is, the teacher and the student assume responsibility for learning scientific concepts and for the development of theoretical thinking. In order to mediate between the empirical and the concrete, we used Leontiev's concept of activity (1978, 1983) and Moura's concept of guiding teaching activity (1996a, 2002) as a methodological approach in the organization of teaching activity and of learning for the training of students and researchers. Based on the bibliographic survey and studies carried out, the elaboration and implementation of the sequence at school and the research reports, the negative and assertive aspects of this experience were observed. As a final result of the observation, a new sequence proposal was developed, adapting the aspects according to the real and concrete need of the situation. Finally, it is concluded that the result of properly organized teaching for the purpose of learning knowledge constitutes the appropriation of objective knowledge produced in the course of the historical development of human society.

Keywords: Teaching of Sociology. Teaching and learning. Critical Pedagogies. Social movements. MST.

LISTA DE GRÁFICOS

Infográfico 1: Estrutura da atividade de ensino - "Movimentos Sociais e Interfaces".....	93
Infográfico 2: O trabalho com as interfaces: nas ações e operações.....	94
Infográfico 3: Metodologia de rotação por estações.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dez competências gerais propostas na BNCC para a Educação Básica.....	58
Quadro 2 - BNCC Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	59
Quadro 3 - Conteúdos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.....	62
Quadro 4: Processo de construção do conceito de movimentos sociais.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
PNLD/EM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCNS	Orientações Curriculares Nacionais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONAF	Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
BM	Banco mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ABECS	Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – COMPREENDER E COMPREENDER-SE.....	45
1.1 O ensino de sociologia ainda é relevante?.....	45
1.2 Um possível diálogo entre o ensino de sociologia e educação.....	50
1.3 Juventude ou juventudes? Uma conceituação sociológica.....	55
1.4 Diretrizes curriculares da disciplina de sociologia.....	57
1.5 Avanços da política neoliberal na educação do estado do Paraná.....	64
1.6 Impactos da Reforma do Ensino Médio na qualidade da educação brasileira.....	72
1.7 A escolha do conceito.....	77
CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	79
2.1 Qual o sentido da escola na atualidade?.....	79
2.2 A escolha da metodologia.....	83
2.3 Os fundamentos teórico-metodológicos para organizar o ensino de Sociologia...86	
2.4 Procedimentos teóricos e práticos.....	89
2.2.1 Objetivos da sequência didática.....	90
2.2.2 Infográficos explicativos da atividade.....	91
CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	94
3.1 O primeiro encontro: apresentação da questão norteadora.....	97
3.2 O segundo encontro: problematização.....	105
3.3 O terceiro encontro: a experiência do trabalho de campo.....	112
3.4 O quarto encontro: o momento da Catarse.....	115
3.5 O quinto encontro: a prática social final.....	118

CAPÍTULO 4 – REFORMULAÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	121
4.1 O primeiro encontro: avaliações e reformulações.....	121
4.2 O segundo encontro: avaliações e reformulações.....	122
4.3 O terceiro encontro: avaliações e reformulações.....	123
4.4 O quarto encontro: avaliações e reformulações.....	124
4.5 O quinto encontro: avaliações e reformulações.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

É praticamente irreal discutir a questão agrária no Brasil sem mencionar a atuação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Nesses seus 39 anos de existência, o Movimento tornou-se o principal emissor dos debates referentes à Reforma Agrária, lançando-a na pauta da agenda política nacional.

Considerado como um dos mais expressivos movimentos sociais já existentes no país, o MST expandiu-se por todo o território nacional, conseguindo organizar milhares de trabalhadores rurais sem-terra. Hoje, sua bandeira e suas ações são reconhecidas por todo o país e também pelo mundo, tornando-se referência nas questões essenciais à luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Fundado em 1984 na cidade de Cascavel, no oeste paranaense, o 1º encontro nacional de trabalhadores rurais tinha três objetivos: lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. O Brasil, historicamente, construiu políticas públicas voltadas à atender a necessidade dos fazendeiros, dos grandes conglomerados internacionais, e das classes dominantes, pouco importando com a parcela da população que se encontra, de algum modo, marginalizada.

No entanto, é inegável que o MST, ao longo de sua existência e desenvolvimento, foi alvo de ataques daqueles que defendem o agronegócio e os latifúndios, apoiados pela direita e pela mídia burguesa. Comumente, são associados a bandidos agrários, terroristas do campo e ladrões de terra, com a intenção de se construir um fenótipo negativo do movimento. Tais narrativas são amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, como forma de mistificar os propósitos reais do movimento.

O movimento é considerado de muita relevância para o meio de produção rural no país. Ganha o título de maior produtor de arroz orgânico do Brasil, disputando mercado com os produtores de arroz que utilizam aditivos químicos. O MST passou a adotar o discurso da agroecologia por volta no início dos anos 2000. Foi nesse período que as famílias assentadas do MST começaram a plantar arroz orgânico.

Antagônico ao modelo de agronegócio, o MST defende a ocupação de terras que não possuem nenhuma função social anteriormente, para produzir alimentos de qualidade para o consumidor. Sem a utilização de agrotóxicos e adubos químicos e produzindo em conciliação com o meio ambiente, o movimento também se afirma como projeto de sociedade.

O pesquisador antecede a pesquisa

Dedicar-se aos estudos dos movimentos sociais é uma tarefa que exige não só responsabilidade com tal temática e com aqueles que se comprometeram e abriram os caminhos para tal, mas também exige o autocontrole, principalmente quando fazemos parte do grupo estudado. O entusiasmo e a emoção que atravessam discussões dessa natureza, principalmente no contexto de retrocessos e perda de direitos que passamos atualmente, propiciam um cenário que, por vezes, se mostra delicado e urgente.

Faz-se necessário destacar que a presente contribuição não assume e nem busca o distanciamento e a neutralidade ao qual as pesquisas acadêmicas das Ciências Sociais requerem. Este lugar torna-se contestável quando a experiência individual e a trajetória de vida ao longo do caminho falam sobre o propósito do respectivo trabalho. A dicotomia entre sujeito de pesquisa e pesquisador, assim como os conhecimentos científicos sobre o tema, assumem um só lugar.

Voltar a nossas memórias implica re-experimentar as nossas vivências, que se materializam em lembranças pessoais e coletivas. Realizar tal exercício de retomada contribui para que possamos entender a nós mesmos e aos diferentes contextos em que estamos inseridos. Assim sendo, buscarei aqui, por meio da vivência enquanto sujeito histórico, justificar os motivos que me levaram a realizar tal pesquisa.

Posso proferir que minha infância não foi das mais fáceis. Minha família e eu morávamos em área rural, éramos arrendatários de uma lavoura de café e lavoura branca. Comecei a trabalhar bem cedo, juntamente com meu irmão mais velho e minha mãe. Tudo era braçal ou a tração animal, trabalhávamos de segunda à sábado, de sol à chuva. Meu pai era empregado de uma fazenda próximo do sítio onde morávamos e era ele que comprava os alimentos, já que constantemente perdíamos a produção da lavoura devido às intempéries do clima. O lucro da lavoura não ficava com a gente e o café só produzia de dois em dois anos.

Ainda que meus pais apresentassem poucos estudos, continuamente fizeram com que eu aprendesse as vivências de leitura e escrita. Apesar da vida de roceiro, continuamente permaneci em torno de jornais, revistas e programas de TV. Iniciei os estudos numa escola municipal centrada no campo chamada “Escola Rural Municipal Monte Azul”, nela permaneci da 1ª até a 3ª série, mas devido a mudanças e prioridades da educação, a escola

fechou. Já na 4ª série, fui estudar na cidade, na “Escola Municipal Benedito Rodrigues de Camargo”, uma mudança abrupta, pois minha antiga sala multisseriada de 5 colegas, passou para a outra com 35 alunos.

Dedicado e esforçado, queria muito mudar o meu futuro e sabia que a educação era um caminho. O período de férias era o mais odioso, pois eram os momentos em que trabalhava o dia todo, enquanto muitos dos meus amigos apenas brincavam. A outra parcela de amigos, que também viviam como trabalhadores da terra desde novos, desistiram já no primário, por apresentar dificuldades de assimilação de conteúdos. Os pais também sem estudos, justificavam que os filhos eram incapazes de aprender, e que precisavam deles para ajudar na roça.

Quando ingressei para a 5ª série, fui estudar na “Escola Estadual Professora Hercília de Paula e Silva”. Compreendi verdadeiramente que a instrução que tive na escola rural era bem mais inferior, só que expressiva para mim. Contive o choque intenso ao chegar numa escola com mais de 30 estudantes em uma só série, e a troca de professores assim que a campanha tocasse. Os conteúdos não apresentavam continuidade com o que eu vi na escola anterior.

Outra característica que me marcou foi a carência nas conversas que tínhamos com os professores na zona rural. Lembro-me que em determinados dias, a professora sentava debaixo de uma árvore e nos narrava histórias, improvisava perguntas sobre até onde o conhecimento poderia nos levar. Somente hoje compreendo os prazeres de tais diálogos, que numa simples ocasião, extraía muitas dúvidas e incertezas nossas. Quando fui para a cidade, nenhum docente se preocupava comigo e com os outros alunos. Só lembravam do meu nome por pretexto da chamada.

Essa situação se agravou quando cheguei até a 8ª série, quando minha mãe me matriculou no período noturno para que trabalhasse o dia todo. Era outra realidade, o cansaço era inevitável e a distância enorme. Apesar de caminhar por 1,5 km, no escuro, independentemente do clima, eu raramente faltava e ainda conseguia ser destaque na turma. Sabia que se eu não estudasse, ia morrer aos poucos na lavoura.

O Ensino Médio foi realizado no “Colégio Estadual Carolina Lupion”, também no período noturno. Já maduro, dono das minhas decisões, estava muito revoltado com as questões políticas e sociais do país. A situação financeira da minha família estava começando

a melhorar, pois conseguimos nosso primeiro pedaço de terra, através do programa social Banco da Terra. Não tínhamos mais que dar mais da metade da produção aos donos das terras. Agora nós éramos os donos da terra. Logo em seguida, minha mãe conseguiu uma caminhonete 0km e um trator, por meio do Pronaf. No auge dos investimentos em programas sociais, minha família e eu podemos sonhar com um futuro melhor.

Com muito esforço e dedicação, me empenhei ao máximo para prestar o ENEM. E graças a isso, fui contemplado com uma bolsa integral de estudos na Faculdade Estácio de Sá, em Ourinhos, pelo programa PROUNI. Minha primeira formação foi em Educação Física e, apesar de não estar tão preparado para assumir uma faculdade, aprendi que tal espaço faz a gente se desenvolver, refletir e cunhar novas considerações sobre a educação para todos, as potencialidades e problemáticas da nossa educação pública e o quanto o ensino estava me transformando para melhor.

Entretanto, não me sentia realizado profissionalmente. Na época, trabalhava na prefeitura como técnico desportivo, treinava equipes de handebol e disputava torneios pelo Paraná e São Paulo. Mas cidade pequena dificilmente investe em esporte, quase nunca havia orçamento para a pasta e para o pagamento dos servidores.

Em busca de estabilidade financeira, fui para São Paulo cursar Pedagogia. Quase todos os sábados, viajava e estudava o dia todo. Retornava para Carlópolis somente à noite, totalizando 800 km por semana. Neste período trabalhava como motorista concursado até assumir aulas temporárias de educação física na “Escola Itinerante Valmir Mota”, em Jacarezinho. Cada vez mais via que ser professor era o meu destino.

Nesta escola itinerante, tive que repensar todos os meus pré-conceitos, pois estava ingressando em uma área assentada pelo MST. Apesar de ter vivenciado como trabalhador rural, compreendia tal movimento social como ladrões de terra, baderneiros e demais adjetivos que são habitualmente compartilhados pelas mídias hegemônicas. Graças a esta experiência, toda a minha ignorância e falta de conhecimento caiu por terra. Notava também que neste período, em toda a região faltava professores de Filosofia e Sociologia. Motivado por essa carência de docentes, decidi ir até Ourinhos e cursar Ciências Sociais à distância.

Trabalhei por três anos dentro desse assentamento e assim que o movimento conseguiu uma área loteada no meu município, já abriu-se uma nova escola, chamada “Escola Itinerante Carlos Mariguela”. Lecionei por mais três anos até a escola fechar.

Trabalhei também como professor alfabetizador do Programa Paraná Alfabetizado, de 2007 a 2010. Em 2015, assumi 40 horas semanais de Sociologia, já com aulas em Carlópolis e Ribeirão Claro. Em 2016, fui aprovado como professor de ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Guapirama, perfazendo um total de 60 horas semanais. Graças ao meu trabalho, consegui conquistar minha casa própria, meu carro zero, meu pedaço de chão. Reviver as minhas memórias é afirmar que a educação e os programas sociais têm o poder de mudar o destino de uma nação.

Enquanto professor e pedagogo da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, percebi como são importantes e estão presentes as questões ligadas aos movimentos sociais no cotidiano das escolas e salas de aula, fato que nos remete à necessidade de um olhar mais detalhado para a temática e conseqüentemente um conjunto de ações que possibilitem o enfrentamento crítico diante de informações falsas e tendenciosas sobre o tema.

Diante disso, o presente estudo se insere no contexto do debate das relações do Ensino de Sociologia, assim como o suporte teórico no campo da relação entre Educação e Sociologia, como nos coloca Silva (2002, p. 13)

O Ensino de Sociologia na Educação Básica encontra seus fundamentos e metodologias na tradição teórica e investigativa de dois campos: o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação. Na produção das reflexões desses dois campos encontraremos momentos de maior intersecção e integração e momentos de menor interlocução. Contudo, independente das possibilidades de articulação entre os dois campos, será neles que encontraremos os princípios para as metodologias de Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Analisando sua história, percebe-se que a luta foi grande para que ela fosse inserida na educação como disciplina e pudesse então cooperar com o desenvolvimento do jovem naquilo que lhe é mais típico: a dúvida. Durante décadas essa disciplina ora era autorizada ora era proibida ou mesmo considerada supérflua como conteúdo escolar.

A ciência sociológica seguramente fornecerá ao educando um julgamento mais apurado da realidade que o cerca e no qual está incluso. Mais que isto, a sociologia institui subsídios determinantes para a constituição da pessoa humana, já que recusa o ser individual e evidencia visivelmente nossa conexão em afinidade com o todo, isto é, à sociedade na qual

fazemos parte – representa então uma tomada de consciência de aspectos respeitáveis da atuação humana e da realidade na qual se desponta.

Portanto, a Sociologia tem como objetivo aperfeiçoar o pensamento crítico dos sujeitos, podendo prosseguir idealizando e construindo um país, não de semelhantes, mas equitativo para pessoas que somente querem conviver; o tributo que a sociologia pode oferecer é a ampliação do pensamento crítico, e não porque traria um conteúdo indispensável – como se devido à aprendizagem de algum tipo particular de conteúdo.

Sendo assim, fica fácil entender o porquê da importância da inserção da Sociologia na escola, pois a edificação da cidadania compõe a preocupação principal que deve orientar o seu ensino e explicar a sua inserção na grade curricular do Ensino Médio.

Todavia, como pode o docente da disciplina de Sociologia mediar uma intervenção didática e, ao mesmo tempo, garantir a conscientização dos estudantes da importância do respeito mútuo e igualdade de condições? Como pode a Sociologia, enquanto disciplina humana e social, conseguir mediar situações de consciência de classe, rebater a visão ideológica da classe dominante, e apresentar instrumentos baseados em dados científicos para que os jovens possam fazer uma reflexão e conexão do passado, presente e futuro?

A educação é uma arma plausível contra a ignorância, e a sociologia tem instrumentos de análise que permitem intervir e debater tais desconhecimentos, após o docente trabalhar uma sequência didática do Ensino de Sociologia com o tópico sobre movimentos sociais e suas interfaces, assim como o preconceito que é destinado a jovens assentados no ambiente escolar. É essa naturalização de atuações, costumes, circunstâncias, falas e pensamentos que se faz combater.

Além disso, é importante destacar a necessidade de debater, analisar e contextualizar os preconceitos em torno da temática dos movimentos sociais, diante da narrativa hegemônica da mídia burguesa contra tais movimentos. Em relação ao papel da educação e as contribuições da Sociologia, notamos que há uma ausência de materiais de apoio e materiais didáticos para se trabalhar a temática já no ensino básico. Como pode o maior movimento social da América Latina não ganhar a devida atenção e, até mesmo possuir poucos elementos didáticos para se trabalhar em sala de aula? Diante de tal cenário, o presente estudo se preocupou em desenvolver um material didático para se trabalhar o conceito de movimentos

sociais, em especial, a atuação do MST, utilizando o ensino de Sociologia como suporte teórico e prático.

Em geral, o ensino de Ciências Sociais nos aproxima de autores que estudaram a formação da sociedade humana e assim, nos ajuda a entender a escola como instituição que faz parte de um todo maior e que se construiu a partir de necessidades históricas. Compreender a formação da humanidade mediante a categoria conceitual de trabalho (MARX, ENGELS, 1998) se tornou essencial para pensar e desenvolver a aprendizagem em sala de aula, a partir da ideia de que sujeitos sociais ensinam e aprendem em sociedade, em uma relação dialética com o meio social e com os outros sujeitos.

Não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX E ENGELS. 2009, p. 31).

Nesse caminho, objetivou-se pensar em um ensino que proporcione 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 (REPKIN, 2003). Para pensar em como desenvolver tal proposta de desenvolvimento de ensino, o mestrado em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) possibilitou a pesquisa diretamente em salas de aula do ensino médio no ensino de Sociologia.

O papel do PROFSOCIO

O PROFSOCIO é um mestrado profissional oferecido em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um curso presencial, com oferta simultânea nacional, com duração de 24 meses e confere o título de Mestre em Sociologia.

O PROFSOCIO propicia um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou até mesmo aqueles que desejam atuar nesta área. Os mestrandos são inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação, desenvolvendo o pensamento científico aplicado a metodologias de ensino-aprendizagem para o ensino básico.

Programas de Mestrado como o PROFSOCIO são propostas que levam em conta as realidades em que atuam os educadores, propiciam a aproximação do professor da escola pública com a academia, visando diminuir o distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes utilizados pelos professores em sala de aula.

Para Tardif (2002) existe a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores:

[...] “essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (TARDIF, 2002, p. 241).

Consideramos também que o PROFSOCIO permite uma visão diversificada do objeto estudado, pois dialoga com docentes de diferentes regiões. Qual seja as questões sobre os movimentos sociais, é oportuno o processo de pesquisa e análise sobre a atuação do MST na região.

O PROFSOCIO fundamenta-se na cientificidade e nos saberes teóricos e práticos necessários para a prática docente, e tem como objetivos centrais:

- a) refletir e propor práticas pedagógicas que expressem domínio de conteúdos das Ciências Sociais;
- b) compreender a realidade social e escolar em que a/o docente atua;
- c) desenvolver e aplicar ferramentas didático-pedagógicas capazes de abordar e discutir temas e problemas da sociedade contemporânea na Educação Básica;
- d) propor e desenvolver projetos de pesquisa escolar, disciplinares e interdisciplinares, que permitam aos alunos interpretação de dados da realidade e sistematização e produção do conhecimento;

O nosso estudo se encontra na área de concentração “Ensino de Sociologia”, contemplando a linha de “Educação, Escola e Sociedade” que objetiva desenvolvimento de pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para a docência, contemplando a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos na escola.

O mestrado profissional em Sociologia em Rede concedeu a oportunidade de termos contato com autores da teoria histórico-crítica, da teoria da atividade e da atividade de ensino

e estudo, assim com autores clássicos da Sociologia, para pensar em como realizar um ensino que possibilite o desenvolvimento dos alunos como sujeitos históricos e sociais, desenvolvendo ações que não lhes foram dadas pela natureza biológica, mas pela natureza especificamente social da humanidade, as suas funções psíquicas superiores (MARTINS, 2016, p. 104-105).

Metodologicamente, o presente trabalho inspirou-se nos princípios da teoria histórico-cultural, que compreende que o ser humano se desenvolve a partir de sua relação com os objetos materiais e imateriais, apropriando-se da cultura socialmente construída e produzindo a sua existência. O trabalho se torna um elemento fundamental para a atividade humana, pois requer pensamento e ação, o que possibilita os sujeitos de criarem a sua existência a partir de suas necessidades.

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 às suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados. (MARTINS, 2016, p. 104)

Em busca de encontrar respostas sobre como realizar um ensino desenvolvente, as contribuições de Leontiev (2010) sobre a atividade humana veio ao nosso encontro por meio da teoria da atividade (LEONTIEV, 2010). Segundo essa teoria, 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 objetivo da motivação.

A partir dos estudos de Leontiev (2004, 2010), os autores Davidov (1999) e Repkin (2003) mostram como realizar um ensino desenvolvente por meio da atividade de estudo, que pretende a formação de conceitos teóricos realizados em um espaço mediador como a escola. Sendo assim, a nossa pesquisa visa desenvolver uma sequência didática que proporcione uma dupla formação, tanto para o educador como para o educando.

O docente e seu dever de formar cidadãos atuantes na sociedade

O compromisso do professor, como um dos formadores de cidadãos (haja vista que a família e a sociedade também contribuem), há de ser de um mediador, um construtor da

educação. Uma educação que seja pautada na difusão de valores, de atitudes, no apreço à tolerância e à diversidade, na autonomia intelectual, na livre manifestação de ideias, no pensamento crítico e reflexivo. A efetivação destes valores perpassa por uma educação crítico-social em que não há espaço para o doutrinamento ideológico, mas tampouco pode ser encontrada na neutralidade e no cerceamento de ideias dos professores no ambiente escolar.

Há de ser encontrada no justo equilíbrio do uso da liberdade como um instrumento de uma educação que fomente a formação de cidadãos críticos e autônomos em seus pensamentos e ideais. Para este projeto constituíram deliberados os métodos e técnicas aplicados, exibidos no tópico seguinte.

Os conhecimentos obtidos serão respeitáveis para o avanço do trabalho como um todo. A metodologia aplicada neste projeto é nosso instrumento de disposição para exibir uma resposta coesa, explicando de forma sucinta o conteúdo da pesquisa seleta. A partir dos acontecimentos ressaltados, dos fatos versados ou baseados em dados teóricos, aos quais foram subordinados um projeto de pesquisa, tenta-se contrair novas informações.

Para quem se recomenda a ampliar uma pesquisa científica, a melhor configuração de se conseguir efeitos apropriados é por meio da preparação de proposições. Por meio da formulação das hipóteses, antecipar fatos com maior perspectiva de acerto para o problema em mote.

Fachin (2006) afiança que a testagem das hipóteses se refere a forma ativa da prova dos dados, visando sua comprovação ou refutação. A hipóteses devem ser submetidas à testagem aprovada ou não pelos fatos coletados

Educação: um direito fundamental para a emancipação social

A educação formal como ferramenta de emancipação social, política e cultural é uma aquisição atual em nossa história. O legislador constitucional distinguiu sua seriedade na edificação da sociedade brasileira, elevando-a à classe de serviço público efetivo (SILVA, 2014).

Nesse ínterim, tem-se o direito à educação como essencial, tendo como desígnio precípua o completo incremento das pessoas, por conseguinte, a obtenção do aprendizado real

da cidadania e futura qualificação para o exercício profissional. Para isso, a performance estatal necessita acontecer no domínio de todos os entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), convergindo em cooperação recíproca para o financiamento dos ofícios educativos. De acordo com Melo Filho:

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. (1989. p. 533.)

Partindo da conjectura do ideal democrático, pode-se concluir que em meio aos papéis do Estado de Direito, permanece o compromisso por uma justiça social e de um Estado de bem-estar social. Este fato se depara com a agenda que defende distinguir, alçar e concretizar a educação como uma ferramenta de emancipação social.

Concomitantemente à defesa da educação democrática, o Projeto de Lei nº 867 de 2015/25 pretende abranger em meio às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o "Programa Escola Sem Partido", igualmente manifesto como Escola Sem Política. O Movimento Escola Sem Partido se autodenomina como uma associação informal, autônoma, sem fins lucrativos e sem alguma condição de conexão política, ideológica ou partidária e que apareceu da ação conjugada de alunos e pais angustiados com o estado de “contágio” político-ideológico das escolas brasileiras, de todos os alcances, da educação básica ao ensino superior.

Segundo os defensores do Movimento Escola Sem Partido, existiria por parte dos docentes uma doutrinação ideológica e política no recinto escolar, doutrinação essa que infringe o livre-arbítrio de consciência do aluno e que tais métodos insultam o princípio da neutralidade. Para os que se contrapõem ao projeto, a sugestão é vista como uma política de restrição do livre-arbítrio dos docentes. Ironicamente, o Escola Sem Partido infringe frontalmente os princípios do livre-arbítrio e da livre manifestação de pensamento, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, cuja confirmação se deu na Constituição Federal.

Evidentemente, uma lei que aborda sobre ensino e que abarca liberdade, imparcialidade, neutralidade, política, autonomia e aprovação, em meio a outros, acorda a vigilância dos mais distintos profissionais e estudiosos da educação, em algum momento. Entretanto, o contemporâneo panorama político nacional tem cooperado para o crescimento do debate em torno desta temática, especialmente, posteriormente à escolha de Jair Bolsonaro

(PL) para ocupar o cargo de Presidente da República, que até mesmo protegeu a Escola Sem Partido em suas campanhas.

Como a escola e o docente poderão trabalhar uma educação ética que permaneça em conformidade com as convicções dos pais dos estudantes constituindo que a escola é um multiverso, que aufere e desenvolve crianças e adolescentes de classes, cores e crenças múltiplas em um espaço grupal? Está diante de um comando normativo de complexa aplicabilidade. O conteúdo normativo do projeto de lei acima não é venturoso quando inova e é dispensável quando reproduz direções que já permanecem asseguradas constitucionalmente. Ademais, também é omissivo quanto à forma ou caráter de como concretizar na técnica. (MARTINS 1996).

Segundo Martins (1996), para os patronos do Programa Escola Sem Partido, os docentes com viés marxista/socialista ficam empregando das aulas e do recinto escolar para espalhar suas ideologias político-partidárias. Atuando, assim sendo, de forma a doutrinar os estudantes de combinação com suas convicções particulares. O conjecturado doutrinamento ideológico no espaço escolar, por parte de determinados docentes, têm constituído a fundamental mira do Programa Escola Sem Partido. Protegem o menor de interposição dos docentes na constituição dos discentes.

Neste significado, o discurso da neutralidade pode surgir como ferramenta de manutenção de domínio à alcance que não desenvolve nos sujeitos um discernimento crítico do fato social, e que constitua adequado de acender transformações na sociedade, apropriado de transformar o status quo. Desvincula-se desta forma, com os desígnios da educação como ferramenta de emancipação do sujeito.

É surpreendente, na contemporaneidade, um padrão de ensino em que o estudante constitui um mero depósito de conhecimentos, sem nenhuma disposição crítica e reflexiva sobre o conveniente conhecimento e o fato social e científico. Mais que conduzir informações ou conhecimentos, ensinar demanda uma reflexão, um ser crítico, inquiridor, um ser acessível a investigações e curiosidades, como assinala Freire (1996).

A ponderação da prática docente demanda do docente um ser crítico em devotada influência mútua com os estudantes, desse modo, aprovará a abertura democrática para a constituição do conhecimento.

É plausível que a educação crítico-social, ou oposta da neutralidade pedagógica, apresenta maior possibilidade munir composições que comportem a concretude das potencialidades dos estudantes

Quanto à teoria crítico-social, seu procedimento apresenta como finalidade instigar a atividade e empreendimento do docente, estimulando conversação sem perder de cenário a sistemática dos conteúdos (GASPARIN).

Mais harmônica com o fato social e com emancipação do discente, o ensino histórico-crítico ou crítico-social, mostra-se mais adequado às intenções de um padrão de educação arquitetado na Constituição Federal e na LDB, ao consentir que, a constituição do conhecimento e do procedimento de ensino-aprendizagem transcorre pela prática social de problematização e instrumentalização.

Definição científica do objeto: O que é um movimento social?

Buscamos na teoria marxista elementos que nos possibilitem um estudo sobre os movimentos sociais, mesmo compreendendo que as contribuições dos autores vinculados ao marxismo, sobretudo os clássicos, priorizaram a discussão das formas de partido e sindicato. Após a eclosão dos chamados “novos movimentos sociais” nos anos 1960, tais perspectivas foram insuficientes para teorizar sobre a mobilização dos novos movimentos sociais.

Não temos a pretensão de apresentar uma nova teoria científica sobre os movimentos sociais contemporâneos, mas tão somente sistematizar alguns pontos que nos parecem fundamentais para uma análise marxista do conceito a ser trabalhado.

Afinal, o que é um movimento social? Quais as suas características? A primeira proposição para uma definição marxista do que é um movimento social é a noção de que é possível relacionar a formação e desenvolvimento desses movimentos à posição de classe de seus membros.

O conceito de classe utilizado, tal como concebe Poulantzas (1978), se define simultaneamente no nível econômico, político e ideológico: “as classes sociais são conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no

processo de produção, isto é, na esfera econômica” (Poulantzas, 1978, p.13). O conceito de classe apontado, permite-nos conceber a possibilidade estrutural da ação coletiva: a exploração e a dominação de classe determinam um campo de interesses que vai ser construído na luta de classes. Desse modo, a oposição de classes na estruturação dos movimentos sociais assume protagonismo, uma vez que, os embates que expressam estão, em parte, relacionados aos efeitos da exploração e da dominação capitalista.

Entretanto, não buscamos sustentar que os conflitos sociais traduzem uma simples polarização de interesses entre capital e trabalho. As classes trabalhadoras são diversas e compreendem o operariado, a pequena burguesia, o campesinato e as classes médias. Essa polarização que coloca em campos opostos burguesia e proletariado, não visualiza lugar para classes intermediárias. Tal ideia recusa a tese segundo a qual todo trabalhador pertence ao proletariado ou à classe operária.

A definição de classe média não se dá majoritariamente a partir da base material, mas da ideologia: a consciência meritocrática justifica as desigualdades econômicas e sociais ao concebê-las como resultantes da desigualdade de dons e méritos existente entre os trabalhadores (Saes, 1978; Boito Jr., 2004). Destacar tais diferenças, ao nosso ver, torna-se condição fundamental para se compreender as nuances para uma ação unificada, e os desafios para a ação coletiva.

Ademais, discordamos da tese segundo a qual todo proletariado é um sujeito essencialmente revolucionário. Sendo o proletariado potencialmente emancipador, essa potencialidade não se realiza concretamente. O capital põe em evidência os obstáculos ao desenvolvimento da consciência de classe inerentes à própria reificação das relações sociais. A esses obstáculos próprios à relação de produção acrescentam-se os efeitos específicos das vitórias e dos fracassos políticos” (Bensaïd, 1999, p.166).

Segundo Galvão (2011, p. 112), compreender o posicionamento de classe requer, pois, a análise das condições materiais e da conjuntura política, do impacto da ideologia dominante, da relação com as outras classes, para evitar afirmações que relacionam automaticamente base social e posição política, e também porque a situação objetiva de classe não leva automaticamente à ação coletiva. Além de movimentos progressistas e revolucionários, as classes dominadas podem organizar mobilizações conservadoras e reacionárias. Decorre que a relação entre classes precisa considerar as diferentes conjunturas políticas e as mudanças

produzidas na conjuntura, de modo a articular estrutura e conjuntura a fim de explicar por que e em que sentido as classes agem.

Agora que estamos considerando classes em sentido amplo, apontamos que os movimentos sociais não são fundamentalmente uniclassistas, mas pluriclassistas. Como as classes não possuem semelhante natureza e função, os movimentos também não o são, nem do ponto de vista de sua organização, nem de suas demandas.

Muito embora os objetivos dos socialistas seja a luta político revolucionária, em “Nosso programa” (1899), Lênin defende a luta política de maneira mais ampla que a tomada do poder:

compõe-se da luta econômica (contra capitalistas isolados ou contra grupos isolados de capitalistas pela melhoria da situação dos operários) e da luta política (contra o governo, pela ampliação dos direitos do povo, isto é, pela democracia, e pela ampliação do poder político do proletariado) (Lênin, 1979, p.33).

A luta reformista (pela ampliação de direitos, pela democracia) possui interação entre as dimensões de luta econômica e luta política dos trabalhadores, na medida em que se limita a questões imediatas, objetivando melhores condições de vida no capitalismo e, numa perspectiva de integração da ordem, atingir interesses de classe da burguesia, articulando-se na luta pelo socialismo.

Dessa forma, mesmo que a organização dos trabalhadores não seja consciente e estruturada, e que a resistência à dominação seja confusa, ela ainda pode provocar efeitos importantes para o desdobramento da luta de classes.

Ao analisar as lutas conduzidas pelas classes dominadas ao longo dos séculos XIX e XX, percebe-se que mesmo não extinguindo a reprodução do modo de produção capitalista, elas conseguiram produzir um impacto político. A luta pela criação de direitos sociais e trabalhistas e a ampliação de direitos políticos constitui uma dessas conquistas.

Os movimentos sociais possuem diferentes formas e objetivos da movimentação coletiva, bem como níveis de atuação política, que podem ser resumidos nos seguintes aspectos:

1. Demandas pontuais ao Estado: subsídios para subsistência imediata (como os movimentos dos “sem”);
2. Luta por reformas (econômicas, como a distribuição de renda; das instituições políticas, como mais participação, democratização), ampliação da cidadania e

preservação e ampliação de direitos sociais (que, ao longo da década de 1990, assume uma perspectiva antineoliberal);

3. Mudanças das práticas e dos valores sociais: novas relações de gênero, raciais, de preferência sexual; 4. Luta antissistêmica: questiona os fundamentos da sociedade capitalista e propõe formas de emancipação social, ainda que o projeto político portador de uma nova ordem social não esteja claramente definido (GALVÃO, 2011, p. 115)

A exemplo, os movimentos latino-americanos que emergem nos anos 1990 combinam várias dessas características. Em sua essência, são movimentos de classe trabalhadora – e não de excluídos – que partilham em comum uma ideologia antineoliberal.

Em *Luttes urbaines et pouvoir politique* (1973), Castells desenvolve que os movimentos sociais urbanos são como “sistemas de práticas sociais contraditórias que controvertem a ordem estabelecida a partir das contradições específicas da problemática urbana” (Castells, 1991), p.3). Embora o autor esteja dialogando com movimentos relativos à moradia, acesso a serviços coletivos e atividades culturais da juventude, tal ideia fornece indicativos importantes para pensar os movimentos sociais em geral, a partir da perspectiva marxista: a relação entre o trabalho e a vida cotidiana (na medida em que a dimensão produtiva do trabalho domina a vida cotidiana); a relação indireta entre problemas urbanos e interesses de classe; o vínculo entre as diferentes desafios urbanos; o potencial de mutação dos movimentos sociais urbanos e as suas capacidades de questionar as leis estruturais da sociedade.

Em meio a crise do pensamento marxista, Laclau e Mouffe apontam que as novas contradições sociais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo não estão situadas no nível das relações de produção. Para os autores, as novas contradições sociais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo não se reduzem aos conflitos de classe e que as formas sob as quais os conflitos se apresentam não se circunscrevem ao universo do trabalho. Por outro lado, consideramos que é fundamental resgatar o próprio conceito de classe, “todo movimento social, em sua especificidade mesma, não pode ser compreendido sem que seja considerada a centralidade da oposição capital/trabalho no seio das sociedades contemporâneas” (Bérout et al., 1998, p.58).

Embora analiticamente distintos, os conflitos trabalhistas e de cunho social estão interligados, uma vez que, não apenas os trabalhadores explorados estão submetidos à lógica do capital e das relações capitalistas. Isto é, os movimentos sociais não se constituem como uma movimentação a parte das diferentes formas de dominação e opressão, mas tais reações

se constroem em relação com a exploração capitalista. Isso permite imaginar que a luta do negro, da mulher, do indígena, assumem contornos específicos numa sociedade capitalista. Em outras palavras, apesar de nem todas as reivindicações serem de classe, e nem todos os conflitos sejam anticapitalistas, tais movimentações e conflitos podem se articular, de diferentes formas, com as reivindicações de classe.

A exemplo, a relação entre classe e raça no Brasil é efetuada por várias pesquisas que indicam como a desigualdade racial reforça a exploração e a dominação de classe, uma vez que permite contratar pessoas negras e afrodescendentes por salários mais baixos e em funções socialmente desvalorizadas: “à desigualdade primária fundada na subordinação estrutural do trabalho ao capital somam-se desigualdades complementares, como a baseada em critérios raciais, que reforçam os mecanismos de exploração/dominação” (Mattos, 2009, p. 210).

Dessa forma, as proposições acima indicam que há uma articulação entre classe e outros pertencimentos, variando conforme o movimento analisado, suas reivindicações apresentadas e o tipo de luta. Dessa maneira, apesar de que nem todas as reivindicações sejam de classe, e nem todas as mobilizações sejam anticapitalistas, tais reivindicações e conflitos podem se articular, de inúmeras maneiras, com as reivindicações de classe.

Conforme aponta Galvão (2011, p 122), se de um lado, os interesses dominantes influenciam na ação dos dominados, por outro lado, os movimentos sociais dos dominados, mesmo que não capitalistas, se chocam com os aspectos da ideologia dominante e do direito burguês, pois as relações sociais capitalistas não se realizam apenas no plano da produção. Desse modo, os movimentos sociais afetam:

1. o direito de propriedade: mediante ocupações de terra, de moradia, de empresa;
 2. a igualdade formal (que oculta a desigualdade real, em suas diferentes formas: material, de gênero, de etnia, de opção sexual);
 3. o direito de ir e vir, de investir livremente e de degradar o meio ambiente.
- (GALVÃO, 2021, p. 122)

Sendo assim, a categoria trabalho e, por causa dela, a dimensão de classe, executa um papel central na perspectiva marxista, pois é a partir de tais categorias que podemos construir a unidade referente às diferentes características que os movimentos sociais possam assumir e das esferas distintas que eles se mobilizam.

Os movimentos sociais na contemporaneidade, conduzem atuações voltadas à conservação de direitos e sobretudo a concepção ou a fundação de políticas públicas e

sociais. Concretizam sua disposição por meio de paralisações, reivindicações por direitos sociais e participação política, manifestações peculiares, entre diversos.

Organizam-se por meio de associativismos que podem ser pontos, estaduais, nacionais e internacionais e em maior parte são disposições recuadas à amparo da cidadania, mais designadamente em analogia a sua discussão, aplicabilidade e segurança enquanto direito.

Além disso é apresentada como “o terceiro setor” da sociedade, uma separação errada, pois vista como um setor afastado, que conglomera somente disposições formais sem fins vantajosos, pode desconsiderar que a sociedade civil é misturada por alentos sociais heterogêneos. Mesmo que manifesta certa separação no enfoque de performance, não se pode recusar que as organizações sociais existentes na sociedade, como por modelo, as aparelhamentos e núcleos coletivos dos sem-terra, movimentos dos trabalhadores, dos indígenas, dos negros(as) e das mulheres direcionam suas atividades e lutas em prol de causas explícitas, entretanto, não abandonam de permanecer inerentes com questões de responsabilidade do Estado, do Mercado e da oportuna sociedade como um todo.

A sociedade civil aparelhada pode se situar de modo formal ou não, unidas ao Estado ou independente dele, contudo historicamente conseguiram conceito e lugar de discurso aquelas com representatividade formalizada diante o Estado, como por padrão, as Organizações Não Governamentais (ONG's) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's).

Tais organizações procuram a etiqueta junto aos domínios públicos a fim de acessar editais e outros 16 meios de divulgação, estímulo e financiamento das suas atividades, porém na condição de formalizados são facilmente vigiados e controlados. (ARMANI, 2000). Assim, contornos são postos quando as atitudes ideológicas e/ou ideopolíticas são conflitivas ou não ajustáveis com o Estado, aparecem as desventuras.

No Brasil, a sociedade civil organizada conquistou direitos e situou marcos históricos que desorganizaram a ordem vigente, como por padrão, a ação contra a ditadura militar em prol da reabertura política, que derivou na edificação da Constituição Federal de 1988,

momento em que a participação popular ganha força, significado e impõe encargos ao Estado e a Sociedade para com a democracia, a cidadania e a justiça social. (ARMANI, 2000).

Tal procedimento procedeu em desenvolvimentos políticos para o país, sobretudo no que se alude à emancipação social, pois modificou o grupo como um todo a compreender que através da organização de massa é possível fortalecer lutas, criar e efetivar direitos. Os trabalhadores tiveram significativos papéis em relação à constituição dos movimentos sociais brasileiros, mudaram a história do país através de articulações organizadas com mobilizações, bandeiras de luta, relações com mediadores e interlocutores, processos de formação de lideranças populares, entre outros, processos que consolidam muitos grupos e entidades e que também alavancaram expressões que eram apenas locais para movimentos nacionais.

Sendo assim, pode-se articular que os movimentos sociais populares despontaram no contexto social e político brasileiro na década de 80 e foram responsáveis por significativas aquisições que afixam acrescentamentos na qualidade de vida de extensos setores da sociedade. Sobretudo no que se alude à asseveração de direitos e ao exercício da cidadania, a construção de identidades coletivas e para o fortalecimento pessoal e coletivo dos grupos historicamente discriminados e/ou oprimidos na sociedade e por ela. (ARMANI, 2000).

Os movimentos sociais obtiveram alcances que nos são efetivos nos dias contemporâneos, pois suas atuações cunharam leis e políticas públicas para a segurança de direitos sociais, fora de terem mudado práticas culturais históricas, como por padrão, a transformação de ações assistencialistas e clientelistas que diferenciam favor de políticas públicas de direito.

Conquistas permeadas de processos de luta e de transformações socioeducativas que abordaram e abordam tanto as pessoas que espontaneamente delas se favorecem quanto as que delas não necessitam. (ARMANI, 2000). Pode-se afixar que os movimentos sociais foram e são imperativos às pessoas excluídas e/ou contidas pelo aparelho de sociedade que construímos e espelhamos. E para esses, os movimentos avaliam a categoria mínima de sobrevivência, como por padrão, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Associativismo Comunitário nas suas mais distintas configurações de procedimento;

múltiplos movimentos de luta por habitação popular e de amparo dos favelados; movimentos de atitude identitário, como os de mulheres, de negros(as), de deficientes, das sexualidades e gêneros; Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e os contingentes movimentos de amparo e de disposição dos direitos da criança, do adolescente e da juventude. (ARMANI, 2000).

Entretanto, a nova conformação socioeconômica, sociocultural e socioambiental tem comprovado que as políticas públicas difundidas não replicam adequadamente às pendências da sociedade, ao menos não replicam com a propriedade e no período imprescindível. A repartição de renda prossegue a ser diferente e a atuação estatal recuada a deliberar as problemáticas resultantes dessas conformações tem se apontado impróprias, sobretudo no que se alude à saúde, ao saneamento, à educação, à habitação e as demais precisões fundamentais à sobrevivência humana.

Os interlocutores políticos e os aspectos que em momentos mais longínquos foram categóricos e eficazes, atualmente estão condicionados do Estado e/ou corruptas por ele, por meio de acertos, transações e outras configurações de domínio sobre as organizações representativas da sociedade civil. São mulheres, homens, crianças, adolescentes e jovens com seus direitos descuidados e muitas ocasiões evitados de se manifestarem e reivindicarem direitos. Assim sendo, a autonomia dos movimentos é presentemente uma das básicas provocações frente às lutas sociais, especialmente para aqueles que compõem movimentos de luta em prol das classes populares, porquanto são esses os mais criminalizados.

Constitui nesse significado que deparamos no tema dessa pesquisa, conjuntos que elucidam que existe saída para os movimentos sociais em afinidade aos obstáculos postos pelo Estado e pelas demais instituições, coligações e categorias que direta e/ou indiretamente se aproveitam de arranjos e ambientes de domínio para atenuar as ações dos movimentos sociais.

Em distintas palavras, por meio da internet, que foi um artifício fundamental para esses movimentos (por precisarem dos sistemas da difusão para trabalhar os princípios e os valores que protegem e apresentarem instrumentos que promovam o estímulo e a idealização de seus procedimentos atuais de aparelhamento, como por modelo, o modo de organização a

partir de um enredo diferente de atores e a articulação descentralizada), descobriram novos engenhos enquanto opção à ausência de financiamento, o que lhes afiança autonomia e abrangência integral.

Confia-se então que as organizações sociais digitais são na contemporaneidade um dos instrumentos mais respeitáveis para os movimentos sociais, tendo em vista que a própria oferece uma eficaz capaz de driblar qualquer meio de influência de comunicação, oferecida a sua veloz habilidade de transmissão, o que permite a princípio na pauta da mídia de massa hegemônica, apesar que contra a pretensão de quem e/ou do que a domina e a dita. (CASTELLS, 2003, p. 23).

Nessa linha histórica, a sociologia do mundo campestre surge com o interesse em estudar os vários aspectos exteriores da história social rural. No entanto, contingentes “particularidades” da sociologia podem cooperar para o incremento rural, cita-se o ensino de sociologia, a sociologia da educação (ponderando a oportuna educação do campo), a sociologia da juventude, etc. De tal modo, o ensino de sociologia e a educação do campo podem ser instrumentos extraordinários na preparação das táticas de ampliação e de conservação no campo.

Isso porque o conhecimento não tem um valor em si próprio, e sim se direciona à atitude de vida privada de cada sujeito e agrupamento, aos empenhos para reinventar o mundo. Por fim, apresenta-se o debate sobre desenvolvimento. Sendo assim, ampliar o rural é buscar estilos para garantir a qualidade de vida dos sujeitos. Nesse significado, o ensino de sociologia conexo à educação do campo pode cooperar para perceber a realidade rural e afiançar a categoria da educação, a partir da sua conexão com as questões do campo, informação teórica e entendimento do currículo estabelecido.

MST: Contexto histórico e trajetória atual

O MST, que apareceu promovendo dar maior integração e fortalecimento à luta pela terra e pela Reforma Agrária, assevera que existiu ocasiões em que esta surgiu com evidência como programa de governo (MST, 2005, p. 78). Mas, na compreensão desse Movimento, para perpetrar a Reforma Agrária e encarar os históricos possuidores do domínio no campo, o

governo (e o Estado) necessita movimentar eficácias políticas e expedientes financeiros, ter anseio e disposição política de fazê-la, afrontando o velho latifúndio e/ou o novo agronegócio, segundo a região onde esses exemplos agem.

Como estruturas para perpetrar a luta pela terra e pela Reforma Agrária, o MST seguiu a técnica de ocupações de fazendas, exibindo a circunstância social das famílias sem-terra e da centralização da propriedade, assentando em xeque o adestramento dos direitos situados na Constituição Federal de 1988. E como engenhos de coação para a concretização desses direitos, esse Movimento igualmente aceitou como métodos as mobilizações com ampla contagem de pessoas, circulações pelas ruas e rodovias do país, ocupações de prédios públicos, trancamento de rodovias, etc.

No Brasil, pessoas do campo denominadas de Os Sem Terras, são mortas com mais constância que pessoas citadinas: os camponeses ou sem terras concebem 75% das vítimas de assassinato, conforme Atlas da Violência de 2019. É maior parte, igualmente, em meio à categoria mais desprovida da população: dos 10% de brasileiros mais desprovidos, 75% são camponeses, conforme o IBGE.

Conforme o censo demográfico de 2010, cerca de 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos não frequentam a escola, esse dado coloca o Brasil em 3º no ranking de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). (IBGE, 2010, p 67).

A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua luta por uma educação pública gratuita e de atributo para as crianças, jovens e adultos do e no campo, auferiu seus primários contornos prontamente na década de 80. Contudo, muito embora as práticas escolares no cerne dos acampamentos constituídos pelo MST já existissem, apenas em 1996 que efetivamente é consagrada a primeira escola itinerante do movimento, isso no Estado do Rio Grande do Sul (PUHL, 2008), cuja sugestão decorre ao embate das precisões de harmonizar escolarização às crianças, conexas às transformações que poderão acontecer no acampamento, por ser um ambiente em movimento.

A escola segue as famílias no episódio de mudança para outro acampamento, nas frentes de trabalho, nas marchas reivindicatórias. De tal modo, em torno da caminhada da luta pela terra, permanece uma histórica direção de experiências de prática de processos educacionais nos acampamentos e assentamentos de sem-terra (ALVES, 2004, p.78).

A aquisição da escola regularizada foi mais uma flâmula de luta adquirida, constituindo que no ano de 1995, foi efetivado o II Congresso Infante-Juvenil do MST, no RS, e neste episódio foi discutida e resolvida a sugestão de batalhar pela legalização das escolas em acampamentos.

Posteriormente, foi organizada uma proposta pedagógica em conjunto com o domínio estadual de educação do MST e a Secretaria do Estado da Educação. Constituindo, portanto, as experiências vivenciadas de apreciação e ponderação sobre a educação, em acampamentos e assentamentos, tornaram-se apoio para um projeto confirmado por unanimidade na Assembleia Legislativa ano de 1996 como Experiência Pedagógica – Escola Itinerante (WEIDE, 1998).

Existe na sociedade grupos que trabalham ideologicamente com o intuito de desconstruir a ideia do trabalhador, o que origina em atos discriminatórios dentro da oportuna classe trabalhadora, quando esta necessitaria se amparar, passa a assinalar o outro como usurpador, indolente, pacato. A odiosidade aos assentados do MST vem dessa visão. Constantemente pequenos proprietários que igualmente sofrem com a papelada, intempéries e verificada supressão pelos amplos proprietários latifundiários, muitas ocasiões por desconhecer a realidade tecem apreciações pejorativas aos movimentos sociais e trabalhadores assentados.

[...] os sem-terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. Por isso mesmo é que se fala contra eles, e até de gente que se pensou progressista, e que fala contra eles, contra os sem-terra, como se fossem uns desabusados, como se fossem uns destruidores da ordem. Não! Pelo contrário, o que eles estão é mais uma vez provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação (Paulo Freire, abril de 1997).

Sabe-se que a obtenção de bens continuamente foi para o homem, sinônimo de segurança e de crescimento pessoal e a propriedade desses bens sempre foi garantida pelo Estado, a princípio de maneira particular, integral. Dessa forma, o ser humano principiou a acumular terras e a contrair ferramentas para aprimorar sua forma de aperfeiçoar a terra.

Igualmente para Locke (2014, p. 8) a propriedade privada é um direito natural e deve ter seu alicerce no trabalho, empregando-se desse o sujeito pode se apropriar de determinada coisa para modificá-la ou aprimorá-la economicamente. De tal modo, ele delibera:

[...] pressupõe que Deus deu a terra e tudo o que ela contém ao gênero humano em comum, mas, prossegue ele, todo homem tem uma propriedade em sua própria pessoa. A este ninguém tem qualquer direito a não ser ele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos são propriedade sua. Por isso, seja o que for que ele tira do estado que a natureza proporcionou e ali deixou, ele misturou aí o seu trabalho, acrescentando algo que lhe é próprio, e assim o torna sua propriedade.

De fato, essas contendas entre dominados e dominadores, principalmente por uso e monopólio das terras, principiaram quando desembarcaram nas “terras de Pindorama” os europeus que, navegando para obter alguns produtos na Índia, se descobriram com essas terras. E prontamente entenderam que era uma terra paradisíaca, com preciosas fontes de expedientes naturais, não possuía cercas e, assim sendo, as riquezas descobertas “permaneciam disponíveis”. Mas, distinto do que profere essa variante dominante da história, aqui era um continente residido e essa “chegada” pelos portugueses, financiada pelo nascente capitalismo comercial europeu, se fundamentou e só foi possível pela hegemonia econômica, que acercou-se infligindo as leis e ambições políticas da monarquia portuguesa (STÉDILE, 2005).

Para Caldart (2004), o aparecimento do MST se ofereceu pela somatória de três fatores: a categoria socioeconômica das famílias trabalhadoras rurais; um conjugado de subsídios socioculturais e políticos que fez majorar a reação dos trabalhadores frente a sua circunstância prática; e, a ampliação nacional das lutas, fazendo desenvolver a probabilidade de uma articulação nacional (CALDART, 2004, p. 102).

Essa autora delinea como alargou a conjuntura de infortúnio no campo brasileiro nas décadas de 1970 em diante, forçando amplos contingentes populacionais a saírem em procura ou das cidades ou dos projetos de colonização, já que não era mais imperativa aquela contagem de mão de obra que foi suprida pela mecanização (CALDART, 2004; p. 103)

Neto (2012) delinea com acentuada profundidade o papel, a seriedade e o nível de conexão do recém-criado MST e suas formas de luta com a Teologia da Libertação, por meio da CPT. Esse autor, após expor o caráter e extensão dessa justaposição que distinguiram o

MST, conta ainda a forma independente desse movimento, ao que chama de laicismo (e marxismo) do MST (NETO, 2012, p. 88).

O autor abeira-se a anexação da luta pela terra pela igreja católica, ainda que como crítica a si mesmo da igreja ao encosto conferido ao Golpe Militar de 1964 (NETO, 2012, p. 82), lembrando o que é célebre por comandos do MST como constituindo essencial para o nascimento desse movimento, naquele momento.

Assim sendo, o MST apareceu em um tempo simbólico da história da luta pela terra – com o aparecimento do sujeito Sem Terra no campo. É produto da ligação de ânimos de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil, que nesse momento beneficiou a aparelhamento desses sujeitos. Este movimento adapta-se como prosseguidor das lutas camponesas travadas em todo o Brasil ao longo da história e procura conjecturar sobre o conjunto em que aconteceram.

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das Ligas têm uma continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se travavam pela terra. Mas, principalmente, porque defendiam uma reforma agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante (MORISSAWA, 2001, p. 120).

De tal modo, a pedra angular do MST foi amparada por três amplas causas. Em primeiro espaço pelo colapso do padrão agroindustrial que foi praticado no país entre 1930 e 1970 - por meio do qual muitos camponeses constituíram impulsionados a abandonar o campo para ir trabalhar nas fábricas que proliferavam nos meios urbanos -, que adentram em total crise na década de 1970 por não ter emprego que agradasse a pendência de mão de obra. Por outro caminho, pela necessidade de praticar uma Reforma Agrária no Brasil. Embora historicamente tenha existido povos que lutaram por essa Reforma, o Brasil exigia um movimento social disposto a reivindicar e lutar pela própria.

Para o oportuno MST, sua gestação se ofereceu nas organizações camponesas situadas, onde a luta se conformava como ambiente de oposição no período de 1979 a 1984, quando ele foi instituído convencionalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores

Sem Terra, que se concretizou no período de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

Hoje o MST está aparelhado em 24 estados, e acompanha com os próprios fins gerais decididos neste Encontro de 1984 e sancionados no I Congresso Nacional efetivado em Curitiba, em 1985, igualmente no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela edificação de uma sociedade mais justa, sem oprimidos nem exploradores (CALDART, 2004, p.101).

O MST corresponde a três amplos princípios desde seu aparecimento: democratizar o ingresso à terra no Brasil; praticar uma Reforma Agrária - que constitua mais do que uma simples aquisição de terra e provoque políticas públicas dirigidas para o meio rural -; e lutar por uma sociedade distinta e igualitária, o que sugere essencialmente romper e evitar o progresso das políticas neoliberais no Brasil, já que elas não ocasionam qualquer melhoramento para a maior parte da população brasileira, tal como não favorecem a maior parte da população mundialidade e da luta dos sujeitos coletivos que protagonizaram atuações sobre este direito universal.

Um olhar sobre a escola onde desenvolvemos a atividade

O campo de investigação foi realizado em uma escola, localizada no município de Carlópolis, no estado do Paraná. O local é conhecido como “território norte paranaense”. Possui como base principal a agricultura, com uma ampla diversidade de produção de hortaliças e frutas, devido a vinda da Colônia Japonesa que introduziu, em especial, monocultura de goiaba, sendo assim reconhecida como Capital Nacional da Goiaba de Mesa. A cidade é também um dos maiores produtores de café do Paraná. Carlópolis é reconhecida como cidade turística, pois é banhada pela Represa de Xavantes e possui grandes empreendimentos imobiliários. Devido a sua importância comercial, não se pode negar, por conseguinte, suas particularidades, sua história, seu estilo social e os conhecimentos clássicos existentes a partir da constituição social que nele se situou e tem se constituído, não rejeitando, entretanto, suas incoerências.

A escolha em aplicar uma sequência didática baseada na Pedagogia Histórica-Crítica, foi trazer mais discernimento, seriedade e um olhar mais humano sobre a população camponesa e assentados do MST. Isso cooperou, também, para a visibilidade daqueles que moram no campo, especialmente no assentamento, sendo muitas vezes, até estigmatizados, conforme constatado em diálogo com estes jovens.

Segundo Villela (2016), a noção de território não é estática, mas é produto de uma constituição histórica resultante de distintas relações sociais com propriedades funcionais e peculiares. Desse modo, o território contrai uma distinção que é utilitária a partir de categorias sólidas de existência enquanto recurso, mas, igualmente, particular pautada nos significados que determinam a partir da identidade cultural dos sujeitos pertencentes a ele.

Também, de combinação com Villela (2016), existe uma “consciência territorial” que se figura a partir de “saberes tradicionais”, resultantes de procedimentos culturais simbólicos e de dinâmicas sociais convenientes imperativas à representação social e cultural do território. Sendo de tal modo, o conceito de “território camponês” nos aparenta bastante natural para mencionar a constituição do território considerado em nossa pesquisa: o Assentamento Elias Gonçalves de Meura localizado na cidade de Carlópolis, no Estado do Paraná.

Preliminarmente, necessitou-se distinguir o lugar de fala dos jovens estudantes camponeses, assentados para que possa abranger a realidade na qual estão implantados se, de ocorrência, almeja-se, cooperar para uma educação legitimamente humanizadora. Antes, entretanto, explicar-se-á o conceito de “jovem estudante”, desenvolvido por Dayrell (1996), o qual aplicou-se em todo estudo. Conforme o autor, nos ambientes escolares tende-se a distinguir o estudante no seu adjetivo em prejuízo do jovem que é o substantivo. Ao empreender isso, a escola homogeneiza o estudante como se todos tivessem as mesmas qualidades, ou, a mesma categoria juvenil. Implica advertir que existem contingentes de categorias juvenis e que a qualidade de estudante é somente uma delas.

Compõe, assim sendo, o desafio do docente, sugerir aos jovens estudantes e, sobretudo, aqueles originários de assentamento de reforma agrária, uma educação que os permita serem sujeitos e atores principais de sua oportuna história. Essa educação necessita ser elucidativa, libertadora e emancipadora, responsável pela constituição desses jovens

assentados, para que eles possam, com ela, causar transformações sociais no seu ambiente, qual signifique o próprio campo, afora de irromper os obstáculos da marca social rural, inclusive do ambiente escolar e da existência em sociedade.

Com isso, durante as ações a serem desenvolvidas através deste projeto analisar-se-á questões como as seguintes: O que é um movimento social? O que é o MST? MST são roubadores de terra? A quem interessa passar uma péssima imagem dos Movimentos Sociais? Você tem conhecimentos sobre a Constituição Federal e o Estatuto da Terra? A Juventude na escola sabe o que é Preconceito? Sabe identificar o preconceito?

Uma das inquirições do presente trabalho será abranger se os jovens já possuem esse conhecimento, para elaboração de um debate e de uma sequência didática do Ensino da Sociologia, interagindo com o jovem rural para que este seja a semente de uma sociedade mais justa, igualitária e sem segregação.

De tal modo, o fim agora é abranger as táticas de educação para a valorização da cultura do campo, com a intenção de aprimorar a fase da “Instrumentalização” a ser realizada através das ações. Entusiasma igualmente, aos docentes, as ações reguladas no Método da Pedagogia Histórico-Crítica com a intenção de ressignificar a prática na conjuntura educacional para a temática de Movimentos Sociais e Direitos Humanos para explanar os desafios dos jovens assentados do MST.

Organização dos capítulos

Para organizar a sequência didática proposta por esta pesquisa, o texto encontra-se dividido em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo firma o compromisso do ensino de sociologia na educação básica, o seu diálogo com a educação, a conceituação sociológica sobre juventudes, as Diretrizes Curriculares da disciplina de Sociologia que sustentam por lei a construção e aplicação da referida sequência. Também foi destinado para este capítulo, o debate sobre o momento político educacional em que estamos, buscando contextualizar brevemente os avanços da política neoliberal na educação no Brasil e suas consequências para

a educação no estado do Paraná. O conceito científico de neoliberalismo e as contribuições das agências internacionais de financiamento do projeto neoliberal nos países periféricos, assim como os impactos da Reforma do Ensino Médio na qualidade da educação brasileira, seguindo a agenda neoliberal no Brasil depois do golpe de 2016. Os encaminhamentos para a escolha do conceito e do objeto serão abordados no final do capítulo.

No segundo capítulo, entramos especificamente na metodologia utilizada nesta pesquisa, assim, inserimos aspectos importantes sobre o sentido da escola na atual conjuntura e busca por uma metodologia de ensino que ultrapasse os legados da escolanovista e tecnicista. A justificativa pela escolha da Pedagogia Histórico-crítica, assim como os fundamentos teórico-metodológicos para a organização desse ensino de Sociologia serão apresentados em sequência. Também no quarto capítulo, serão versados os procedimentos teóricos e práticos que foram aplicados, bem como os objetivos da referida sequência e os infográficos explicativos da proposta de atividade.

O terceiro capítulo concentra toda a proposta e desenvolvimento da atividade. Ancorada nas contribuições da Teoria da Curvatura da Vara (Saviani, 1991), o conceito de Atividade (Leontiev, 2012) e de Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996a, 2002), os subcapítulos estão organizados de forma a desenvolver a atividade em cinco etapas: o primeiro encontro com a apresentação da questão norteadora; o segundo com a problematização; o terceiro com a experiência do trabalho de campo; o quarto com o momento da Catarse e, por último, o quinto encontro com a prática social final. É importante destacar que a finalidade da apresentação da sequência é fornecer ao quadro de educadores, um material que possa ser utilizado, adaptado e aplicado conforme as necessidades vigentes.

O quarto e último capítulo, ficará responsável em apresentar as reformulações que foram necessárias no momento da aplicação da sequência. Conforme mencionado acima, o quinto capítulo somente é uma indicação de um caminho a ser realizado para chegar a um determinado fim. É no sexto capítulo que será abordado sobre as dificuldades de execução de cada etapa, as observações do educador em relação aos limites, dificuldades e avanços de cada turma e da própria instituição escolar, bem como os momentos que geraram um saldo positivo, momentos de desorganização e desarranjo e momentos em que a atividade necessitou de alterações diante do cenário em que estávamos inseridos.

Espera-se com esse trabalho, contribuir com as produções dos estudos educacionais, aliando a teoria com a prática, numa relação material e dialética. Ao aplicar tal proposta na escola, buscamos a possibilidade de objetivação da nossa sequência e também de avaliar as condições concretas para a sua realização. Nessa ação, nos orientamos para realizar uma práxis que caminhe junto com as inquietações do educador, tendo a teoria como seu suporte de intervenção e a análise como ferramenta de construção do conhecimento teórico desenvolvido.

CAPÍTULO 1. COMPREENDER E COMPREENDER-SE

Neste capítulo, busca-se contextualizar quatro dimensões importantes desta pesquisa, fundamentais para o seu desenvolvimento e compreensão: A importância do estudo das Ciências Sociais para a sociedade brasileira, o diálogo entre educação e o ensino de Sociologia, a conceituação sociológica sobre juventudes, as diretrizes curriculares que amparam o referente trabalho. Ao final do capítulo, serão versados sobre os avanços da política neoliberal na educação do estado do Paraná, os impactos da Reforma do Ensino Médio na qualidade da educação brasileira e os caminhos que sucederam para a escolha do conceito científico a ser trabalhado.

Crianças e jovens vão à escola para desenvolver cultura e internalizar os meios cognitivos de assimilar e transformar o mundo. Para tanto, faz-se necessário pensar, estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, aperfeiçoar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem a responsabilidade com a qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar.

Apesar dos ataques à educação, a escola continua sendo um campo necessário de democratização intelectual e política. E a inclusão nesse espaço deve estar fundamentada na ideia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem, com referência no pensamento teórico e científico, associada às motivações dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas.

Em seguida, analisaremos os impactos da concepção neoliberal na educação brasileira e suas consequências para a qualidade do ensino, com a Reforma do Ensino Médio, e assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Currículo.

1.1 O ensino de sociologia ainda é relevante?

A Sociologia, como área do conhecimento que estuda a sociedade e suas dinâmicas, surge no mundo no século XIX. Em conjunto com as áreas da Antropologia e da Ciência Política, a Sociologia configura o campo do conhecimento chamado de Ciências Sociais. De

acordo com Dantas e Dias (2019), o fim do século XIX foi marcado pela influência de grandes transformações sociais causadas pelo Iluminismo¹, Positivismo² e Evolucionismo³.

A partir disso, as novas maneiras de compreender o mundo formaram correntes de pensamento que buscavam compreender, por meio da reflexão científica, o desenvolvimento do ser humano e da sociedade, e não mais por meio de crenças religiosas. Estas correntes de pensamento abandonaram as explicações erigidas de maneira determinada pelo viés religioso e/ou das ciências naturais. Neste momento, o homem assume o controle sobre os acontecimentos da vida individual e social, capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço.

A definição de “Sociologia” foi nomeado por Auguste Comte, também conhecido como o pai do positivismo. Filósofo por formação, Comte observava a transformação da sociedade europeia, mas especificamente a francesa, onde o pensamento teocrático era substituído por um pensamento de lógica industrial e científica.

As análises sociológicas logo se consolidaram por procedimentos e métodos científicos que conduzem as explicações dos fenômenos sociais e a construção do conhecimento. As três grandes vertentes metodológicas que correspondem a autores clássicos são: 1) o funcionalismo de Émile Durkheim (1858-1917); 2) o método compreensivo de Max Weber (1864-1920); e o materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883).

A relação entre indivíduo e sociedade é uma característica dos debates centrais tanto da Sociologia Clássica quanto da Sociologia Contemporânea. Considerando que no presente estudo temos como foco o tema movimentos sociais, nos apoiamos no referencial teórico da Sociologia Contemporânea considerando sua especificidade no trato dos temas presentes na sociedade brasileira. Ressaltamos que este debate passa pela necessidade do diálogo com a Sociologia, pois é a área de conhecimento que busca ajudar a traçar um panorama da multiplicidade das relações sociais e evidenciar suas posições históricas.

¹ O Iluminismo se iniciou como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso.

² O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico que surgiu na Europa, mais precisamente na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida pelo pensador Auguste Comte.

³ A teoria da evolução das espécies compreendidas atualmente tem como origem o pensamento do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882). Darwin desenvolveu a ideia de que as mutações das espécies ocorrem de maneira aleatória e sofrem um processo de seleção natural.

Mas aprender e ensinar sociologia é importante? De acordo com Mills (1959), a neologia da Imaginação Sociológica tem o poder de levar o indivíduo a estabelecer relação entre sua biografia pessoal e o que acontece no contexto da sociedade em que está inserido. O indivíduo ao perceber como a organização social influencia suas possibilidades de ação, tem a crítica como base de seu questionamento sociológico e compreende o conhecimento como instrumento de mudança. Tal posição é defendida nacionalmente por Florestan (1972), como citado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Paraná:

No Brasil, a Sociologia crítica ganhou força e perspectiva própria pelo criterioso estudo do sociólogo Florestan Fernandes (1972), para quem o pensamento crítico descortina as diversidades, as desigualdades e os antagonismos, apanhando os fenômenos sociais por diferentes perspectivas analíticas, capazes de compreender os grupos e classes sociais em sua situação histórica. Para ele, o conhecimento sociológico crítico configura-se em uma autoconsciência científica da sociedade, com a sociologia assumindo o caráter de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais (PARANÁ, 2008, p. 69).

Entretanto, do ponto de vista histórico, a busca de reconhecimento do ensino de sociologia na educação básica brasileira é a sua intermitência e descontinuidade. Períodos curtos e restritos de implantação da disciplina são intercalados por períodos longos de banimento e exclusão, principalmente durante o regime militar implementado em 1964. Conseqüentemente, a partir do golpe militar, a filosofia e a sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica e OSPB. Somente no final do regime militar e com a redemocratização do país, foi possível o retorno pouco a pouco dessas disciplinas aos currículos escolares, ainda que de forma restrita e localizada. A obrigatoriedade tem se imposto, muitas vezes, mais como uma exigência legal do que uma necessidade pressentida pela comunidade escolar na construção de uma formação mais humanista.

Essa fragilidade da sociologia no país reflete-se também nas universidades, nos cursos de ciências sociais, uma vez que a formação de cientistas está fundamentalmente baseada na formação de bacharéis e pesquisadores. A ausência ou até mesmo a fragilidade da pesquisa na área de ensino da sociologia também contribui para uma desvalorização das licenciaturas e da formação de professores universitários.

No entanto, se por um lado contamos com a LDB legitimando a importância do domínio de conteúdos de filosofia e sociologia no ensino médio, essa legitimidade, por outro lado, encontra dificuldades tanto no âmbito da vida e das práticas escolares como no âmbito

da formação de professores. A desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores, o limitado acúmulo de experiências e de produção de materiais didático-pedagógicos, a fragilidade da pesquisa sobre o ensino de sociologia são elementos que limitam o alcance da legitimidade defendida nos documentos oficiais.

Outra característica marcante do ensino de sociologia, continua sendo a falta de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. Políticas que priorizam o corte de investimentos na contratação de novos professores, estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento, abrindo espaço para atuação de notório saber.

Outra dificuldade do ensino de sociologia é a sua fragmentação disciplinar. Com baixa carga horária, em geral apenas duas aulas semanais e a limitação na estrutura curricular, o ensino fica a mercê de um trabalho apressado e superficial, de difícil continuidade. O tratamento desses conhecimentos exige, ao contrário, um processo lento e gradual de problematização da realidade concreta e da construção de categorias, conceitos e interpretações, assim como a própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das ciências sociais.

Considerando o quadro profundamente complexo da pesquisa, produção e debate nas ciências sociais, um trabalho adequado de ensino e aprendizagem exige não apenas uma contínua e adequada formação de professores, mas um processo também lento e gradual de envolvimento e mobilização subjetiva dos alunos a partir de suas próprias experiências vividas. Essa metodologia não se faz apressadamente, com disciplinas e práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas.

Todos esses problemas agravam-se na medida em que o cabedal de saberes da sociologia é muito vasto, incerto e sempre contestável, mesmo que a sua consolidação seja “um conjunto de conhecimentos válidos e reconhecidos”. Ainda sim, porque esses conhecimentos estão muito próximos do senso comum, produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, sem que para isso sejam cientistas sociais. Nesse sentido, as disciplinas de ciências humanas, no geral, têm mais dificuldade de se impor como campos de conhecimento legítimo perante a sociedade e a própria comunidade científica, estando sujeitos, frequentemente, à contestação. Nestes termos, os produtos das ciências duras, percebidos mais diretamente, se constroem em torno

de princípios materialistas. Já no campo das ciências sociais, essa apropriação torna-se mais difícil, pois as próprias aplicações das ciências sociais não se expressam materialmente como as aplicações das ciências duras, sendo por muitas vezes, considerados vagos, abstratos e ideológicos. Essa diferenciação se apresenta como hierarquia no interior no espaço escolar. Na estrutura da grade curricular, essa organização está claramente evidenciada na distribuição das cargas horárias das disciplinas. As humanidades em geral, estão claramente em desvantagem na partilha do tempo escolar, e a sociologia aparece como um dos elos mais frágeis dessa corrente, ocupando lugares inferiores dessa estrutura.

Para se construir espaços escolares que tenham a referência dos conhecimentos construídos na história das ciências sociais, exige cada vez mais do professor e da escola a capacidade de construir projetos pedagógicos que coloquem o educando numa posição de protagonismo no processo de aprendizagem, o que necessita que a pesquisa e a ação sejam construídos coletivamente por professores, alunos e toda a comunidade escolar. A recuperação do espaço escolar como um espaço significativo, democrático e gerador da busca de novos conhecimentos, constituem um caminho mais seguro para a construção de projetos pedagógicos.

O ensino de sociologia tem também como desafio, a construção de uma formação que não se reduza a objetivos pragmáticos, seja no sentido do preparo para o ingresso de universidades, como da preparação para o mercado de trabalho. Tais objetivos conspiram contra o ensino de sociologia que raramente será considerado prático, reafirmando-se muito mais numa preparação mais geral para o exercício da cidadania e para uma convivência social crítica e reflexiva em todas as dimensões da experiência social e individual. Neste sentido, a importância do ensino desta disciplina é desenvolver e apurar o olhar e a sensibilidade sociológica que, em si mesmo, é um projeto social, político e humano que se insere na disputa pela construção de um tipo de educação e até mesmo de sociedade.

Sem discutir questões cruciais que envolvem, a grosso modo, o financiamento de uma educação pública de qualidade e a valorização do trabalho docente, a luta pela introdução e permanência da sociologia nos currículos escolares é, em última análise, uma luta pelo reconhecimento e pela legitimidade de um determinado campo do conhecimento, bem como uma luta pelo desenvolvimento de certa sensibilidade intelectual e humana no processo de formação dos cidadãos. Esta luta não pode se constituir numa mera luta corporativa, uma defesa estrita por posições e pelo poder no interior da escola. Ocupar posições e participar do

controle das decisões deve se constituir como a condição e o resultado de um reconhecimento e de uma legitimidade socialmente partilhada. Nestes termos, todas as áreas do conhecimento, como as artes, os esportes e as filosofias, devem estar representadas no espaço escolar e participar ativamente da construção pedagógica que permita a reflexão crítica e permanente sobre os fins e os meios do processo educacional. Entretanto, a sociologia, em particular, tem um importante papel na identificação das determinações sociais, políticas e culturais, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar, identificando os conflitos a eles inerentes e possibilitando, com isso, a construção de um espaço mais democrático, plural, participativo, capaz de propiciar formas adequadas de expressão e de formação de sujeitos sensíveis, tolerantes e engajados na construção de uma sociedade plural e igualitária.

Por todas essas razões, o ensino de sociologia, aqui entendido como desenvolvimento do olhar, da percepção e da sensibilidade sociológica, exige amadurecimento, o que significa percorrer um caminho árduo de enfrentamento de significativos obstáculos sociais, culturais e políticos. A importância do ensino das ciências sociais no espaço escolar é, portanto, um projeto social, político e pedagógico de significativo impacto para os educandos, os educadores e demais membros da comunidade escolar.

1.2 Um possível diálogo entre ensino de sociologia e educação

Hoje tem-se pelo menos duas recentes perspectivas voltadas a educação no meio rural, o ensino de sociologia, que passa a ser obrigatório em todas as escolas e assim sendo inclui-se as escolas do meio rural, bem como a educação do campo, que já tem sido uma orientação bastante presente nas escolas rurais entre os educadores.

Sobre o ensino de sociologia, Sarandy (2001) afirma que uma das particularidades da disciplina de sociologia é a de permitir a confrontação de diferentes perspectivas teóricas. Sobre as reflexões do autor em relação ao desenvolvimento de uma maneira de pensar típica de cada área do conhecimento tem-se: Ora, desenvolver a sensibilidade é algo que pode ser feito pelas Artes Plásticas, pela Dança e pela Literatura. A sensibilidade para o Belo é desenvolvida, em graus diferentes, por diversas disciplinas, inclusive por outras não ligadas diretamente às artes.

Mas a Música guarda uma especificidade que está relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. E nisso ela se difere de qualquer outra. Este exemplo é interessante porque nos serve de analogia. A história e a geografia também produzem conhecimentos sobre o mundo social. E dizer que seus olhares são distintos do olhar sociológico já virou lugar comum (SARANDY, 2001, P.06-07)

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

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

O ensinar sociologia é desenvolver uma postura cognitiva, seus efeitos estão: Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra em face de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social (SARANDY, 2001, p. 01).

Em concordância com Sarandy (2001) não se acredita que a disciplina de Sociologia seja indispensável para o desenvolvimento do sujeito e para o desenvolvimento do pensamento crítico, todavia ela pode colaborar para isso. Ao encontro disso, as práticas em

Desenvolvimento Rural também podem se somar ao desenvolvimento do sujeito a partir da luta por qualidade no campo, para além da crença em um voluntarismo dos agricultores.

A função do professor de sociologia no ensino médio seria a de “desenvolver a capacidade de pensar sociologicamente dos jovens” (TOMAZI, 2008, P.02). Para isso, o professor não pode aplicar diretamente o que aprende na universidade. Para Tomazi (2008): Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade somente causam um grande problema.

Considerando as contribuições da educação do campo, por esta se ater ao tipo de currículo e de formação necessária para atuar no meio rural, hoje a articulação do ensino de sociologia necessita dialogar com as áreas que estudam e discutem o rural brasileiro. Diante disso, a sociologia pode contribuir no entendimento da realidade a partir do confronto teórico e a educação do campo ao focar o ensino atuante no meio rural pode conduzir ao desenvolvimento rural.

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 suas práticas educativas 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 prática 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 objetivas 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 entrevistar um professor de Sociologia da escola pública do estado de São Paulo, percebeu que ele mostrava interesses na disciplina que não correspondiam 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. A 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, problemas de infraestrutura, 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.

1.3 Juventude ou juventudes? Uma conceituação sociológica

Vários autores têm discutido o tema da juventude e da juventude rural. As contribuições de alguns deles são destacadas a seguir. As classificações sobre o que se entende por juventude diferem entre os autores. No entanto, o termo mais adequado a ser utilizado hoje é “juventudes”, conforme o que segue: Se há um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua condição, é importante considerar que esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens de acordo com suas situações socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um.

Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens (a origem social, a renda familiar e o nível de desenvolvimento da região onde vivem) e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocupavam na sociedade.

Por isso, tornou-se usual empregar a expressão “juventudes” para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens (CASTRO E AQUINO, 2008, P.29).

Há, portanto, um deslocamento do foco que considera a juventude como uma fase preparatória da vida ou como uma etapa crítica e, portanto, de segurança pública, para a questão da participação juvenil, da auto-representação e dos contextos em que vivem. Assim, identificar as demandas da juventude pode ser o primeiro passo para desenvolver a participação, para que a juventude permaneça no campo e esteja satisfeita e motivada para transformar a realidade (CASTRO E AQUINO, 2008).

Sobre a juventude rural, tem-se um apanhado de autores que vem pesquisando o assunto. Sposito (2007) indica a invisibilidade: política, das discussões públicas e das pesquisas dos/sobre os jovens rurais. No entanto, mesmo que o conhecimento produzido nos ambientes acadêmicos careça de divulgação, há uma tentativa de superação desse cenário. Sposito (2007) salienta a necessária articulação entre o específico e o geral, ou seja, refletir sobre a estrutura social na qual os jovens estão inseridos, bem como avaliar a situação de vida da juventude – mesmo havendo disputa de sentidos sobre o tema da juventude. A autora indica alguns eixos de discussão sobre o assunto.

O eixo inicial trata do enfrentamento entre a diversidade das experiências juvenis e conteúdos universais que perpassam a temática – sendo a sociologia do mundo rural fundamental nesse desafio – isso leva ao imprescindível diálogo e trocas entre as áreas do conhecimento que inclui as várias dimensões presentes na vida da juventude, tais como gênero, etnia, família, sexualidade, entre outros, que adensam os estudos sobre a juventude.

Outro eixo é o aprofundar das análises sobre espaço e tempo que se transformam e concomitantemente produzem mudanças nas condições de vida dos jovens do campo e da

cidade, superando a dicotomia rural-urbano, pois ambos estão imbricados e assim sendo se produzem e geram novas ruralidades e urbanidades. E ainda, o aprofundar da reflexão sobre conhecimento e ação, isto é, os acadêmicos não devem ditar as regras ou ensinar sobre ação política, pelo contrário, isso deveria ser uma via de mão-dupla (SPOSITO, 2007).

1.4 Diretrizes curriculares da disciplina de Sociologia

No Brasil, o recente processo de implementação da sociologia e da filosofia enquanto disciplinas obrigatórias no ensino médio enfrentou e vem enfrentando uma série de dificuldades. Entretanto, a intenção neste momento não é tratar de uma retrospectiva histórica da trajetória da disciplina. O foco se encontra no exame das legislações educacionais do contexto próximo ao retorno da Sociologia ao Ensino Médio, através da Lei n. 11.684/2008, que vai de encontro com as orientações da LDBEN 9394/96, a qual determina no Artigo 36 que os conhecimentos de sociologia e filosofia devem ser orientados para o desenvolvimento da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) contempla as Ciências Sociais englobando as áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, são contempladas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde o educando adquire a habilidade de buscar respostas às suas curiosidades e indagações sobre o mundo de forma crítica.

Segundo Cigales; Barbosa, Smialoski e Santos (2015), não há mais um consenso sobre a função do Ensino de Sociologia nos documentos oficiais e que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), apontam propósitos específicos para a disciplina. Enquanto a LDBEN 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio abordam sociologia e filosofia como peças importantes para o desenvolvimento da cidadania, as OCNEM:

E quanto aos sentidos, o desenvolvimento da cidadania é vinculada ao ensino da Sociologia na LDBEN e nos PCNEM, enquanto as OCNEM desprezam essa colocação e vinculam à desnaturalização e ao estranhamento do mundo. Tanto a BNCC quanto os PCNEM associam o ensino da Sociologia como

garantidor de uma postura crítica, reflexiva e questionadora do/a estudante sobre o mundo social. Os PCNEM e as OCNEM também colocam o ensino de Sociologia como proporcionador de instrumentos e linguagem especializada sobre a realidade social. Dessa forma, fica claro que os sentidos são diversos tanto entre os documentos quanto dentro de um mesmo documento (CIGALES; BARBOSA; SMIALOSKI; SANTOS, 2019, p. 394).

Na Base Nacional Comum Curricular encontramos um documento normativo com o conjunto de conhecimentos escolhidos como essenciais a todos os estudantes brasileiros da educação básica. Em relação ao tema de Movimentos Sociais, o documento indica a percorrer os diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas, como os conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

Referente à BNCC, é possível identificar o compromisso que o documento assume com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade com ideais de justiça, solidariedade, respeito e livre-arbítrio, a qual apresenta os fundamentos pedagógicos que orientam o documento conforme segue:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018).

Conforme definição do Ministério da Educação, a BNCC – Etapa Ensino Médio se organiza em continuidade e aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas propostas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto aos itinerários formativos a serem ofertados pelas diferentes redes de ensino e escolas.

Quadro 1 - Dez competências gerais propostas na BNCC para a Educação Básica

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Tais competências tem a finalidade de contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2013)⁴.

⁴ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Acesso em: 23 de out. 2022

Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é fundamental que os jovens aprendam a provocar a sua psique para a descoberta de novos conhecimentos, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.

Partindo desses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve assegurar o desenvolvimento de competências específicas, com habilidades a serem alcançadas a cada uma delas.

Quadro 2 - BNCC Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

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.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Para tanto, é necessário assegurar que a concepção de educação integral e as Competências Específicas de cada componente curricular se façam presentes e visíveis nos currículos e projetos político pedagógicos de cada rede e escola. Os planos de aula de cada professor precisam apoiar-se em materiais didáticos que articulem essas aprendizagens mais amplas com os objetos do conhecimento e as habilidades de sua área. Os processos de

avaliação também necessitam garantir que as Competências Gerais e as Competências Específicas estejam sendo ofertadas aos educandos.

Porém, antes de garantir tal responsabilidade aos alunos, é fundamental preparar o professor para entender, assumir e realizar essa missão. As formações docentes precisam promover o desenvolvimento integral do próprio professor, para que ele tenha as ferramentas necessárias (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para suprir tal desafio.

Anterior a própria BNCC, já era possível identificar as especificidades do conhecimento sociológico para a construção do sentido de cidadania. Nas Orientações Curriculares para Ensino Médio (BRASIL, 2000):

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimento de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino de Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2001, p. 104).

Também assumindo-se como documento norteador, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) encaminha o Ensino de Sociologia nas Escolas do Paraná, se destacando por sua formulação e participação de professores da rede de ensino, característica que contribui para a sua legitimação perante os profissionais da educação que a utilizam em seu dia a dia de sala de aula.

Nestas Diretrizes, entende-se conhecimento sociológico crítico como autoconsciência científica da sociedade, tal como proposto na história da Sociologia no Brasil por Florestan Fernandes (1976a), ou seja, da Sociologia assumir o caráter de uma consciência técnica e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. Sob essa ótica, as questões sociológicas situam-se num dado contexto histórico e, ao mesmo tempo, situam o contexto dos acontecimentos propiciados pelas relações sociais. A análise crítica deve contemplar as interpretações sistematizadas acerca de determinada realidade sob a diversidade de suas perspectivas (PARANÁ, 2008, p. 92).

Para oferecer suporte e delinear o estatuto científico da disciplina, os Conteúdos Estruturantes se constituem como apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade (PARANÁ, 2008, p. 73)

O documento das Diretrizes sugere que a disciplina tenha como ponto de partida os temas: O processo de socialização e as instituições sociais; Cultura e indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direitos, cidadania e movimentos sociais. Tais temas fundamentam os conteúdos específicos e buscam estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos clássicos, suas teorias e o conteúdo específico do estudo, baseado numa perspectiva crítica que fundamenta as possibilidades de explicação sociológica.

As questões sobre Movimentos Sociais e suas interfaces foram evidenciadas em três dos cinco conteúdos estruturantes apresentados acima, por versar sobre aspectos sociais complexos que devem ser contemplados considerando as questões atuais da sociedade contemporânea.

Quadro 3 - Conteúdos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS
1. O processo de socialização e as instituições sociais	Processo de Socialização; Instituições sociais: Familiares; Escolares; Religiosas; Instituições de Reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.).
2. Cultura e Indústria Cultural	Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades; Diversidade cultural; Identidade; Indústria cultural; Meios de comunicação de massa; Sociedade de consumo; Indústria cultural no Brasil; Questões de gênero; Culturas afro brasileiras e africanas; Culturas indígenas.

3. Trabalho, Produção e Classes Sociais	O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais; Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; Globalização e Neoliberalismo; Relações de trabalho; Trabalho no Brasil.
4. Poder, Política e Ideologia	Formação e desenvolvimento do Estado Moderno; Democracia, autoritarismo, totalitarismo; Estado no Brasil; Conceitos de Poder; Conceitos de Ideologia; Conceitos de dominação e legitimidade; As expressões da violência nas sociedades contemporâneas.
5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais	Direitos: civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; Conceito de cidadania; Movimentos Sociais; Movimentos Sociais no Brasil; A questão ambiental e os movimentos ambientalistas; A questão das ONGs

Fonte: Diretrizes Curriculares do Paraná de Sociologia (2008). Adaptado pelo autor.

Enquanto abordagem teórico-metodológica descrita nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, recomenda-se o uso de recursos audiovisuais como filmes e música que, assim como os textos, também são passíveis de leitura e interpretação. Imagens, charges, enxertos de livros também são recomendados. Estes elementos podem ser utilizados para que os alunos relacionem a teoria com a prática social, permitindo a construção coletiva de novos saberes.

A pesquisa de campo é incentivada quando esta estiver alinhada com as propostas de aula. Esta metodologia ativa permite que o aluno consiga articular os dados levantados durante a teorização, propiciando um efetivo trabalho de compreensão e crítica de elementos de sua realidade social. Este é um momento de articulação entre a teoria e a prática.

Os recursos didático-pedagógicos a serem usados durante as aulas são: expositivas dialogadas; aulas em visitas guiadas a instituições e museus, quando possível; exercícios escritos e oralmente apresentados e discutidos; leituras de textos: clássico-teóricos, teórico-contemporâneos, temáticos, didáticos, literários, jornalísticos; debates e seminários de temas relevantes fundamentados em leituras e pesquisa: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica;

análises críticas: de filmes, documentários, músicas, propagandas de TV; análise crítica de imagens (fotografias, charges, tiras, publicidade), entre outros.

Orienta-se que o aluno seja colocado enquanto sujeito de seu aprendizado, visando a articulação permanente entre as teorias sociológicas, as análises, problematizações e contextualizações propostas. Essa prática permite que os conteúdos estruturantes dialoguem constantemente entre si, permitindo o diálogo com os conhecimentos específicos das outras disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

servir como proposta de material didático sobre o tema, e em seu limite, auxiliar outros docentes na aplicação de uma metodologia de ensino.

1.5 Avanços da política neoliberal na educação do estado do Paraná

Muito se discutiu no final da década de 1990 e início da década de 2000 sobre o neoliberalismo, entretanto, está discussão ainda se faz pertinente, uma vez que, as políticas neoliberais prevalecem no mundo todo. Mediante este cenário, pretendemos, a partir da revisão bibliográfica, compreender de que forma as políticas neoliberais tem se constituído no Brasil e quais as suas implicações, principalmente para a educação.

Nas palavras de Bresser-Pereira:

O surgimento de um segundo liberalismo econômico radical – os Anos Neoliberais do Capitalismo – foi uma resposta a esses fatos. [...] Grandes intelectuais liberais, como Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan, desempenharam um papel ideo-lógico estratégico na conversão dos departamentos econômicos das principais universidades em modelos neoclássicos hipotético-dedutivos abstratos, cujo papel era legitimar o liberalismo econômico. (Bresser-Pereira, 2017, p. 698)

Embora tenha sido pensado já na década de 1940, Göran Therborn (1996, p. 139) afirma que o neoliberalismo enquanto conjunto de receitas e programas políticos começou a ser proposto nos anos 1970, período em que a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista.

A grande crise do petróleo, que o capitalismo enfrentou após 1973, fez com que a economia mundial mergulhasse em uma duradoura recessão, que veio acompanhada de altas taxas de inflação e baixos índices de crescimento. Este cenário fez com que as ideias neoliberais ganhassem ainda mais força. Hayek e seus seguidores, defendiam que os motivos da crise estavam nas reivindicações do movimento operário, que lutavam por melhores salários e pressionavam o Estado para que se investisse mais com o bem estar social, destruindo os níveis necessários de lucros das empresas e com isso, disparar a inflação e desencadear a crise. Como solução para conter essa crise, os defensores do neoliberalismo afirmavam que seria necessário manter um Estado forte capaz de refrear o movimento dos sindicatos e controlar o dinheiro por meio do enxugamento dos gastos sociais e intervenções econômicas (ANDERSON, 1996, P.10).

O neoliberalismo, portanto, pode ser entendido como o nascimento de uma “nova direita”, que procura combinar o liberalismo econômico, no seu sentido clássico do século XIX, com o autoritarismo social. Dessa forma, para se atingir a estabilidade monetária, qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem estar social, o que aqui deve-se compreender como investimentos em saúde, educação, fundos de pensão, ao mesmo tempo em que propõe a criação de uma reserva de mão de obra para derrubar o poder dos sindicatos e as reduções de impostos sobre grandes rendimentos e fortunas. Diante de tais problemas econômicos dos anos 1980, o neoliberalismo se torna hegemônico nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), tendo como experiência inicial, no Chile (com Pinochet).

Na América Latina, após a redemocratização, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Entretanto, produziu também um efeito complementar: chamou a nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção da ligação econômica e política com os conservadores, o seu significado ideológico e os métodos pelos quais se perpetua e se expande. O neoliberalismo retorna como um movimento de resistência mundial às propostas progressistas e o seu não comprometimento com a democracia, mas se mostra apenas como a instauração do livre mercado.

Na visão desse movimento, o liberalismo diz respeito ao mínimo controle do governo na economia, enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder (Selwyn, 2015). Neste sentido, os direitos sociais e políticos não assumem garantia incondicional. A democracia, neste cenário, é apenas “desejável”, mas não é uma condição necessária. Para

eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja delimitado o “direito natural” de acumular riquezas, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade, em seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, garantia do direito de cada indivíduo acumular propriedade privada e a existência de livre mercado.

Nos países subdesenvolvidos e não desenvolvidos, este sistema econômico produz uma reação em cadeia: um mercado concorrencial que impulsiona a América Latina fornecer produtos do primeiro setor, com isto há um enfraquecimento da indústria e diminuição na oferta de empregos neste ramo. Conseqüentemente, resulta em um maior número de pessoas desempregadas e necessitadas do auxílio do Estado, que devido aos moldes neoliberais, não têm as políticas públicas como prioridade, deixando as massas populares em situação de extrema pobreza.

Mônica Castagna Molina diz que as políticas públicas,

traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, como políticas sociais. (2012, p. 588)

É explícito que o Estado neoliberal não tem as políticas públicas como preferência, uma vez que, as contradições resultantes do capitalismo se apresentam na tentativa de destruição social gerada pelo poder de mercado.

Vemos em todos os países, não somente na América Latina, tendências a um desemprego de massas de caráter permanente, uma produção da pobreza e, também, o surgimento de um alto grau de desesperança e de violência, inclusive nos países escandinavos. Esta tendência autodestrutiva da competição atual no capitalismo, geradora de mecanismos cada vez mais intensos de exclusão social de uma grande parte da população, é um aspecto central desta contradição sociológica. No entanto, o problema não se esgota aí. As tendências destrutivas do capitalismo se enfrentam também com populações historicamente mais capacitadas. Tanto em nível mundial como local, estas tendências tropeçam em classes populares e classes médias mais instruídas, o que constitui um dado sumamente importante (THERBORN, 1996, p. 47).

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da propriedade privada e sua acumulação contínua. A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que obstruem a luta e reivindicação dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização das relações de trabalho. Afinal, o que está em jogo é a própria “liberdade pessoal e social” que precisa ser defendida a todo custo para deter a ideia contrária ao livre mercado.

Atílio Borón afirma que os países latino-americanos se deparam com uma mão de obra pauperizada, faminta, cada vez menos escolarizada, carente de atenção social, sanitária e habitacional, mão de obra esta que certamente não contribuirá para a inserção dos países latino americanos na economia internacional (BORÓN, 1996a, p. 84). Em contrapartida, as sociedades desenvolvidas realizam o investimento em capital humano, gerando a redução da pobreza e equidade social.

Mas qual é o cenário geral da educação no Brasil? Como panorama geral, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado (Chauí, 2017). Neste caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo mascarado pelo empreendedorismo. O indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado, e portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria de seu próprio esforço.

No discurso neoliberal, a educação deixa de assumir características sociais e políticas para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Os três objetivos relacionados a ideologia neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação são:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Tais objetivos explicam e justificam, de certa forma, o investimento mínimo em educação no Brasil, uma vez que o grande norte da educação é reconhecer que os meios de comunicação dariam conta de oferecer as informações necessárias para o indivíduo possa aprender a viver junto e oferecer a mão de obra que o século XXI precisa. A função básica da escola passa a exercer a função mínima de ensinar o aluno a ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas, para que ele se aproprie dos conhecimentos de forma informal.

Desde a sua expansão, o neoliberalismo mirou o sistema escolar, por este representar um lugar de formação de um certo tipo de subjetividade. Em outras palavras, a escola e a universidade são um lugar de criação de “capital humano”. Sua estratégia busca modificar a sociedade e transformar o “humano” para alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. A educação neoliberal busca transformar os valores e as relações que cada indivíduo possui consigo mesmo. Ou seja, ele difunde um modo de relação capitalista do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada indivíduo se considere um capital (LAVAL, 2019).

Adotando essa visão estratégica sobre a forma de mudar o homem e, conseqüentemente, a sociedade, é preciso que o educando considere que os estudos devem produzir renda. A escola neoliberal tem como fundamento a eficiência, o desempenho e a rentabilidade. Sendo assim, cada indivíduo deve se ver, o mais cedo possível, como um empreendedor de si mesmo, ou seja, um gestor de si mesmo.

As políticas neoliberais visam tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho, fazer com que cada indivíduo possa levar as suas capacidades o mais longe possível. Para obter esse desempenho escolar, faz-se necessário instalar em todas as partes, situações de concorrência, muito próximas a situações de mercado. Assim como os alunos, os pais são vistos por essa ótica, como meros consumidores. Se por ora, o aluno é responsável pelo seu desenvolvimento, os pais são responsáveis pelo investimento que fazem pelos filhos.

Este modelo educacional desvaloriza os conhecimentos historicamente construídos e banalizam a necessidade de uma formação integral dos indivíduos. Entretanto, esta educação esvaziada de conteúdos políticos de cidadania, é oferecida a todos os indivíduos da sociedade? Ou a elite e seus filhos estão tendo acesso a uma educação mais formal, erudita, sistematizada, que lhes permite alcançar altos graus de formação acadêmica e profissional, para que direcionem a grande massa popular mal formada?

Se por um lado temos uma expansão educacional neoliberal disseminando uma formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa somente uma parte dela para suprir as demandas produtivas, paralelamente, temos uma educação da e para a elite, que abriga no sistema privado de ensino, os conteúdos sistematizados de conhecimentos. Tal cenário nos evidencia que o acesso aos conhecimentos estão diretamente relacionados à classe social a qual o indivíduo pertence.

Duas das ferramentas utilizadas pelos defensores da educação neoliberal para disseminar sua ideologia são o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais instituições foram fundadas respectivamente em 1945 e 1946, “são frutos das deliberações da Conferência de Bretton Woods em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (ARRUDA, 1998, p. 45-46).

Atualmente verifica-se que a importância dessas instituições “deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”. (SOARES, 1998, p. 15).

Em sua gênese, o BM caminhou rumo à criação de mecanismos que garantiriam o livre comércio, o fim de qualquer tipo de protecionismo econômico, a ajuda a países vitimados pela queda de exportações, déficits orçamentários, entre outras dificuldades econômicas e a reconstrução da economia de países devastados pelas guerras (BORÓN, 1996a, p.91)

Com suas raízes liberais, o BM e o FMI são a via costumeira de propagação e dominação das políticas neoliberais, visto que suas atuações ganharam força após os anos de 1980 em países periféricos tomados pela crise e pelo endividamento externo. Com o desencadeamento da Guerra Fria, os países capitalistas preocupavam-se que os países subdesenvolvidos se unissem à aliança não comunista. O BM se envolveu cada vez mais no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial por meio da liberação de empréstimos após os anos de 1950.

Maria Clara Couto Soares (2007, p. 17) avalia negativamente a atuação do Banco Mundial, visto que, a instituição tem financiado um desenvolvimento econômico desigual e

socialmente cruel, que aumentou a pobreza global, a concentração de renda, a exclusão ao acesso aos bens sociais e a degradação do meio ambiente.

No caso do Brasil, durante o período de avanço da economia, que durou até os fins dos anos 1970, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo, com financiamentos de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que colaboraram para o crescimento de um modelo desenvolvimentista concentrador de renda e despreocupados com os impactos causados no meio ambiente.

A partir dos anos 1970, o BM passa a investir em questões sociais, como uma medida de contenção do avanço da pobreza. A educação, que até então não recebia atenções, passa a ter acesso aos créditos da agência. De 1970 até 1990, o banco elaborou políticas educacionais que tiveram dois aspectos marcantes: o primeiro foi a busca da integração de projetos educacionais ligados ao desenvolvimento rural; o segundo é atribuir a educação como ferramenta para a diminuição da pobreza nos países subdesenvolvidos.

A preocupação do Banco Mundial com os países de terceiro mundo, recai sobre a produção de mão de obra qualificada para as demandas do mercado, e não sobre a educação como um processo que permite aos homens se apropriarem por meio de uma atividade mediadora de ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, conforme defendida por Dermeval Saviani.

Os investimentos do Banco Mundial na educação visam premissas neoliberais, servindo diretamente aos interesses do capital, uma vez que, busca preparar indivíduos para serem inseridos no mercado de trabalho, que se conformem com a ordem econômica capitalista e sejam passivos com as exigências do novo padrão de acumulação.

Este modelo é traduzido no Brasil por meio das pressões sobre o governo, que estão embasadas nas seguintes considerações: a dificuldade do governo federal em planejar a educação no país exige uma redução dos custos para a pasta, destinando prioridade nos investimentos somente para o Ensino Fundamental e oferecendo os demais níveis educacionais por meio da iniciativa privada; necessidade de ajuda e cooperação da nova mentalidade neoliberal; abertura de mercados multinacionais e bancos estrangeiros para a oferta de mão de obra; a exigência de novas licitações para a compra de materiais didáticos de outros países; indução de ações do setor educacional para reorganizar o currículo, um exemplo disto são os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA, priorizando a

cultura empresarial nas escolas, ou seja, a otimização da relação eficaz entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 287).

A educação brasileira de cunho neoliberal é tratada de modo setorizado, como a produção de uma indústria. Consequentemente, o que se tem visto é a busca da redução de custos e a otimização de resultados, que se traduzem no aumento dos indicadores em avaliações externas como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da redução dos índices de analfabetismo e evasão escolar.

A educação passa a ser vista como uma questão puramente de gestão, isolando os seus componentes sociais. Ao idealizar “consertar” as escolas por meio da inserção do livre mercado, não levam em conta o impacto de tal medida na vida das crianças. Essa postura se manifesta na concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que advém do desejo de tornar o professor e a escola os únicos responsáveis pela aprendizagem, como forma de pressioná-los.

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de top-down – de cima para baixo (FREITAS, 2018, p 38).

Este processo tem diversas denominações. Sahlberg o chama de Movimento Global da Reforma Educacional e elenca as seguintes características:

- a) padronização da e na educação”;
- b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”;
- c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores;
- d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”;
- e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente
- f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (2011, p. 177-179).

A expansão desse padrão de se conceber a educação em nível mundial caminha concomitantemente com o cenário de globalização rentista e tecnológica, permitindo a criação de uma “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, a atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar a sua produção também nos países periféricos e, conseqüentemente, reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não aleatoriamente, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacionais (BIRD e BM).

1.6 Impactos da Reforma do Ensino Médio na qualidade da educação brasileira

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia ampliar os seus lucros por meio das cadeias produtivas internacionais (cf. Berringer, 2015). Ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi combatida por essa “nova direita” que, aliada a outras vertentes políticas, organizou com apoio midiático, parlamentar e jurídico o golpe de 2016.

A “nova direita” neoliberal disputou intensivamente os rumos da educação brasileira. Com o impeachment de Dilma Rousseff, a reforma do Ensino Médio brasileiro foi aprovada em 2017, pelo Ministério da Educação do governo Temer. Expressa na lei 13.415, a atual reforma promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica.

A lei 13.415, decorre da medida provisória 746/2016 que promove alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio: da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; ampliação da carga horária mínima anual, progressivamente, para 1.400 horas; restringe a obrigatoriedade do ensino de arte, língua inglesa e educação física, tornando-as facultativas nessa etapa da educação básica; Substitui disciplinas consolidadas por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, com ênfase na formação técnica e profissional.

Tal medida foi objeto de crítica de especialistas da educação e alvo de ações judiciais questionando sua constitucionalidade. Convocadas pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), entidades representativas de professores e alunos de todo o país reuniram-se em Brasília com o objetivo de consolidar uma oposição a respeito da MP 746/2016. Estas entidades consideravam-na inapropriada para a proposição do tema, que deveria abarcar o parecer de instituições do Estado e da sociedade civil.

Já o referido Ministro da Educação Mendonça Filho, estava disposto a realizar a reforma educacional que propôs. Para ele, a importância da MP 746/2016 tinha como premissa alterar fatores como, a exemplo: jovens de baixa renda não enxergarem sentido no que é ensinado pela escola; elevado número de evasão escolar; baixo desempenho educacional; a ausência de escolaridade. Concomitantemente, defendia que o motivo para uma decadência na qualidade do ensino seria a oferta da educação de forma democrática, e a existência de disciplinas curriculares obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho. Tais fatores contribuem para resultados socioeconômicos do país (BRASIL, 2016d).

Todavia, a justificativa para a reforma se torna equivocada ao atribuir o abandono e a aprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos como: infraestrutura inadequada das escolas (bibliotecas, laboratórios, atividades culturais e outros), carreira dos professores (formas de contratação, planos de carreira, não vinculação desses a uma única escola, salários melhores). Outro elemento que merece destaque é o afastamento de jovens por necessidade de contribuir para a renda familiar, violência familiar, gravidez na adolescência, violência escolar e outros.

Logo, o governo federal passou a divulgar propagandas favoráveis à Reforma do Ensino Médio, com o slogan “Quem conhece o novo Ensino Médio aprova”. Os comerciais com duração de cerca de um minuto, apresentam professores e alunos animados com as mudanças em curso. Os comerciais divulgam aquilo que é apontado pelo governo como a grande vantagem dessa reforma: a autonomia dos alunos em escolherem um itinerário formativo baseado na área de conhecimento sobre a qual querem se aprofundar. Entretanto, é incorreto afirmar que os alunos terão a liberdade de escolher a área de estudos de aprofundamento, visto que, as escolas não serão obrigadas a ofertarem todos os itinerários disponibilizados. Neste quadro, são somente obrigatórios nos três anos do Ensino Médio disciplinas da área de português e matemática.

Segundo material elaborado pelos docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), pontua que:

“a flexibilização [curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos] referida é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação das/ os estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quer fazer crer. Pelo que rege a MP, quem efetivamente escolhe e define os itinerários são os sistemas de ensino, não são as/os jovens. Essa oferta de itinerários formativos estará condicionada, por sua vez, às condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas de ensino.” (UFMG, 2016, p. 3)

Encontra-se aí uma das maiores contradições da reforma. As escolas que contam com poucos recursos terão menor possibilidade de oferecerem uma matriz curricular rica em itinerários formativos. Este fator representa um risco de fazer crescer a desigualdade de acesso à educação de qualidade, conforme Maria Alice Setubal, presidente do Conselho do Centro de Estudos e Pesquisar em Educação (CEPEC) aponta em entrevista concedida ao El País, em 2016:

“Se o Estado não tiver condições de implementar a infraestrutura necessária para esta reforma em todas as escolas, a maioria delas não vai conseguir. Então você criará maiores desigualdades. Escolas já têm categorias diferentes. A escola integral é boa, mas não são todas. Você corre o risco de criar outras categorias, caso algumas escolas implementem os cinco percursos propostos e outras não. Pode ser que algumas escolas precisem reforçar algumas matérias, implementar laboratórios, etc. Mas com qual hipótese se trabalha? Todo mundo igual, e nem todo mundo ter o mesmo interesse? Se alunos têm mais afinidade numa escola numa área de Ciência, por exemplo, e não tenho professores suficientes de biologia e física, como vou aprofundar? Tudo que a escola quer é que a reforma vá ao encontro de alguns desejos dos jovens. Isso será respeitado?” (EL PAÍS, 2016).

Cabe destacar que a MP 746 que institui a reforma do Ensino Médio seguiu-se em seqüências de medidas de impacto adotadas pelo governo Temer. A primeira foi a Proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente a PEC 95, por meio da qual se instituiu o Novo Regime Fiscal⁵, que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país, por vinte anos, a partir de 2017.

No que se refere à instituição da escola em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda-se a oferta até 2024, em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, buscando atender 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. O PNE indica que a escola de tempo integral, além da extensa jornada, também se caracteriza por criar condições objetivas de melhorar os índices da educação. Entretanto,

⁵ Para ler mais acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

ocorrem problemas concretos diante de sua execução. A oferta de alimentação aos alunos, a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e carreira dos profissionais da educação, e a necessidade de jovens iniciarem mais cedo no mercado formal e/ou no informal – deslocando-se, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar – desvelam as lacunas de tal proposta.

Assim sendo, a lei 13.415 caminha na direção oposta da sua própria prerrogativa, ainda que, no imediato, a redução e a condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para jovens pouco informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, sendo pouco amparada em pesquisas e metodologias sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais.

A reforma aparentemente não recai atenções para a produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que as escolas da rede pública de ensino funcionam. Como se as limitações da escola e o protagonismo dos alunos pudessem ser superadas por meio de um currículo flexível e de metodologias, materiais didáticos e equipamentos digitais.

E como fica a permanência da Sociologia no Ensino Médio, visto a implementação dos itinerários formativos? Alguns autores consideram que a permanência da Sociologia no Ensino Médio está sempre sob suspeita. Visando garantir essa legitimidade à disciplina, a Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS) apresentou um manifesto em defesa da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todos os anos do ensino médio, devendo ser ministrada por professores da área em duas aulas consecutivas por semana.

Segundo o manifesto publicado pela ABECS:

“Há algo muito mais grave em curso, que impede que a escola média seja também um lugar social de construção de identidades, de sociabilidade e reconhecimento de jovens estudantes, a nosso ver, muito mais relacionada ao vazio gerado entre sua orientação ao mercado de trabalho e seu papel transitório para o ingresso nos cursos superiores, que ao formato de seu currículo.” (ABECS, 2015, p. 16)

Em virtude desse cenário de incertezas, a MP 746/2016 levantou dúvidas sobre a permanência da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio. O texto evidenciava sobre a extinção de Artes e Educação Física nessa etapa final (artigo 26 §§ 2º e 3º da MP 746/2016), mas não deixava explícito sobre a Sociologia.

Segundo o artigo 36 da LDB/96, “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: ... IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias de todas as séries do Ensino Médio.” (BRASIL,

1996). Entretanto, a versão original da medida, não assegura a disciplina como obrigatória, uma vez que a substitui por itinerários formativos propostos pela reforma.

A flexibilização do Novo Ensino Médio reduz a formação dos estudantes, tanto do ponto de vista subjetivo quanto do cognitivo, eleva a participação mais produtiva e eficiente para o mercado de trabalho, sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais e a produção de desigualdades sociais no país. A substituição de aulas de Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador, alinham-se com a produção de um individualismo meritocrático e competitivo, postulados estes da concepção capitalista neoliberal. Se anteriormente à execução da reforma, a disciplina de Sociologia era obrigatória para os três anos da etapa, depois da implementação da reforma, a disciplina somente é oferecida para o 1º e 2º ano do ensino médio. O mesmo acontece com as outras disciplinas de ciências humanas, como Geografia, História e Filosofia.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à carreira e às condições de trabalho docente que também são alvos da flexibilização do trabalho. Embora tal categoria sociológica seja usualmente empregada em análises de trabalho em empresas, as instituições escolares também foram submetidas aos processos de flexibilização.

Com a exclusão de disciplinas que anteriormente eram tidas como obrigatórias, tal exclusão representa uma forma de restringir o mercado de professores que atuam nessas disciplinas, conduzindo à precarização das oportunidades de trabalho e da própria natureza dos conteúdos. Observa-se, concomitantemente, a possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da execução dos itinerários formativos, conforme os incisos de I a V do art. 36, uma vez que, as escolas não serão obrigadas a oferecer simultaneamente os cinco itinerários estabelecidos pela Lei. Outro aspecto remete ao caso específico do itinerário, que abre a possibilidade de que os postos de trabalho possam ser ocupados por profissionais de notório saber, o que representa um enxugamento de oportunidades de trabalho para os professores concursados e licenciados. Tais circunstâncias significam um problema para a valorização da carreira do profissional da educação, ocasionando em possíveis perdas salariais, além do desmonte do serviço público decorrente das restrições financeiras estabelecidas pela PEC 95/2017.

Diante do apresentado acima, conclui-se que a sociedade capitalista gera não apenas contradições existentes na sociedade, como também determina a luta de classes inclusive no campo educacional. Torna-se fundamental, no debate sobre as políticas educacionais, compreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua atuação

numa determinada particularidade histórica e social. Não há espaço para a neutralidade na produção do conhecimento, uma vez que, essa envolve a troca material dos homens e a atividade da consciência, que se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto. Consequentemente, segundo a perspectiva gramsciana, a análise da relação entre a base econômica e a superestrutura se torna fundamental para a compreensão do modo de produção e sua articulação com as formas de consciência social.

À vista disso, não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser resolvidos mediante políticas educativas que envolvam modificações do currículo, aos métodos e à formação. Mesmo sendo considerada, por muitas vezes, como mera reprodutora das relações sociais, é necessário compreendê-la como campo de possibilidades, de mudanças.

Faz-se necessário que o estudo das políticas educacionais leve em consideração o papel da ideologia como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, visto que, as políticas educacionais representam as ideologias que se constituem a partir da materialidade social. Dessa forma, não basta somente defender a educação democrática e participativa com fins de emancipação política, conforme propõe a contrarreforma do ensino médio. Urge a necessidade de uma educação que se submeta para a emancipação humana.

1.7 A escolha do conceito

Ao longo da história, os movimentos sociais foram percebidos e estudados de diferentes maneiras. Nos anos 1950 e em parte dos anos 1960, eram percebidos apenas no contexto específico das mudanças sociais. Na época ainda prevalecia a noção de que mudanças repentinas eram fonte de desordem. Décadas se passaram e os movimentos sociais ainda são vistos principalmente como causa de conflitos e instigadores de revoltas e revoluções, portanto nocivos para a ordem social.

Os movimentos sociais são de fundamental importância quando se está trabalhando o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Como já foi mencionado no capítulo acima, tal tema

está previsto para ser trabalhado em sala de aula através dos documentos oficiais, tendo a possibilidade de articulação com outras disciplinas de ciências humanas, como Geografia, História e Filosofia.

Diante disso, ao analisar os livros didáticos da área de Sociologia como: *Sociologia em Movimento* (2013), *Sociologia para Jovens do Século XXI* (2016) e *Sociologia Hoje* (2016), nota-se pouca produção de material didático em relação ao tema. O tópico abre um leque para a exposição de diversos movimentos sociais, tanto os precursores, como os contemporâneos. A apresentação sobre o MST é ínfima, ganhando somente meia página de explicação em cada livro. O livro *Sociologia para Jovens do Século XXI* (2016), destaca-se por não haver nenhum material didático sobre este movimento social. Porém, o problema que se levanta neste momento é, por que o maior movimento social da América Latina está ausente nas discussões de movimentos sociais na disciplina de Sociologia? Ou quando não está ausente, assume posição secundária? Em direção a essa provocação, como articular a escola com os movimentos sociais que caminham na direção da transformação da sociedade?

O tópico sobre desigualdades sociais no Brasil se faz presente, em circunstâncias do mundo do trabalho no capitalismo. Temas como a fome no Brasil, soberania alimentar e produção de alimentos no terceiro maior país que mais produz, também não ganharam espaço e a atenção necessária. Diante de tal cenário, o presente trabalho assume o compromisso de servir como proposta de material didático sobre o tema, e em seu limite, auxiliar outros docentes na aplicação de uma metodologia de ensino.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Neste capítulo, será apresentado a metodologia adotada para o desenvolvimento do ensino de Sociologia. Evidenciando o conceito de trabalho como ontologia do ser social e a importância da mediação necessária para a aprendizagem humana, a escolha da pedagogia histórico-crítica fez-se essencial para a objetivação da atividade docente, comprometida com o desenvolvimento de um ensino desenvolvente nos alunos em formação.

Partimos do pressuposto de que a função social escolar assume o papel central na socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua existência, sem desconsiderar, no entanto, o papel em que ela desempenha historicamente. Para efeito, destacamos a importância do ensino de Sociologia para a superação das naturalizações da totalidade social, apresentando-o na dialética singular-particular-universal.

Em seguida, encaminharemos os procedimentos teóricos que sustentaram a elaboração da proposta da sequência didática, assim como os seus objetivos e explicações metodológicas.

2.1 Qual o sentido da escola na atualidade?

Há muito tempo ouvimos questionamentos sobre a importância da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os avanços científico-tecnológicos possibilitaram que a aquisição de informações fossem feitas no campo doméstico, quase sempre mediadas por redes sociais, programas de televisão e rádio. O conhecimento que por ora está sendo acessado fora da escola acaba por levantar questões como: A escola ainda possui utilidade? Ela consegue lidar com as necessidades da sociedade atual? Qual a finalidade social dos conteúdos escolares?

A aprendizagem dos conteúdos não mais significa um requisito para obter uma boa nota numa prova e ter mais chances no mercado de trabalho, mesmo que ainda pressupõe-se que os conteúdos sejam aplicados teoricamente e praticamente no cotidiano do educando. Diante desse cenário, assume-se a responsabilidade do educador e do educando em serem os

coautores do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, deve-se descobrir qual a finalidade da aprendizagem escolar proposta pelo currículo e pela escola.

Esse novo procedimento indica que a aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e o uso pelo aluno, levando em consideração as necessidades sociais vigentes. Essa postura afirma que os conteúdos possam ser trabalhados de forma interdisciplinar, contextualizando todas as áreas do conhecimento humano. Nesse formato, o conhecimento escolar implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental para a compreensão e transformação da sociedade. Em outras palavras, o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático.

Este desenvolvimento pedagógico permite que o educando compreenda os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. Os conteúdos serão percebidos em suas contradições, em suas ligações com os demais conhecimentos de outras disciplinas. Sendo assim, cada fragmento do conhecimento só assume seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada.

Essa postura possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens produzem sua vida material e cultural por meio das relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Por consequência, os conteúdos reúnem dimensões científicas, conceituais, históricas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, educacionais e culturais que devem ser visíveis e expressivas no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme menciona Saviani:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [1944, p. 6].

Os diferentes tipos de saber ou de conhecimento necessitam serem apreendidos e assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. O ser humano não nasce sabendo ser homem, isto porque a humanidade não é produzida naturalmente. Para saber, querer, agir, avaliar, sentir, pensar, necessita diretamente do trabalho educativo. Sendo assim, o saber que essencialmente interessa a educação, tem que tomar como ponto de partida, como referência de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica que seguirá na sequência, toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para a fundamentação metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como para a ação docente-discente.

Segundo essa teoria, o conhecimento constrói-se, essencialmente, a partir das bases materiais:

Sendo assim, o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. [...] Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento, como sua prática [Corazza, 1991, p. 84].

Entretanto, a realidade material e a ação do homem por si só são incapazes de dar origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc são expressões sociais que também cumprem esse exercício. O conhecimento humano somente é produzido por meio de sua existência social. Segundo essa teoria epistemológica, o conhecimento resulta sempre das continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanência e avanços do processo histórico de transformação do mundo e da sociedade.

Com efeito, a diferença entre os homens dos demais seres vivos é o trabalho. É a partir do trabalho que o homem produz continuamente a sua própria existência. Ao invés de se adaptar à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem adapta a natureza a si. E isto é feito pelo trabalho. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a determinados fins. O homem antecipa mentalmente a finalidade da ação, sendo essa uma ação intencional.

Para sobreviver, o homem intencionalmente, extrai da natureza os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação do ambiente, criando um mundo culturalmente humano. A educação, nesse sentido, assume-se como um fenômeno próprio dos seres humanos, uma exigência do e para o processo de trabalho, assim como, sendo ela própria, um processo de trabalho.

Nesse sentido, Corazza conclui que:

Enfim, entende-se o conhecimento como o movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise

(abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora) [idem, p. 85].

Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele traduz mentalmente os objetivos reais. Essa representação trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Em outras palavras, trata-se da produção do saber sobre a natureza e sobre o conjunto da produção humana.

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, uma vez que essa metodologia expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento.

Saviani, ao estabelecer semelhanças entre a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, diz que

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) [Saviani, 1999, p. 83].

Por sua vez, Corazza esclarece e complementa:

Se a teoria dialética do conhecimento afirma que: 1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo o processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja – 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar à prática para transformá-la [Corazza, 1991, p. 86].

Esta proposta pedagógica, portanto, deriva da teoria dialética do conhecimento, que tem como primeiro passo concluir a prática social dos sujeitos da educação. A percepção sobre esta prática deve levar o educador e o educando à busca do conhecimento teórico que oriente e possibilite refletir sobre sua vida prática cotidiana. O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social, isto é, propor o estranhamento e o questionamento do cotidiano imediato que conduz à busca por um suporte teórico, que por sua vez, tenha

condições de explicitar, desvelar, descrever e explicar essa realidade. Esta prática implica ir além das aparências imediatas, já que os sujeitos, por meio da discussão e reflexão crítica, serão instigados a buscar a essência dos fenômenos percebidos anteriormente. O terceiro passo dessa metodologia consiste em novamente retornar para a prática, mas não conforme anunciado no primeiro passo. Este momento é a transformação da maneira de entender o conhecimento imediato. Em consequência, sua prática não seria a mesma. Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar com um conhecimento que tem a perspectiva transformadora da realidade e, portanto, comprometidos com a criação de uma educação política e uma sociedade democrática.

Conforme a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática, partindo do nível de compreensão dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, chegando a um novo nível de desenvolvimento, constituem a metodologia de ensino-aprendizagem da sequência didática deste trabalho, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, proposto por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*.

2.2 A escolha da metodologia

A escola enquanto instituição, assume o papel essencial de socializar o saber sistematizado, isto é, ao conhecimento elaborado, à cultura erudita. A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que vão de encontro com o saber científico e, portanto, com o aprender a ler e a escrever. A primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

A pedagogia tradicional é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. O fim a atingir é saber ler, escrever, contar e compreender das ciências naturais e sociais. A pedagogia tradicional apareceu para concretizar a “democracia burguesa” e foi abrangida por seus patronos como o mais perfeito engenho de batalha à ausência de conhecimento, que constituiria a razão de toda a marginalidade social. Para seus críticos, nela, os conhecimentos escolares permaneciam situados no docente, que comunicava seu cúmulo cultural aos educandos que o recebiam passiva e disciplinadamente. A sistematização dos conteúdos e os

métodos de organizar o conjunto de atividades da escola é desempenhado pelo currículo. Saviani (1944, p.17) afirma que o currículo é uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

A Escola Nova surgiu como oposição ao problema de ensino-aprendizagem do modelo clássico, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. À vista disso, a Escola Nova argumentava que a transmissão de conteúdos eram classificadas como mecânicas e sem espaço para criatividade.

Apesar das críticas feitas ao modelo pedagógico tradicional, a Escola Nova igualmente alimentava a confiança de que a educação poderia equalizar os problemas sociais, analisando que a marginalidade não poderia ser motivada pelas pendências intelectuais, culturais ou sociais. A pedagogia escolanovista modificou o enfoque da educação do docente para o educando, dos conteúdos ao procedimento, constituindo, nesta expectativa, função da escola gerir o educando a “aprender a aprender”. Contudo, em meados do século XX, o escolanovismo principiou a perder entusiasmo, o que beneficiou a junção de uma nova teoria educacional, o tecnicismo (SAVIANI, 1986, p. 10-15).

Assim como a pedagogia tradicional e escolanovista, a pedagogia tecnicista também foi considerada como não crítica. Este modelo de ensino partia da opinião de que era plausível uma neutralidade científica, tendo como apoios a racionalidade, eficácia e operosidade, com isto, fazia conjecturar nas escolas aquela coisa que advinha nas fábricas, ou constitua, o que necessitaria ser estudado era deliberado pelo procedimento e não pelos sujeitos nele enredados. Esta confiabilidade na neutralidade científica espaçou radicalmente a pedagogia histórico-crítica do tecnicismo, uma ocasião que, a neutralidade é algo irreal, dado que todo conhecimento é presente e ainda produto do processo histórico-social (SAVIANI 2000, 13-17).

Enquanto as teorias não-críticas apresentavam a educação como a salvação da marginalidade social, as teorias crítico-reprodutivistas, que apresenta sua criticidade embasada na esperteza de que não é admissível abranger a educação se não ponderarmos suas categorias sociais, percorrem a educação enquanto instrumento de representação das categorias na sociedade a que convêm. De combinação com Saviani, podemos pronunciar que as teorias crítico-reprodutivistas foram estabelecidas por Bourdieu e Passeron (1970), que na

obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, versaram da violência simbólica, que é desempenhada pela atuação pedagógica, ao conferir arbitrariamente a cultura das classes dominadores aos sujeitos dominados (SAVIANI, 1986, 19-23).

Outra vertente da teoria crítico-reprodutivista é a da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, discutida por Louis Althusser. Para Althusser, a escola é o aparelhamento ideológico dominador, é o instrumento mais organizado de reprodução das afinidades de produção capitalistas (SAVIANI, 1986, 29-34). Para Althusser, no Estado capitalista, a educação escolar apresenta a colocação de difundir a ideologia burguesa, fazendo com que a classe trabalhadora agregue o mercado de trabalho de modo “cômodo” e dependente, sem entender a opressão a que está sendo submetida.

A influência dessas obras repercutiu de tal maneira que procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência o seu papel na reprodução das relações sociais de produção. Essa corrente foi amplamente entendida como crítico reprodutivista, já que não se pode negar o seu caráter crítico. Entretanto, apesar de apresentarem críticas à educação, as teorias em questão também se caracterizam por reprodutivistas, no sentido de concluir que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Essas concepções não apresentam propostas pedagógicas ou formas de como combater a ideologia capitalista na escola.

Diante de um leque de interpretações, definições e críticas sobre o objetivo da educação para a construção e emancipação dos sujeitos, qual seria a mais adequada para se chegar ao objetivo da educação? Afinal, qual é o objetivo da educação? Neste presente trabalho, assume-se o ponto de vista de que a educação significa a promoção do homem. Significa tornar o homem apto a conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da colaboração entre os homens, da transformação de si e de sua situação histórica.

Sabe-se que são precárias as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado é, por fim, ter como objetivo do processo pedagógico, o crescimento do aluno e, portanto, seus interesses devem necessariamente ser levados em consideração. Entretanto, será de ofício do docente, compreender que o aluno dificilmente compreenderá quais são as suas necessidades imediatas. Seu interesse imediato, à primeira vista, não será baseado no ser concreto, inserido

em determinadas relações sociais. Justamente que a mediação dos instrumentos do saber tem a finalidade de fornecer o acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, para que assim, o educando tenha condições e meios de expressar as circunstâncias que correspondem aos seus interesses.

Em suma, o que se espera da Pedagogia Histórico-crítica é que se compreenda a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

2.3 Os fundamentos teórico-metodológicos para organizar o ensino de Sociologia

Diante da complexidade dos fenômenos variados e peculiares que constituem a escola, como construir uma organização de ensino que não se limite a reforçar uma visão, muitas vezes naturalizada, que termina em levar os responsáveis pela educação a perceberem somente os fenômenos mais exacerbados da escola, como a indisciplina, a violência, a desigualdade e a falta de motivação para os estudos?

Neste subcapítulo, utilizaremos o conceito de *atividade* de Leontiev (1978, 1983), como possibilidades para o trabalho do professor na organização da atividade de ensino e de aprendizagem. Esta proposta teórica é referenciada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, que se manifesta como oportunidade para realizar a atividade educativa, tendo como base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento.

Leontiev, colega e seguidor de Vygotsky, efetuou seus primeiros estudos tendo como referência a Teoria Histórico-cultural, na qual apresentou o conceito de atividade, responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas da criança. Seguindo essa linha de pensamento, as atividades assumem protagonismo por ser o caminho para o desenvolvimento da linguagem e de outras formas de pensamento genuinamente humanas. Sob essa perspectiva, para conduzir o caminho à sua forma ideal, é preciso fazer atividades próprias que conduzam ao desenvolvimento de conceitos. Leontiev parte do pressuposto de que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza.

O homem se desenvolve por meio da atividade que exerce. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa em atividade interna. Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social, de uma geração para outra, tomando a forma de consciência social. Portanto, o homem se apropria não só de mecanismos materiais, mas também de todo um sistema de significações que foram formados historicamente. (LEONTIEV, 1978, p.6)

As categorias imprescindíveis que constituem o entendimento humano são: a atividade subjetiva, a consciência do homem e sua personalidade. Todas as atividades têm uma estrutura interna guiada por ações e operações, decorrentes do seu motivo e dos seus objetivos. A atividade, segundo Leontiev (2012), tem uma estrutura própria invariante formada por: um sujeito, que mobiliza a ação; um objeto, que é o alvo para onde está mobilizada a ação; um motivo, que move o sujeito e mobiliza sua ação, condição de existência da atividade; um objetivo, que direciona a ação e é a finalidade da atividade; uma ação, que é o processo em si e as operações, que são as formas por onde se efetiva a ação, ou seja, os procedimentos e as técnicas.

Essas condições estão relacionadas ao contexto social e formam o conjunto de situações em que o sujeito está inserido, que podem ser físicas e/ou emocionais; o meio, correspondente ao conjunto de instrumentos através dos quais as operações são realizadas e que pode ser de caráter material, como objetos, ou de caráter mental, de natureza simbólica; e, finalmente, o produto, que é o resultado da atividade e corresponde às transformações ocorridas no objeto (LONGAREZI; PUENTES, 2013; NÚÑEZ, 2009).

Assim, acredita-se que um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do sujeito se encontra na possibilidade de assimilação dos conhecimentos teóricos, representada nas inter-relações entre o interno e o externo. Davidov (1982) também defende que é necessário ter como ponto de partida teses gerais da área do saber, buscando o centro dos conceitos, sua gênese e essência, o que se consegue por meio da operação de construir e transformar um objeto mentalmente. Para o autor, o método do abstrato ao concreto permite que se reproduzam teoricamente as formas de representação do concreto real.

Com base nas contribuições de Davidov e Rubstsov, é por meio da atividade de aprendizagem que se desenvolverá o processo de aprender. A atividade de aprendizagem do professor deverá motivar e promover a atividade do estudante, provocá-lo teoricamente sobre a realidade, organizar os conteúdos de forma sistemática, intencional e organizada. Entretanto,

a atividade desenvolvida pelo professor somente terá resultados se a atividade de aprendizagem for desempenhada pelo educando. O desenvolvimento do indivíduo nem sempre tem correspondência direta com o ensino.

O desafio que se apresenta ao professor, relaciona-se com o método de organização do ensino, de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para o educando e para o educador. Para o educando, como forma de estudo e, para o professor, como forma de trabalho. Nesse sentido, Moura (1996a, 2002) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

A AOE mantém a estrutura da proposta de atividade de Leontiev, ao apontar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da escola. Nesse sentido, o objetivo da AOE é a transformação do psiquismo do sujeito que está desenvolvendo a atividade de aprendizagem.

Os elementos característicos da AOE permitem que ela seja elemento de mediação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Nesse modelo, o professor e o aluno assumem a responsabilidade pela aprendizagem de conceitos científicos e pelo desenvolvimento do pensamento teórico. O objetivo central do educador é ensinar e organizar os instrumentos de ensino que aplicará em aula. Já os educandos, têm o papel central de aprender, apropriar os conhecimentos teóricos que possam resultar em operações práticas e metodológicas em sua aprendizagem. A atividade de ensino somente terá sentido quando ela se concretizar na atividade de aprendizagem. Entretanto, a atividade de aprendizagem somente será concluída de forma consciente e organizada por meio da atividade de ensino.

Nesse sentido, reafirma-se que

A AOE é a mediação na atividade do professor, que tem como necessidade o ensino de um conteúdo ao sujeito em atividade, cujo objetivo é a apropriação desse conteúdo entendido como um objetivo social. Nessa perspectiva, a AOE constitui-se um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Assim, o professor, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos, e é esse processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do estudante (MOURA, 1996a, 2002).

É de importante compreensão que o objetivo central da AOE se constitui a um problema de aprendizagem, e não a um problema prático. A distinção desses dois tipos de

problemas foi feita por Rubtsov (1996), o qual afirma que um problema concreto prático busca a aquisição de uma ação para a resolução de uma situação particular; já em um problema de aprendizagem, o estudante se apropria de uma forma de ação geral, que se torna referência de orientação das ações em qualquer tipo de situação. Utilizando diversificados meios e recursos metodológicos, os conceitos quando apreendidos por meio da atividade, proporcionam ao aluno envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de encontrar um caminho para os problemas significativos para ela.

Portanto, conclui-se que a AOE, quando planejada, desenvolvida e mediada sobre as bases dos elementos da atividade (necessidade, motivos, objetivos, ações e operações), em dimensão teórica e prática, desencadeia em uma dupla formação. Para a formação do estudante, a AOE desempenha o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, se apropriando de conhecimento teórico, e se desenvolvendo e se transformando no momento de análise e síntese final da atividade. Já para o educador, essa possibilidade metodológica, tem a via de formação, este que também avalia as suas ações, operações e reflexões em sentido pessoal e em sentido pedagógico.

Isso significa conceber a formação do educador como um processo de transformação e apropriação do conjunto de conhecimentos necessários para que o sujeito se torne um profissional que trabalha a serviço da educação. Isto significa que os caminhos da formação docente se constituem da mesma maneira como o processo de humanização, aqui entendido com base em Leontiev (1978) como a apropriação do que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

2.4 Procedimentos teóricos e práticos

Neste sub capítulo, dissertaremos sobre os objetivos, assim como a sua elaboração e desenvolvimento do processo de implementação da sequência didática, conforme a orientação da experiência prática e teórica.

2.2.1 Objetivos da sequência didática

Segundo Sforzi (2017, p. 92), assim que o professor delimita o ponto de partida para o desenvolvimento e planejamento dos conteúdos das aulas, é necessário que este se aproprie do conhecimento dos sujeitos e dos objetos da aprendizagem, assim como os processos cognitivos e afetivos desses sujeitos. Assim, prosseguimos:

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 sobre a importância dos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, partindo da seguinte pergunta: “Como erradicar a fome no Brasil?” tendo em vista experiências desenvolvidas no Colégio Estadual Carolina Lupion E.F.M.P., com base nas pedagogias críticas.

Objetivos específicos:

- Estabelecer as interfaces do conceito movimentos sociais com outros conceitos sociológicos: trabalho, formação da sociedade capitalista, propriedade privada, produção e distribuição de mercadorias, território, reforma agrária, desigualdade econômica e social;

- Analisar o papel da disciplina de sociologia na desconstrução do preconceito em relação aos jovens assentados do MST na cidade de Carlópolis;

- Conceituar e debater o preconceito das classes populares contra as próprias classes populares e analisar as percepções, vivências e reações do grupo diante das situações de segregação devido a opção de vida a partir da história de exclusões que os jovens do MST enfrentam ao acesso à educação de qualidade e da luta dos sujeitos coletivos que protagonizaram atuações ligadas ao direito à terra;

- Instrumentalizar o jovem estudante, morador da zona rural ou de assentamento para que tenha conhecimento de causa, e saiba se defender de possíveis ataques que vier ocorrer na sua trajetória de vida, exigindo seus direitos caso necessite;

- Valorizar a disciplina de Sociologia como disciplina ativa e viva da grade escolar, oportunizando esta experiência prática de intervenção didática como sugestiva a outros professores de Sociologia ou áreas afins.

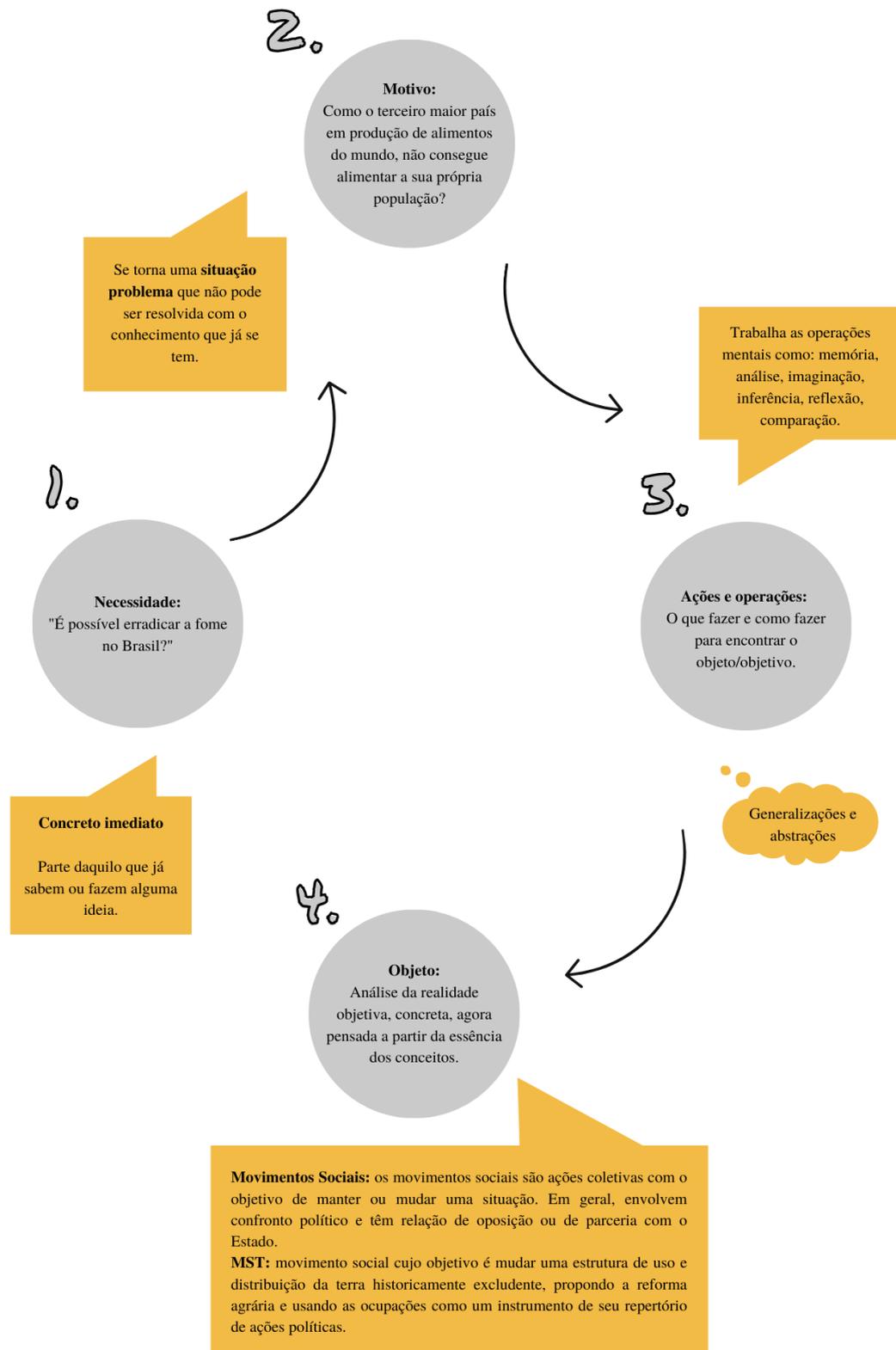
2.2.2 Infográfico explicativo da Atividade

Para proporcionar uma melhor 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: *É possível erradicar a fome no Brasil?* Nesse momento, espera-se que os alunos mobilizem o conhecimento que já possuem para tentar responder à essa questão; a partir da provocação inicial, os alunos buscarão responder a pergunta com base no todo caótico, assumindo opiniões e informações do senso comum, naturalizando as relações sociais e as relações de poder. No entanto, ao perceberem que esse conhecimento – concreto imediato – não será suficiente, buscarão o objeto que precisam desvendar. No caso, ele será colocado a partir da seguinte provocação: *Como o terceiro maior país em produção de alimentos do mundo, não consegue alimentar a sua própria população?*, o qual chamamos a atenção dos alunos para essa frase, para que utilizem e desenvolvam suas funções psíquicas superiores e tentem descobrir – a partir das ações e operações – o significado da atividade.

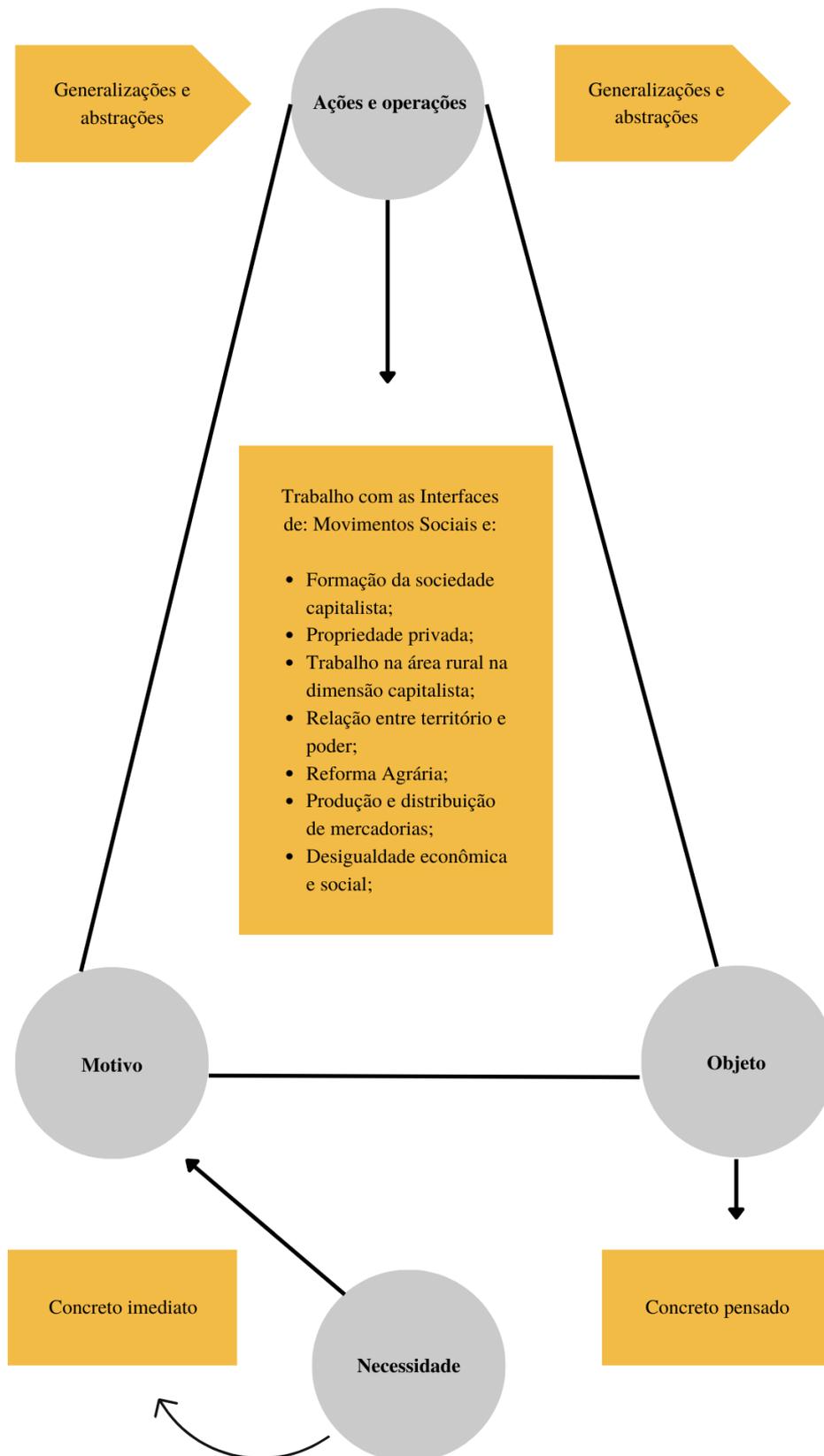
Os momentos das ações e operações (que será descrito adiante) somente ocorrem após os alunos encontrarem o objeto da atividade. Ao encontrarem o objeto, acontece a realização das ações necessárias para conhecer as características intrínsecas do objeto, mobilizando as operações psíquicas para encontrar o seu princípio geral. Ao encontrar a essência dos conceitos, os alunos encontrarão o seu objeto, e somente nesse momento é que poderão estabelecer as relações necessárias entre o entendimento apreendido e a sua realidade objetiva, percorrendo até a etapa do concreto pensado, em que ocorre o desenvolvimento do conhecimento teórico.

Infográfico 1: Estrutura da atividade de ensino - "Movimentos Sociais e Interfaces"



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Infográfico 2: O trabalho com as interfaces: nas ações e operações.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

CAPÍTULO 3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A elaboração da sequência didática como um todo foi pensada de acordo com os princípios da teoria histórico-cultural, na qual, a partir das intervenções, os sujeitos se apropriam da cultura socialmente construída. Nesse processo, para que ocorra a aprendizagem, faz-se necessário a intervenção do sujeito mais experiente para ensinar ao outro o uso e significados dos objetos culturais da sociedade, sejam eles imateriais ou materiais.

É a partir das interações entre os sujeitos, que ocorre o processo de incorporação das capacidades psíquicas, ao reproduzir externamente o seu uso/forma/linguagem para lidar com determinado objeto. Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas — a que no momento apenas podemos aludir — que o desenvolvimento das funções

psico-intelectuais 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 psico-intelectuais 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)

Nesse sentido, o professor assume a função de ensinar aos seus alunos esse tipo de conhecimento, conduzindo-os em relação com o objeto de aprendizagem, para que possam realizar as ações e operações necessárias para a compreensão do processo inicial e final do ensino. Para atingir tal efeito, é fundamental que o educador pense, elabore e organize as etapas necessárias para que os alunos alcancem a essência dos conceitos trabalhados. Tais ações devem ser orientadas para serem realizadas conforme o percurso histórico e social da aprendizagem humana, isto é, primeiro coletivamente, em grupos e por fim individualmente.

Neste processo, as cinco etapas da didática da PHC serão exploradas. Entretanto, primeiramente compreende-se que para a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem ao longo dos encontros, espera-se a participação em sala dos estudantes, a frequência nos encontros e a produção de material durante os momentos de atividade (mapas conceituais, ilustrações, produção textual e oral).

Metodologicamente, a organização da sequência didática buscou priorizar inicialmente o desenvolvimento de questões norteadoras, para que os alunos despertem a necessidade de conhecer mais sobre o assunto em questão – movimentos sociais – para alcançar respostas. O objetivo foi transformar o conceito de *movimentos sociais* no motivo para que os alunos

realizassem as ações e operações, buscando desvendá-lo e estabelecendo sua relação com a realidade objetiva. Portanto, “movimentos sociais” foram os objetos da aprendizagem.

O desenvolvimento dessa atividade de ensino e aprendizagem foi realizada com os alunos do 2º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino. Foram três turmas ao todo, sendo duas turmas no período diurno e uma turma no período noturno, com aproximadamente, quarenta alunos por sala. Esta metodologia além de requerer do educador conhecimentos dos conceitos a serem trabalhados e os instrumentos didáticos e técnicos para a organização e realização da sequência, foram considerados o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem, isto é, os anseios, necessidades e cognição dos alunos.

A respectiva sequência didática é dividida em 12 aulas, com a duração de cerca de 45 minutos cada, conforme a lei estadual do Estado do Paraná. É importante destacar que tal proposta se conecta à Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seguindo o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.

Para auxiliar no entendimento e organização das etapas, segue quadro do processo de construção do conceito científico de Movimentos Sociais abaixo:

Quadro 4: Processo de construção do conceito de movimentos sociais

HABILIDADES ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.	1. O conceito de movimento social	- Conceitual/ científica	- Exposição oral do professor - Observações dos alunos - Leitura coletiva dos alunos	- Material didático impresso
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no	2. A luta por direitos	- Conceitual/ científica - Histórica - Social	- Pesquisa bibliográfica - Exposição oral dos alunos	- Datashow - Televisão - Música - Filmes

Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.			- Explicação do professor	
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.	3. Os movimentos sociais no Brasil, em especial o MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	- Conceitual/ científica - Histórica - Social - Política - Econômica	- Exposição oral do professor - Visita ao assentamento do MST mais próximo - Realizar experiências - Entrevistar os trabalhadores do lugar	- Filmes - Músicas - Veículo - Texto didático
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	4. Os conflitos rurais no Brasil	- Histórica - Social - Política - Econômica	- Exposição oral do professor - Apresentação de trechos do filme “Terra para Rose” - Discussão e análise do filme	- Televisão - Filme
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e	5. As cidades, a circulação de mercadorias e a produção de riqueza.	- Conceitual/ científica - Econômica - Política	- Exposição oral e escrita das soluções e propostas desenvolvidas pelos alunos.	- Datashow - Notebook - Internet

fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.				
---	--	--	--	--

Ressaltamos que o presente trabalho pode sofrer alterações em relação ao tempo previsto, à disposição de recursos, organização escolar, entre outros fatores que incluem a imprevisível dinâmica escolar. Este é somente uma proposta que pode ser alterada e modificada, conforme melhor direcionamento do educador.

3.1 O primeiro encontro: apresentação da questão norteadora

Como a necessidade de trabalhar o conceito movimentos sociais com os jovens era essencial, baseada no fato de que os jovens fazem parte e atuam na sociedade como sujeitos sociais, leva-se em consideração que a hegemonia capitalista dos meios de comunicação impulsiona todos a terem pensamentos e opiniões baseadas em senso comum e *fake news* a respeito dos movimentos sociais, em especial a atuação do MST. Diante desse cenário, pretende-se trabalhar com os jovens a desnaturalização e reflexão sobre a condição de sujeitos e grupos sociais dessa sociedade, usando o conceito para pensar a realidade social.

Por essas razões, escolhemos para operar o conceito e suas interfaces, a estrutura da atividade de estudo, desenvolvida por Davidov (1999) e Repkin (2003) e de ensino (MOURA, 2010). No entanto, devido às intercorrências, não foi possível seguir fielmente a estrutura da

proposta de estudo e ensino desses autores, sendo realizadas adaptações que serão detalhadas no sexto capítulo.

Diante da experiência como docente, sabe-se que pouco adiantaria chegar aos alunos e avisá-los sobre o conteúdo e o objeto de aprendizagem que trabalharíamos ao longo dos encontros e simplesmente questioná-los sobre quais são as suas opiniões sobre o significado de movimentos sociais. Essa forma de abordar o conhecimento, já sistematizado e pronto, é muito propagado e desenvolvido nas escolas por meio do ensino tradicional.

O ensino e a aprendizagem desenvolve-se em um processo, sendo importante primeiramente criar no aluno a necessidade pelo conceito que se quer ensinar (DAVIDOV, 1999, P. 2); assim ele terá condições de encontrar sentido nas ações e realizar uma busca por soluções e respostas às questões que lhes sejam desafiadoras. Em concordância 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: *É possível erradicar a fome no Brasil?*

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

Nesse sentido, Davidov (1999, p. 3) afirma que “sem uma necessidade correspondente não é possível forçar um aluno a realizar uma atividade de estudo”; diante disso, a questão norteadora se apresenta como um desafio que possibilita o desenvolvimento da necessidade do conhecimento aos alunos, na medida em que suas afirmações iniciais não serão o suficiente para responder a questão. Em seguida, é preciso elaborar os passos que seguirão 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 central deve ser a transformação da compreensão do objeto e, conseqüentemente, dos próprios alunos, pois esta relação deve ser mútua.

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).

Mas como gerar a necessidade dos alunos? Quais ações são necessárias para que os alunos vejam a necessidade de aprender determinado conteúdo? Anterior a questão norteadora e o tempo de discussão entre os alunos, pensamos ser necessária a intervenção inicial do educador com uma dinâmica para que os estudantes possam identificar a proposta da aula e ir desenvolvendo a necessidade. Pensamos em fomentar a discussão dos alunos com amostra de panfletos de supermercados, contendo o preço de diversas mercadorias e itens básicos como: carne, óleo, café, arroz, frutas, legumes, etc., e pedir para que montassem uma compra adequada para uma família composta por quatro pessoas. Em sequência, será colocado o limite de um salário mínimo para realizar as compras, também pensando que o valor disponível terá que ser dividido para demais contas de energia, água, internet, aluguel, lazer e demais contas. Essa ação seria desenvolvida como um chamariz inicial para se pensar a carestia de vida do brasileiro e os indicadores de insegurança alimentar antes de lhes apresentar a questão norteadora.

A seguir, pensamos em lançar a questão norteadora como um problema a ser respondido, mas que precisa parar para refletir. Nesse momento, pensamos ser importante anotar na lousa a questão, para que os alunos pudessem visualizar e terem oportunidades mais amplas de construir o pensamento em aula. Este momento é indicado que os alunos discutam entre si, questionem, discordem, mostrem os conflitos de pensamento no momento. Entretanto, consideramos também a dificuldade de desenvolver uma discussão ou debate inicial em aula, pois os alunos não são direcionados naturalmente para debater ou explicitar as suas ideias. O espaço de sala de aula é visto como uma disputa de território, e há muitos medos e inseguranças para realizar tamanha exposição. Nesse momento é fundamental que o educador tenha clareza de todos os objetivos e processos da dinâmica de sua aula, mediando e orientando sempre que necessário para que não se perca o eixo central da discussão.

O objetivo desse momento inicial não é a busca de respostas e soluções perfeitas, mas sim chegar a várias interpretações, fomentar a discussão, gerar dúvidas e evidenciar a necessidade de se aprofundar em um conhecimento em que ainda não dominam. Essa etapa torna-se fundamental para se observar o que os alunos já sabem sobre a provocação, ou a ideia que fazem dele, ou seja, o que eles pensam sobre, o que se pretende ensinar, o quanto isso os provoca ou não, e se a atividade está sendo significativa. É nessa etapa que o conhecimento prévio dos alunos poderia fazer parte de seu concreto imediato (SFORNI, 2017), ou seja, seu senso comum.

Para ampliar a provocação, no próximo momento optamos por questionar os alunos sobre o modo de produção e circulação de mercadorias no Brasil. *Como o terceiro maior país do mundo em produção de alimentos não consegue alimentar a sua própria população?* Pensamos em realizar essa discussão para que os alunos chegassem a conclusões como: *o preço dos alimentos são muito elevados para quem sobrevive com a renda de um salário mínimo, que os alimentos mais baratos são os ultraprocessados, que o país tem uma política forte em exportação, etc. Em seguida, pensamos em lançar questões como: Por que temos uma desigualdade que faz com que brasileiros não tenham condições de comprar alimentos considerados básicos para a sua subsistência, mas ao mesmo tempo evidencia uma parcela da população ostentando uma vida luxuosa? Afinal, como se construiu a desigualdade no nosso país?*

Consideramos esses encaminhamentos acima como ações que julgamos necessárias para introduzir o objeto a ser estudado, desenvolver a necessidade e motivação dos alunos. Detalhadamente, as ações seriam a dinâmica inicial, isto é, os questionamentos e análises primárias. As operações seriam a leitura coletiva do texto didático que seguirá abaixo e anotações utilizando a lousa, giz, datashow, internet e outros recursos. Os objetivos seriam introduzir a temática a ser estudada, gerar nos alunos a necessidade de saber mais sobre o que de fato é um movimento social. Esta organização baseia-se nos 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).

Sendo assim, sistematizamos nossas ações para o primeiro encontro da seguinte forma:

Necessidade: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Motivo/situação problema: “Como o terceiro maior país em produção de alimentos não consegue alimentar a sua própria população?”

Ação: Dinâmica inicial.

Objetivo: Introduzir a temática a ser estudada.

Operações: Amostra de panfletos de mercado e pedir para que façam uma compra razoável para uma família de quatro pessoas, com a renda de um salário mínimo. Discutir sobre a carestia de vida e o fácil acesso a alimentos ultraprocessados.

1) Questão norteadora: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Objetivo: Gerar a necessidade dos alunos de saber mais sobre o conteúdo, para que desejem aprofundar o assunto. Para que transformem essa insuficiência em um problema a ser resolvido, com intencionalidade.

Ações e operações: Diante da dinâmica realizada na etapa anterior, lançar a questão “Como o terceiro maior país em produção de alimentos não consegue alimentar a sua própria população?”, para gerar a necessidade dos alunos de responder à questão e descobrir em que ela implica. O objetivo é iniciar uma nova discussão oral com o intermédio do professor, levando-os à problematizações e reflexões sobre a questão.

2) Ação: Leitura coletiva do texto didático “Brasil: um país onde poucos têm muita terra, e muitos não têm nada”.

Objetivo: criar uma abstração histórica sobre o desenvolvimento da concentração dos meios de produção no Brasil e, especificamente, o acesso à terra.

Conceito: propriedade privada, meios de produção e cidadania.

Texto 1: Brasil: um país onde poucos têm muita terra, e muitos não têm nada

Não há dúvidas de que o Brasil é um país extremamente desigual, podemos perceber isto através de simples fatos do cotidiano, basta caminhar pelas ruas que encontramos pessoas em situação de extrema pobreza, enquanto vemos outras pessoas ostentando suas vidas luxuosas. Mas você sabe explicar o por quê há desigualdade no Brasil?

Para responder a esta questão precisamos voltar no tempo e entender a história de formação do nosso país. Vamos lá!

Antes de 1500, o território que viria a ser o Brasil era povoado por milhões de indígenas que tinham múltiplas culturas e formas de organização social, política e econômica.

Apesar do contato entre si, não haviam tido contato com povos de outros continentes. Até o momento em que chegaram no litoral brasileiro caravelas ocupadas por portugueses interessados em expandir suas riquezas.

Ao se deparar com as culturas indígenas, os europeus as classificaram como selvagens e animais e, portanto, a missão divina dada a eles seria a de "salvar" suas almas perdidas. Esta foi a justificativa dada para usufruírem das riquezas encontradas no território brasileiro. A partir disso, iniciou-se um processo violento de ocupação e exploração das terras brasileiras, responsável por dizimar a maior parte da população e das culturas indígenas.

O litoral brasileiro foi dividido em **capitanias hereditárias** que foram doadas para nobres próximos da Coroa portuguesa, que tinham o direito de dividir as terras em **sesmarias** e doá-las, assim formando uma rede de privilégios em torno da nobreza, dos eclesiásticos e da burguesia crescente. Como não haviam encontrado metais preciosos, os portugueses investiram nas *plantations* e na produção em engenhos, que tinham como base o trabalho escravo de indígenas e de africanos. Através disso, percebemos que se cria um abismo de desigualdades devido à concentração de terra, renda e poder nas mãos de poucos.

Ao longo dos anos, a política brasileira apenas aprofundou a desigualdade social e racial no país. Nesse sentido, podemos destacar a criação da Lei de Terras em 1850, que tornou propriedade do Estado as terras desocupadas - ainda que fossem ocupadas por indígenas há milhares de anos -, podendo ser obtidas somente através de compra e venda. Na prática, a lei privou os negros, pobres e indígenas do acesso à terra, enquanto estabeleceu privilégios aos grandes proprietários e donos de engenhos que puderam ampliar suas propriedades. Para entendermos como a Lei de Terras afetou a população indígena e negra, reflita sobre a seguinte questão: se a abolição da escravidão aconteceu somente em 1888, quais grupos sociais tinham acesso à compra e venda da terra, depois de sancionada a lei de terras em 1850?

Com a abolição da escravidão nada mudou, o Estado brasileiro não criou políticas reparadoras para diminuir as desigualdades, ao contrário, criou políticas orientadas por **ideologias racistas** importadas da Europa que classificavam a evolução da humanidade em uma escala linear, na qual os brancos europeus estariam no topo - sendo o ápice da civilização -, e os africanos e indígenas na base, considerados inferiores e responsáveis pelo fracasso da

sociedade brasileira. Com isso, a elite brasileira investiu na vinda de imigrantes europeus para substituir o trabalho escravo pelo trabalho livre e para branquear a população.

Após lucrar com a exploração do trabalho de indígenas e africanos, o Estado simplesmente os condenou à miséria e à pobreza pela falta de políticas sociais. Sem renda, terra e poder, negros e indígenas tiveram que construir moradias nos morros, formando as primeiras favelas do Brasil.

Segundo dados da Oxfam, quase metade da área rural brasileira pertence a 1% das propriedades do país. Isto se deve ao fato de que as desigualdades sociais e raciais produzidas no Brasil desde o período colonial não foram solucionadas. Ao invés disso, as riquezas e as terras acumuladas às custas da exploração indígena e negra foram passadas ano após ano por heranças.

Ao terminar de ler o texto didático, decidimos lançar novas questões para a reflexão do nosso objeto principal: *Houve momentos na história em que grupos sociais reivindicaram direitos de participação e inclusão na sociedade? Diante da exclusão de acesso à terra, o que fazer?* Nesse momento, espera-se que os alunos novamente não encontrem informações o suficiente para responder tais questões. Mais uma vez será reforçada a necessidade de se criar uma motivação. Algo que faça com que os alunos se sintam provocados e até certo ponto, incomodados com tais desafios.

É a partir desse momento criado, que se objetiva mencionar e explicar cientificamente, a atuação dos movimentos sociais no Brasil. Mas, anteriormente, é fundamental que o educador elucide os alunos sobre o processo de conquista da cidadania. Muitas características da sociedade brasileira atual são consequências da consolidação tardia da cidadania. Mas afinal, do que se constitui a cidadania?

Na definição da socióloga Hannah Arendt (1906-1975), cidadania é o “direito de ter direitos”. Entretanto, ser cidadão – possuir deveres e direitos reconhecidos como membro de um grupo político – nem sempre foi o padrão. Os processos de cidadania foram conquistados por meio de longas lutas políticas. Os direitos sociais, a exemplo, garantem ao cidadão um mínimo de bem-estar econômico e uma vida digna, de acordo com o padrão do país e da

época. São exemplos de direitos sociais o direito à educação, à saúde, a uma aposentadoria na velhice ou em caso de invalidez, à uma alimentação adequada, à uma moradia decente.

Segundo o sociólogo T.H. Marshall, a cidadania é:

Um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento de matéria-prima do status e um aumento no número daqueles a quem é conferido o status (1976, p. 76).

Os movimentos sociais foram – e são – fundamentais na tarefa de exigir do Estado o reconhecimento dos direitos que compõem a cidadania e em favorecer que os próprios cidadãos discutam entre si quais devem ser esses direitos. Em geral, sua história é a história de grupos, em maioria, desprivilegiados, que tentaram ampliar os direitos de cidadania e o alcance dos protestos, de moto a se estenderem, do nível local até os níveis nacional e global.

Os movimentos sociais são uma força poderosa de mudança na sociedade. Tal força pode ser exercida de “baixo para cima”, a partir das atividades executadas por pessoas comuns em graus diversos de associação, ou pode vir de “cima para baixo”, por iniciativa de membros da elite (legisladores, governadores, dirigentes, juristas, administradores etc). São manifestações duradouras, que reivindicam ou fiscalizam direitos até então não efetivados ou garantidos pelo Estado.

Há vários tipos de movimentos sociais, uma maneira de encontrar a diferença e características em comum seria fazer a distinção entre dois tipos de luta:

- a) não apresentem coordenação única, pois comportam uma diversidade muito grande de ideias e valores, bem como de atuação e organização;
- b) suas ações se desenvolvem em torno de interesses e necessidades, mas também de reconhecimento, para criar uma nova sociabilidade.

Ao longo da história, os movimentos sociais eram interpretados apenas no contexto específico das mudanças sociais. Prevalencia – e até hoje – a noção de que mudanças

repentinamente eram fonte de desordem. Esta concepção manifesta-se quando grupos sociais dominantes, ao sentirem seus privilégios ameaçados pelas reivindicações populares, associam as lutas e militância dos movimentos sociais à criminalidade e à marginalidade. Tal distorção de sentido promove uma visão que considera os militantes engajados nas lutas sociais como uma classe perigosa, que precisa ser contida e reprimida. A criminalização dos movimentos sociais desprestigia as lutas em defesa dos direitos humanos e dos interesses das classes populares, dificultando suas conquistas.

Sugere-se que ao abordar a definição científica dos movimentos sociais e suas principais características, que o professor realize um mapa mental na lousa ou utilize de recursos de apresentação, de forma que simplifique e até mesmo forneça aos alunos possibilidades de anotações da explicação. Em seguida, aplicar a seguinte tarefa que deverá ser entregue para a próxima aula, dando sequência no desenvolvimento do ensino:

A turma deverá se dividir em grupos de até cinco estudantes, cada grupo deverá entregar uma pesquisa bibliográfica sobre um movimento social que atuou ou atua no Brasil. A pesquisa deverá conter os principais tópicos:

- Nome do movimento social;
- Quando e onde surgiu;
- O que reivindicavam ou reivindicam;
- Como se organizaram ou se organizam;

Devido ao pouco repertório dos alunos, cabe ao professor, nesse momento, exemplificar alguns movimentos sociais brasileiros para melhor direcionamento da atividade. Evidenciar que o grupo deverá não somente entregar a pesquisa, mas apresentá-la para os demais colegas.

3.2 O segundo encontro: problematização

Para iniciar a aula, optamos por uma breve retomada sobre o conteúdo anterior (carestia de vida, insegurança alimentar e o debate, questão norteadora: é possível erradicar a

fome no Brasil?, lembrando o texto didático e o seu conteúdo. O objetivo é ser breve, somente para lembrar aos alunos sobre a necessidade de saber mais sobre o assunto.

Em seguida, pedimos que a turma se organizasse com seus respectivos grupos, para que assim pudéssemos nos organizar para as apresentações. Já então organizados, apostamos na metodologia de rotação por estações. Como cada grupo realizou uma pesquisa bibliográfica sobre um movimento social, a ideia é fazer com que os alunos, divididos em pequenos grupos, façam um rodízio pelos diversos pontos.

É necessário deixar quinze minutos de aula reservados para que as turmas se organizem. Já organizados em seus grupos, o professor deve orientar que as apresentações ocorrerão de forma diferente. Cada grupo escolherá um aluno que representará o movimento social pesquisado. Este aluno, assim como os outros escolhidos, deverão apresentar sobre o que pesquisaram para os outros grupos diferentes do seu. No total, tivemos seis grupos nos quais, quatro grupos contavam com cinco alunos e dois grupos com seis alunos, conforme acordado entre o professor.

O grupo A, escolheu o aluno Matheus para ser o representante. O movimento social escolhido por eles foi o movimento LGBTQIA+.

O grupo B, escolheu a aluna Emily para ser a representante. O movimento social escolhido por eles foi o Movimento Operário.

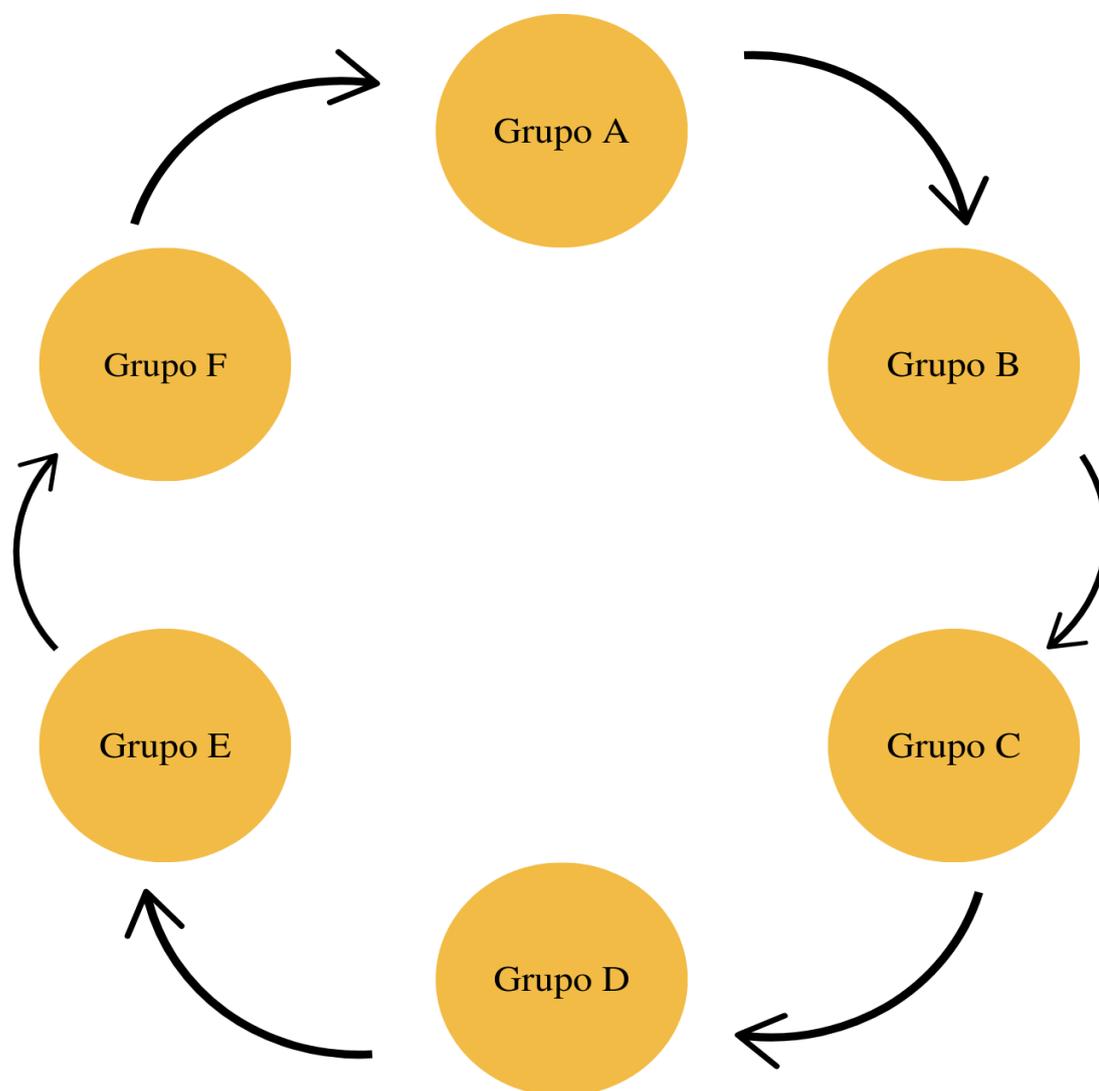
O grupo C, escolheu a aluna Bruna para ser a representante. O movimento social escolhido por eles foi o Movimento Feminista.

O grupo D, escolheu o aluno Vinícius para ser o representante. O movimento social escolhido por eles foi o Movimento Negro.

O grupo E, escolheu a aluna Vitória para ser a representante. O movimento social escolhido por eles foi o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto.

O grupo F, escolheu a aluna Giovanna para ser a representante. O movimento social escolhido por eles foi o Movimento Indígena.

Infográfico 3 Metodologia de rotação por estações



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assim, sistematizamos o nosso encontro da seguinte maneira:

Necessidade: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Motivo: “Como o terceiro maior país em produção de alimentos do mundo não consegue alimentar a sua própria população?”

Ações: retomada sobre a aula passada.

Objetivos: criar uma abstração histórica sobre o desenvolvimento da concentração dos meios de produção no Brasil e, especificamente, o acesso à terra.

Conteúdos: Propriedade privada, meios de produção e cidadania.

Operações: Realizar novamente a discussão sobre a carestia de vida e os índices de insegurança alimentar no Brasil. Discutir se houve em algum momento da história sujeitos ou grupos sociais que lutaram para reverter tal cenário. Relembrar o conteúdo do texto didático sobre a distribuição desigual de terras no Brasil e a marginalização de alguns grupos sociais no processo de cidadania.

Ação: Apresentação dos grupos sobre os movimentos sociais que escolheram pesquisar sobre.

Objetivos: compreender que os movimentos sociais são manifestações coletivas históricas com algumas características estruturais que permitem seu estudo e teorização; identificar movimentos tradicionais dos novos; reconhecer movimentos sociais existentes em sua própria realidade.

Conteúdos: cidadania, luta política, trabalho.

Operações: Organizar os grupos para realizar a metodologia da rotação por estações. Cada representante do grupo, deverá se deslocar até os outros grupos e explicar para eles os tópicos referente ao seu movimento social:

- a) Nome do movimento social;
- b) Quando e onde surgiu;
- c) O que reivindicavam ou reivindicam;
- d) Como se organizaram ou se organizam;

Ao final da dinâmica, os representantes voltam para os seus respectivos grupos. Em seguida, deve-se iniciar a discussão e socialização das informações compartilhadas, isto é, as informações importantes, as dúvidas que tiveram, as curiosidades, as concordâncias e discordâncias etc. Nesse momento, a presença e contribuição do professor se torna fundamental para direcionar o olhar dos alunos para a atuação dos diferentes movimentos sociais. Torna-se fundamental que o educador tenha domínio teórico sobre os movimentos sociais em questão, para melhor aprofundamento em aula.

Nesse momento, alinhado com os movimentos sociais que foram citados e explicados pelos alunos, o docente deverá apresentar sobre as movimentações e reivindicações do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), também trazendo as principais informações como: Nome de como são identificados; como e onde surgiu; o que reivindicam e como se organizam. Este passo é importante para garantir que a próxima etapa da sequência tenha uma melhor desenvoltura.

É fundamental que a pergunta norteadora fique em aberto e sendo provocada em cada encontro, para que a cada passo seguido, os alunos consigam abstrair elementos necessários para ampliar a construção de uma resposta. Para auxiliar na elaboração dessa tarefa, será apresentado para a turma um texto de apoio sobre a agroecologia e a produção de arroz orgânico do MST.

Texto 1: Maior produção de arroz orgânico da América Latina é do MST⁶

Agronegócio. Modelo de produção responsável por contaminar o meio ambiente e colocar o Brasil no topo dos países que mais consomem veneno no mundo. Só no ano passado, o governo de Jair Bolsonaro (sem partido) liberou ao mercado mais de 500 produtos maléficos à saúde.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) faz o contraponto ao investir na agroecologia e colocar o país na posição de um dos maiores produtores de arroz orgânico.

⁶ Texto adaptado pelo autor. Matéria disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/21/maior-producao-de-arroz-organico-da-america-latina-e-do-mst>. Acesso em 20 de mar. 2023.

O cultivo ocorre há mais de 20 anos, quando um grupo de assentados da reforma agrária se propôs a realizar uma nova forma de produzir. A experiência resumiu-se em trabalhar com o alimento na base agroecológica.

Os assentamentos da região metropolitana de Porto Alegre foram os primeiros a plantar arroz orgânico. Mais tarde, outras áreas da reforma agrária no estado também começaram a se organizar por meio da cooperação para produzirem o alimento. Isso tornou o MST o maior produtor de arroz orgânico da América Latina, segundo o Instituto Rio Grandense do Arroz (Irga).

Inicialmente, os assentados receberam auxílio da Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região de Porto Alegre (Cootap), da Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados de Tapes (Coopat) e da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita (Coopan), todas do MST.

As cooperativas conseguiram máquinas agrícolas e assistência técnica para os antigos sem terra, viabilizando o cultivo. O modelo produtivo passou a gerar distribuição de renda e integração social e econômica entre as famílias, que hoje também se organizam através do Grupo Gestor do Arroz Agroecológico.

Famílias envolvidas

De acordo com Celso Alves, coordenador do Setor de Grãos da Cootap, na safra 2019/2020 os camponeses estimam colher 312 mil sacas de arroz orgânico em 3.215 hectares. A produção é de 364 famílias, de 14 assentamentos, situadas em 11 municípios gaúchos, distribuídos pelas regiões Sul, Centro-Sul, Metropolitana e Fronteira Oeste.

Sem contar Cootap, Coopat e Coopan, mais cinco empresas sociais de assentados participam hoje da produção. São as cooperativas de Charqueadas (Copac) e Viamão (Coperav), mais as cooperativas Sete de Julho (Coopal), Terra Livre e a Coceargs, que é a central dos assentamentos do estado.

Juntas cultivam principalmente o arroz orgânico nas variedades agulhinha e cateto. Após a colheita, no beneficiamento industrial, os grãos passam por um processo e se transformam em mais opções para o consumidor. O agulhinha vira arroz branco polido, parboilizado e integral. Já o cateto se divide em branco e integral.

Agroecologia é um modo de vida

Mobilizar, organizar, formar e motivar os assentados é o que guia as ações do Grupo Gestor do Arroz Agroecológico, conforme Emerson Giacomelli, presidente da Cootap. Por meio dele, os camponeses se reúnem e são incentivados a compartilharem experiências. Isso ocorre desde a sua constituição, em 2002. Esse processo resultou, e ainda resulta, em avanços na cadeia produtiva de arroz orgânico do MST.

Giacomelli defende a organização coletiva para consolidar alternativas ao agronegócio. Ele explica que trabalhar com a agroecologia é estabelecer relações de respeito e integração entre os seres humanos e os recursos naturais.

“Nossa produção é feita com técnicas que estimulam a fertilidade e o cultivo de alimentos saudáveis, o que gera mais qualidade de vida aos produtores e consumidores e renda às famílias”, complementa.

O presidente acrescenta que o modelo agroecológico é uma opção de vida para as famílias assentadas. Trabalhar dessa forma, além de dar autonomia ao camponês, é também fazer relação com a sociedade, conquistar políticas públicas e fortalecer o Movimento.

Nelson Krupinski, coordenador comercial da Cootap, salienta que o arroz da reforma agrária vai para várias partes do Brasil e do mundo. Os Sem Terra participam de programas que incluem a produção dos assentamentos, o que abrange o Distrito Federal e vários estados, como RS, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pernambuco e Alagoas.

Os produtos certificados do MST chegam a escolas públicas através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Já pelo Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que é comercializado junto à Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), o arroz orgânico está incluído na cesta básica que já foi entregue a milhares de famílias em situação de vulnerabilidade. A obtenção do alimento também é feita por hospitais, universidades, institutos federais, Forças Armadas e o Exército Brasileiro.

Definido o conceito científico de movimentos sociais e a explanação de exemplos de tais atuações, seguimos para a próxima sequência da atividade.

3.3 O terceiro encontro: a experiência do trabalho de campo

Para essa terceira etapa da sequência, pensamos em explorar o uso da aula de campo como ferramenta para a aprendizagem de conceitos do tema movimentos sociais. A atividade estava prevista para a realização de uma visita técnica ao assentamento Elias Gonçalves de Meura, localizado no bairro Estrada para Cachoeira, próximo ao Distrito Nova Brasília do Itararé, há cerca de 17km do centro de Carlópolis.

O nome do assentamento é uma homenagem ao trabalhador e integrante do MST Elias Gonçalves de Meura, que foi precocemente assassinado por jagunços em defesa da propriedade que estava sendo ocupada. Diversas famílias vivem no assentamento desde julho de 2004, quando cerca de 400 famílias camponesas ligadas ao MST ocuparam a Fazenda Santa Filomena, declarada improdutiva pelo Incra em 1998. A ocupação denunciou a improdutividade da área e a demora na destinação do território para a reforma agrária.

Após 21 anos de disputas judiciais em que o proprietário buscava impedir a desapropriação, as famílias conquistaram os seus devidos loteamentos e passaram a produzir, morar e viver na terra, investindo o pouco que tinham, fruto exclusivo do trabalho, sem qualquer outra alternativa de vida. Os assentados cultivam a área para o autossustento e também para garantir renda com a venda da produção em feiras e comércios da região.

Apesar de não receber apoio governamental para a produção, o assentamento hoje fornece mandioca, feijão, melancia, frutas e uma variedade de verduras e hortaliças para programas do governo, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio da cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante Ltda (Coana), localizada em Querência do Norte.

Os trabalhadores harmonizam a produção de alimentos com a conversação do meio ambiente, preservando 20% do território para reserva legal. A maior parte das famílias

utilizam a agroecologia como origem tecnológica, em defesa de uma alimentação de qualidade e sem veneno.

O assentamento também conta com uma escola itinerante, batizada de Carlos Marighella. A escola foi erguida pelos próprios acampados, atendendo as famílias e também integrantes do Assentamento Milton Santos, também localizado na região. A escola possui 11 professores sendo seis do próprio acampamento e outros cinco que vêm de outras localidades para ministrar as aulas. Além das séries regulares, a escola também possibilita o acesso à educação para jovens e adultos e ajuda a compensar a baixa escolaridade da comunidade. O acesso à educação é uma das grandes conquistas dos assentados por meio da ocupação da terra e da organização da vida de forma coletiva.

Portanto, em campo, em contato direto com o espaço objeto de estudo, o aluno aumenta sua habilidade de construção de conhecimento, uma vez que percebe o espaço, vivenciando-o. Além disso, o aluno sai da sua rotina de estudo, o que estimula a criatividade e o raciocínio (STEFANELLO, 2009).

A aula de campo é pouco explorada devido a diversos fatores como: a falta de liberação de verbas, complicação para obter autorização dos pais, da direção da escola e dos colegas que não querem ceder seus horários de aulas, o medo de possíveis acidentes, a dificuldade no transporte e a insegurança em ser o responsável pelos alunos durante o trajeto (KRASILCHIK, 2008).

Antes da realização de uma aula de campo, é fundamental que haja acordos e planejamento das ações que serão executadas, pois deve-se lembrar em não emitir impactos negativos ao local visitado como: quebrar coisas, contaminar a água, deixar restos de resíduos sólidos, depredar o patrimônio público ou pessoal, etc.

O desenvolvimento dessa etapa foi pensado como instrumento estratégico, uma ferramenta de articulação, sobretudo política, entre a teoria e a prática. As aulas teóricas anteriores, tiveram abordagens como: exposição, diálogo, produção de pesquisa, texto escrito, para em sequência, partir para o método ativo de trabalho de campo.

Caso haja a possibilidade, a atividade proposta pode ser conciliada com outras disciplinas, permitindo a interdisciplinaridade. Essa estratégia permite ampliar a visão de mundo e convida os alunos a pesquisar o meio em que ele está inserido e suas relações vitais.

Tal abordagem permite que o professor mude o seu ambiente de ensino, favorecendo para a diversidade de suas aulas, associando o conteúdo teórico e outras formas de ensino, onde o aluno pode sair da escola e perceber o que há ao seu redor.

É importante destacar que anterior a viagem, o professor em conjunto com a escola, deve entregar termos de autorização de viagem para cada estudante. E somente poderá se descolar da escola, aqueles que entregarem a autorização no dia da atividade.

O cronograma de atividade está disposto da seguinte forma:

Manhã:

1. Recepção com café da manhã agroecológico;
2. Roda de conversa com análise da conjuntura política, agrária e ambiental.

Tarde:

3. Almoço agroecológico;
4. Visita às unidades de produção agroecológicas do assentamento.
5. Encerramento com café da tarde agroecológico;

Dessa forma, sistematizamos as ações da seguinte maneira:

Necessidade: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Motivo: “Como o terceiro maior país em produção de alimentos do mundo não consegue alimentar a sua própria população?”

Ação: trabalho de campo

Objetivos: relatar o uso do trabalho de campo como ferramenta para a aprendizagem de conceitos.

Conteúdos: Reforma agrária, ocupações, produção e circulação de mercadorias, agroecologia, agronegócio, espaço rural, educação ambiental, agroecologia, violência no campo.

Operações: Organizar os grupos já formados anteriormente para a produção de relatórios de observação em campo, produção de textos, imagens, depoimentos e entrevistas com os trabalhadores.

Compreendemos que a socialização da experiência vivida torna a atividade ainda mais qualitativa. É muito importante que os alunos tomem nota de suas observações pessoais e compartilhem com os demais o que vão vendo pelo caminho e o que mais chamava a atenção como: plantas de diferentes portes e espécies, rastros de animais, a infraestrutura das casas dos trabalhadores rurais, a dimensão dos lotes, as narrativas dos assentados, etc.

3.4 O quarto encontro: o momento da Catarse

Embora tenhamos utilizado os três encontros desenvolvendo discussões e registros coletivos, ficou clara a necessidade latente dos alunos serem ouvidos e percebidos, especialmente nos momentos de trocas e debates. Toda a sequência foi articulada para que os alunos tivessem espaço e abertura para trocarem suas experiências, falarem sobre as histórias de seus pais e avós, de se aproximarem dos conceitos e realizarem suas análises sobre a realidade concreta.

Dando sequência na atividade, a quarta etapa consiste em uma breve apresentação dos grupos sobre as operações realizadas na atividade de campo. Faz-se necessário que nessa atividade, o professor conte com recursos audiovisuais como televisão, datashow e notebook. Os registros realizados pelos alunos na atividade anterior devem ser apresentados para a turma. As imagens, as entrevistas que fizeram, as observações do lugar e das histórias e os relatórios devem ser socializadas com a turma e depois entregues ao professor.

Após as exposições dos grupos, foram passados trechos do filme *Terra para Rose* (1987) para dar continuidade e corpo para o debate. Nesta etapa, buscou desenvolver com os estudantes, outros temas transversais ao MST, como os conflitos rurais no Brasil, a violência no campo, a defesa da propriedade privada, a busca por reparação e cidadania, as narrativas por parte da hegemonia burguesa, etc.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente no parágrafo 8º do Artigo 26, aponta que a exibição de filmes de produção nacional constitui componente curricular complementar que deverá estar integrado à proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996). Segundo Teixeira (2006, p. 8) “ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações

preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum”.

Posto isto, a utilização do filme como prática pedagógica pode levar o aluno a refletir sobre as suas vivências e não vivências e, ao mesmo tempo, mostrar novas vias de interesse pelo conhecimento e por uma outra reconstrução da realidade.

Dirigido por Tetê Moraes, *Terra para Rose* é um documentário sobre a primeira ocupação de latifúndio improdutivo no Brasil, a Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, em 1985. O filme traz imagens das pessoas que enfrentaram fome, frio e as tropas militares, enquanto lutavam por um pedaço de terra para plantar. O título foi escolhido para homenagear Rose, uma das mulheres do movimento que sonha com a conquista da terra e um futuro melhor para seu filho.

Dessa forma, espera-se que nesse momento seja desenvolvido o momento de *Catarse* nos alunos. A *Catarse* nada mais é que a síntese do teórico e do prático que o educando chegou, evidenciando uma nova posição em relação ao conteúdo, uma elaboração da totalidade concreta em um grau de compreensão mais elevado.

Para Gasparin, a *Catarse* assume:

A *Catarse* é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal (2012, p. 127)

Portanto, é nessa etapa que se espera uma nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado. Esta atitude será percebida em seu modo de proceder e agir intelectualmente, e deve ser muito diferente daquele mostrado no início da atividade.

Assim, sistematizamos o desenvolvimento das ações para esse encontro da seguinte maneira:

Necessidade: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Motivo: “Como o terceiro maior país em produção de alimentos do mundo não consegue alimentar a sua própria população?”

Ação: Socialização das experiências individuais e coletivas e entrega dos relatórios.

Objetivos: Buscar mais proximidade e interação com os conceitos trabalhados em aula, trabalhando dialéticamente entre a teoria e a prática.

Conteúdos: Reforma agrária, ocupação, desapropriação, agrofloresta, produção e circulação de mercadorias, segurança alimentar, insegurança alimentar.

Operações: Organizar os grupos formados em aulas anteriores para a exposição de suas observações, anotações e experiências.

Ação: Passar trechos do filme Terra para Rose e em seguida, debater com os alunos sobre o documentário.

Objetivos: Fornecer ferramentas audiovisuais para a compreensão do tema, identificar as características típicas de um movimento social, discernir sobre a intenção das narrativas hegemônicas e o seu alcance, compreender o fundamento do objeto estudado, assim como a dimensão histórica, política, econômica, social e ambiental que se toma no Brasil.

Conteúdos: Conflitos rurais, violência no campo, legalização do porte de armas, luta por cidadania, poder, latifúndio, propriedade privada.

Operações: Análise de trechos do filme e organização dos grupos para debate. O professor deve orientar os alunos para que registrem no caderno as seguintes informações:

- a) A definição de reforma agrária, segundo o ponto de vista dos políticos, proprietários de terra e líderes do MST;
- b) As principais características e diferenças de cada grupo entrevistado citado acima;
- c) A importância da mobilização social em torno de objetivos comuns;
- d) As justificativas que causaram a demora da justiça em efetivar a desapropriação e a posse de terra aos sem-terra.

Após os registros, os alunos e professor devem socializar as anotações realizadas, impressões do filme e as semelhanças com o real visto em atividade de campo.

3.5. O quinto encontro: a prática social final

Em razão da aula anterior ter sido acompanhada de exibição de trechos do filme Terra para Rose e reflexão dos conceitos trabalhados em aula, procurou-se novamente retomar as discussões e conteúdos apontados durante a aula. Como essa seria a última etapa, o objetivo maior era aprofundar a discussão sobre os movimentos sociais, em especial, a atuação do MST no Brasil e promover o momento da prática social final do conteúdo.

Saviani (1999, p.82) compreende que a prática social inicial e a final possuem suas similitudes e convergências. O ponto de partida do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à prática social. Entretanto, suas diferenças aparecem quando o educando e o educador se alteraram qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

O objetivo maior é fazer com que o educando ultrapasse a compreensão puramente intelectual. Muito se tem a impressão que enquanto indivíduo, o aluno nada poderá fazer, alcançando somente a compreensão da totalidade, até o momento da Catarse. Entretanto, o educando precisa ser desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos ao longo de toda a atividade de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Vasconcellos afirma que

[...] a unidade indissolúvel teoria-prática se dá na prática e, portanto, o processo de conhecimento não está completo enquanto não houver a atividade prática relativa ao elemento teórico em questão, ou seja, entendemos que o conhecimento efetivo só se realiza quando da prática relativa a ele. Um conhecimento, para levar à ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Desta forma entendemos que o trabalho com o conhecimento deve estar articulado com a realidade no sentido de sua transformação [1993, p. 81]

Desse modo, a última etapa consiste na elaboração de estratégias e soluções para reverter o quadro de insegurança alimentar no Brasil. Os alunos devem sistematizar os conceitos e conteúdos trabalhados ao longo da sequência e promover políticas públicas que sejam eficazes para o combate à fome no país. Espera-se que os alunos dominem as noções de produção e circulação de mercadorias, produção de alimentos sem agressão ao meio ambiente, e ações que poderiam ser efetivadas e ampliadas pelo governo federal, estadual e municipal, assim como ações adotadas por cooperativas, ONGs, coletivos independentes, organizações políticas, associações de bairro, etc.

Para o desenvolvimento de tal proposta avaliativa, o professor deve orientar os grupos a realizarem pesquisas, acessarem plataformas e fonte de dados com a finalidade de produzirem a problematização, as hipóteses e argumentos de suas propostas. É necessário que a escola comporte espaços que viabilizem a atividade de pesquisas, por meio de laboratório de informática, sala maker, sala de leitura, acesso a internet, computadores, notebooks e/ou tablets.

A atividade foi pensada para ser realizada com a duração de quatro aulas, duas para se realizar a retomada, a proposta de atividade, encaminhamento dos alunos até o laboratório de informática e os encaminhamentos do professor, e duas aulas para a apresentação da proposta final, recomendando o tempo de dez minutos para cada apresentação.

Sendo assim, sistematizamos a etapa final da seguinte maneira:

Necessidade: “É possível erradicar a fome no Brasil?”

Motivo: “Como o terceiro maior país em produção de alimentos do mundo não consegue alimentar a sua própria população?”

Ações: Proposta de prática final de como garantir a segurança alimentar no Brasil.

Objetivos: Elaborar um breve projeto de pesquisa, identificando o problema, elaborando a justificativa e apresentando soluções para a fome e a insegurança alimentar no Brasil. Identificação objetiva da realidade concreta e articulação dos conceitos trabalhados.

Conteúdo: Políticas públicas, produção e circulação de mercadorias, distribuição de terras, hortas urbanas, agroecologia, meio ambiente, pequenos produtores locais, segurança alimentar.

Operações: Realização de pesquisas, acesso a fonte de dados, coleta e sistematização de informações na escola, com a orientação do professor. Elaboração de estratégias positivas que foram aplicadas no Brasil e no mundo para solucionar o problema. Construir a apresentação em poucos slides para a simplificação da proposta.

Ação: Apresentação da prática final de como garantir a segurança alimentar no Brasil.

Objetivos: Sistematizar os conhecimentos adquiridos durante a sequência, ter conhecimento da realidade objetiva e concreta da alimentação dos brasileiros, assim como seus direitos por

moradia, terra, alimento sem veneno, trabalho e qualidade de vida. Estabelecer uma reflexão rica e troca de informações entre os alunos, ensinar como se comportar em uma situação de apresentação formal.

Conteúdo: segurança alimentar, trabalho, reforma agrária, reforma urbana, território, poder, produção e distribuição de alimentos, produção agroecológica, hortas urbanas, hortas domésticas, alimentos ultraprocessados e com agrotóxico.

Operações: a) Cada grupo deve apresentar sua política pública no que tange a promoção da segurança alimentar no Brasil. Os grupos devem estar organizados conforme previamente combinado, e apresentarem por meio de datashow ou televisão, o material preparado. b) Em seguida das apresentações, é fundamental o momento de resgatar o progresso da primeira atividade, quando a pergunta norteadora mostrava-se incapaz de ser respondida naquele momento pelos alunos, e as propostas finais elaboradas pelos próprios. c) Encerrar a atividade com a música Comida, dos Titãs.

Espera-se que o educando consiga ao final dessa etapa realizar abstrações maiores, desnaturalizar relações de poder existentes na nossa sociedade e compreender a sua direção política na conjuntura política e econômica atual.

É importante destacar que algumas das atividades ocorreram, na prática, de forma distinta da descrita acima, sendo necessárias novas formulações e aplicações. Mais detalhes serão levantados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4. BALANÇOS SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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.

4.1 O primeiro encontro: Avaliações e reformulações

Consideramos que nesse momento, mantivesse a mesma sequência de atividades. No entanto, mediante a avaliação da implementação, considerou-se fundamental explorar o uso da lousa para registros coletivos e a possibilidade dos alunos serem os escribas, com o intuito de instigar a participação da turma nas atividades.

Ao final da aula, o professor deve realizar a orientação de como será o desenvolvimento da próxima aula, especificando a atividade extraclasse que os alunos deverão realizar e apresentar para a próxima aula. Compreendemos que a falta de tempo pode ser um fator que dificulte a explicação da atividade de pesquisa e, por isso, recomendamos que o docente prepare um material explicativo da atividade e compartilhe por e-mail, grupos no whatsapp, ou qualquer outro endereço de comunicação entre o professor e o aluno.

Notamos em avaliação a importância de reafirmar que a atividade tem caráter avaliativo, e que a apresentação será um dos critérios de elaboração de pontos para a média final.

4.2 O segundo encontro: Avaliações e reformulações

Neste segundo encontro, estava agendado para ser realizado as apresentações em grupo, conforme orientações na aula passada. Tivemos alguns problemas diante da disponibilidade de recursos como o uso do datashow e a televisão. Notamos que a escola não estava alinhada com a proposta da sequência, mesmo sendo avisada com antecedência da precisão do uso de tais equipamentos.

Cabe destacar que a sequência foi aplicada entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, o que coincidiu com a organização da escola para a aplicação da Prova Paraná, os jogos da Copa do Mundo e a evasão escolar típica do fim do 4º bimestre. Notamos que esses fatores impactaram a otimização da sequência e, conseqüentemente, a desorganização da escola e dos alunos.

Dos seis grupos formados, quatro grupos sistematizaram devidamente a pesquisa e apresentaram os tópicos solicitados. Por mais que os grupos prepararam slides para as apresentações, as apresentações ocorreram somente de forma oral, por indisponibilidade de uso dos recursos da escola. Os outros dois grupos apresentaram problemas na hora da execução e apresentação da pesquisa. Um dos grupos mencionou a não participação dos demais membros para a atividade, realizando a pesquisa e apresentação sozinho. O outro grupo se ausentou no dia da atividade.

Reforçamos aos alunos a importância da colaboração e participação dos membros dos grupos, da organização interna e divisão de tarefas que deveriam realizar para uma melhor efetividade no resultado final da atividade. Compreendemos também os casos de alunos tímidos, introspectivos e que sofrem com algum tipo de fobia social e escolheram se ausentar dessa atividade.

Por fim, avaliamos o quanto é necessário construir um espaço em sala de aula em que seja acolhedor e instigante para que os alunos se sintam à vontade de compartilhar experiências e opiniões.

4.3 O terceiro encontro: Avaliações e reformulações

O terceiro encontro vimos como sendo o mais desafiador. Diante da organização da escola com as avaliações externas, os jogos da Copa do Mundo e o cansaço dos alunos na reta final do ano letivo, tínhamos mais elementos que pudessem inviabilizar a atividade do que torná-la possível.

Entramos em contato com a prefeitura da cidade com antecedência para viabilizar um ônibus para o transporte dos alunos até o assentamento. Solicitamos também que a coordenação da escola viabilizasse termos de autorização para serem encaminhadas aos pais e responsáveis, notificando-os sobre a viagem e o objetivo da atividade. É importante frisar que nenhum aluno realizou a atividade de campo sem a autorização e conhecimento dos pais e responsáveis.

Para não atrapalhar o cronograma de aula de outros professores, já que estávamos em processo de elaboração de trabalhos e avaliações, alocamos a atividade em um final de semana. Assim, pudemos ter melhor aproveitamento do dia sem prejudicar o cronograma e organização do corpo docente.

Entretanto, no dia anterior à atividade, houve uma forte chuva na região. Acreditamos que isso tenha prejudicado a ida dos alunos para a viagem, já que iríamos para uma zona rural. Também avaliamos que a escolha da atividade ser em um sábado inviabilizou os alunos que

pudessem ter compromissos familiares ou de trabalho aos finais de semana. Ao todo, de 35 alunos, compareceram somente 12.

Para melhor aproveitamento, pensamos que a atividade de campo, em uma outra aplicação, pudesse ser realizada em horário escolar e previamente acordada com os outros professores, havendo a possibilidade de realizar atividades interdisciplinares com as disciplinas de biologia, geografia, química e história.

4.4 O quarto encontro: Avaliações e reformulações

Após as reflexões e análises realizadas anteriormente, espera-se que os alunos já tenham construído elementos críticos e científicos que possam pensar sobre a formação, organização e atuação do MST no Brasil. Com os alunos em sala, notamos uma maior participação e engajamento, principalmente daqueles que realizaram a atividade de campo.

Os alunos que realizaram a viagem, compartilharam os demais sobre as suas experiências e impressões do assentamento. O que viram, o que conversaram, o que compreenderam, o que concordaram e discordaram da atuação do movimento.

Notamos uma modificação na forma de lidar com o espaço em sala de aula no decorrer da sequência. No primeiro momento, havíamos alunos tímidos e inseguros diante das provocações e exposições feitas. Agora no momento da Catarse, notamos que os alunos já possuíam maior segurança e domínio sobre o tema, ocasionando em uma maior participação no debate que se prosseguiu após a exibição do filme *“Terra para Rose”*.

Por fim, pudemos analisar a profundidade com que cada aluno compreendeu a essência do nosso objeto, assim como a elaboração mais profunda e sistematizada de outros conceitos trabalhados ao longo da sequência, como: organização popular, reforma agrária, poder, território, trabalho, relação campo-cidade, produção e circulação de mercadorias, agrofloresta, agroecologia, etc.

4.5 O quinto encontro: Avaliações e reformulações

O quinto e último encontro contou com uma completa reformulação do que havíamos pensado e planejado. O quarto encontro nos possibilitou um maior aprofundamento no debate, que culminou no uso de todo o tempo de aula que havíamos planejado para o debate e para a explicação da atividade seguinte.

Em planejamento, havíamos compreendido o quinto encontro como o momento da Prática Social Final, onde os educandos iriam responder novamente a pergunta norteadora “*É possível erradicar a fome no Brasil?*”, mas agora trazendo as contribuições do MST para o debate da erradicação da fome no país, ou até mesmo elaborando outras formas de lidar com tal problema. Entretanto, para que isso pudesse ocorrer, necessitaríamos de tempo de aula para explicar a proposta da atividade e como se daria as apresentações.

Não tivemos tempo de realizar essa orientação no quarto encontro, e também não tínhamos mais tempo para estender a atividade para outro dia, visto que estávamos no final do período letivo. Diante disso, foi orientado que os alunos realizassem uma pesquisa, individualmente, sobre alternativas para erradicar a fome no Brasil e entregassem como forma de trabalho de pesquisa.

Nesse momento, encaminhamos os alunos para o laboratório de informática e realizamos uma orientação técnica de como proceder uma pesquisa científica, elencando a apresentação da problemática e a resolução desta, conforme as fontes de pesquisa. Também foi necessário apresentá-los para os endereços específicos de fontes bibliográficas e fontes de dados que poderiam utilizar-se para dar validade às suas pesquisas.

Orientamos também que ao final da pesquisa, os alunos escrevessem um pouco sobre as suas próprias impressões do que viram. O intuito foi identificar a sistematização e compreensão do que haviam estudado, analisado, visto e assimilado sobre os movimentos sociais, em especial a atuação do MST no país.

Finalizando com propostas para erradicar a fome, os discentes fizeram várias sugestões como: Limitar a quantia de terra e o restante o Estado indenizar e ceder à reforma agrária; que os lotes sejam prioritários para os moradores do município onde estão estas

terras, para depois ir para o movimento; dentro da propriedade o dono seja obrigado a cultivar no mínimo duas lavouras diferentes; Governo tabelar o preço e garantir a compra de pequenos agricultores ou seja da agricultura familiar, priorizar investimentos dos bancos públicos para financiamento e assegurar os pequenos contra intempéries do tempo; capacitar e acompanhar os pequenos agricultores com apoio das escolas e universidades, ceder bolsas para estudantes e políticas de incentivos a população rural, e primeiro alimentar o Brasil depois exportações; valorizar os movimentos sociais como o MST, cooperativas, ceder espaços nos meios de comunicação e mostrar as boas práticas e ações do movimento. Mas não tem como esconder que as respostas também favoreceram o agronegócio, pois alguns acreditam que a agricultura familiar não daria conta de produzir em quantidade suficiente para alimentar o país e exportar, além de não acreditar que é possível produzir sem agrotóxicos.

Ao corrigir os trabalhos, notamos uma qualidade muito significativa na elaboração dos dados e argumentos frente ao problema da fome do Brasil. Pudemos avaliar, apesar das dificuldades na execução, que os alunos conseguiram compreender de forma crítica a necessidade de uma organização social que busca justiça, dignidade e participação na estrutura social e política de nosso país.

Ao ler os relatos pessoais sobre a sequência, destacamos o texto de dois alunos, que de forma distinta, apresentaram as suas impressões sobre o conteúdo estudado.

Depoimento 1:

“Conforme as aulas de sociologia que tivemos, associadas ao pensamento em que eu já possuo sobre a importância de termos movimentos sociais para defender a minha classe, no caso, dos trabalhadores, temos o MST como o maior movimento social da América Latina. Ficou mais evidente depois da visita que o professor levou a gente para o assentamento que fica na minha cidade, e que não sabia que existia. Os moradores e coordenadores explicaram como foi a inclusão no movimento, as ocupações, como foi morar debaixo de lonas, a agroecologia, enfim. Eles moram aqui desde 2013, mas ainda não conhecia o movimento e nem sabia que na minha cidade tinha assentamento. O que a mídia e o preconceito fazem e o quanto a ignorância e as fake news que são fonte de conhecimento pode excluir e difamar essa população. No caminho pelo assentamento, pude notar que existem dois mundos: uma que são

as pequenas propriedades de casas simples, com diversidade de plantações e animais, como porco, vaca, galinha, que é a agroecologia, e dessas pequenas propriedades é que saem os alimentos para a nossa mesa; e o segundo mundo são as grandes áreas de terra com soja, que no caso é a monocultura que pertence a um único dono. Como o professor explicou, o agronegócio maquia a realidade, que os grandes produtores arrendam as suas terras para o plantio de monocultura e não estão preocupados com a segurança alimentar e nem se tem pessoas passando fome. Eles se importam com o lucro, e não com a natureza, e por isso a quantidade de uso de agrotóxicos nas plantações e o ódio aos movimentos sociais, principalmente o MST que bate de frente com o agronegócio. A reforma agrária é sim uma saída para acabar com a fome no mundo, quando o agricultor tem o seu pedaço de chão, ele valoriza e diversifica a produção. E os movimentos sociais terão que lutar muito, pois a maioria da população não tem consciência de classe e não estudam.

Depoimento 2:

“Depois da visita técnica que fizemos com o professor até o assentamento, eu tirei melhor as minhas conclusões. Na verdade, eu já defendi e continuo defendendo o agronegócio. Nós ouvimos várias falas do pessoal que moram no local e, para mim, todos os pontos negativos não entram na minha mente como pontos positivos de jeito nenhum. Nós todos sabemos das invasões que eles causam e que já causaram carregando a bandeira do movimento, então eu continuo defendendo o agronegócio e defendendo uma renda maior para a população, mais empregos, maior economia do país e, inclusive, o aumento do número de produção e tantos outros pontos positivos que o agronegócio trás”.

Os depoimentos foram de importante análise e consideração para pensarmos o impacto da sequência didática proposta e também as suas limitações. É óbvio que o professor e suas ferramentas didáticas são insuficientes para fazer com que todos os alunos compartilhem de um único ponto de vista. Compreendemos que a vida do estudante é carregada de muitas interferências subjetivas e materiais, que fazem com que a construção de sua visão de mundo tenha significados complexos.

Um dos maiores desafios que enfrentamos em todas as sequências de aulas realizadas, foram as desinformações por parte de alunos oriundos de famílias conservadoras e

bolsonaristas, que a todo momento desacreditaram em dados científicos, mas compartilhavam de teorias da conspiração e maquiagem de dados em paixão à seu líder. Razões como essa fizeram com que o percurso do processo pedagógico fosse mais desafiador e custoso.

Nas salas do período matutino a divisão política era muito acirrada, tanto os grupos com posicionamentos mais a direita quanto mais a esquerda tinham a segurança de expor seus argumentos, mas nunca terminava de uma forma branda. Os grupos de direita não tinham argumentos suficientes e sempre com falas repetitivas como “Lula ladrão”. Mesmo colocando panos quentes na discussão, é nítida a falta de argumento para expor uma opinião positiva a respeito do ex-presidente Bolsonaro.

Mas os fatos falam por si, a vida da ampla maioria foi atingida e as famílias estão com mais dificuldade em por alimentos de qualidade em cima da mesa, o poder de compra diminuiu e sem falar da redução dos programas sociais, o que afeta e muito a vida dos brasileiros. A primeira atividade chamou bastante nesse quesito, pois as contas não fechavam, o salário mínimo não banca as despesas básicas, o que volta a discussão “Culpa da Pandemia, Guerra da Ucrânia etc.”... Já o outro lado culpa sim o Governo “Alta do dólar, Cloroquina, Rachadinha etc.”

Apesar da dificuldade da quantidade de aulas, e por ser no fim do ano letivo, em um contexto pós-eleições, saímos satisfeitos com os resultados. Claro que toda sala tem os alunos com dificuldade ou simplesmente não querem realizar as atividades propostas. Munido de metodologias ativas (rotação por estação) as primeiras apresentações tiveram grande destaque, primeiro pela produção da pesquisa sobre movimentos sociais, várias informações foram muito bem apresentadas pelas turmas, evidentemente sempre um ou outro grupo deixa a desejar.

No período noturno, onde o perfil dos alunos é outro, as discussões também esquentaram, mas com uma leve maioria a favor do Presidente Lula, mas os alunos da direita se mantiveram presentes com uma calorosa discussão, e sempre com a mesma justificativa que o Lula roubou. Temas como COVID, alta dos combustíveis, falta de empregos, baixos salários, ou seja, a conscientização é mais sentida, pois vários alunos já trabalham, ajuda no sustento de suas casas, o que favorece o sentimento de mudança política. Lembrando que o

município é de base agrícola e os lucros recordes do agronegócio não são divididos com a população.

Nesse período, dos seis grupos, quatro tiveram a intervenção do professor para que pudessem apresentar para os outros da classe, pois as informações pesquisadas não estavam de acordo, assim como também não montaram apresentação em slide ou outra ferramenta digital, as apresentações foram bem simples com informações bem resumidas. É nítido o cansaço e a falta de tempo desses estudantes, mas a força de vontade, e ampla maioria precisarem de nota para serem aprovados, fez que ainda acontecessem as apresentações.

No que diz respeito ao desenvolvimento da sequência didática, estar referenciado por dados científicos nos serviu como uma âncora, onde 80% concordavam que havia necessidade de haver reforma agrária, e a solidificação da visita técnica e do Filme Terra para Rose embasou e acirrou o debate e os argumentos para que pudessem propor solução para o fim da fome no Brasil. Para os alunos que participaram da visita, ficou nítida a diferença da Agricultura Familiar e do Agronegócio, a diversificação de alimentos em pequenas propriedades que chega, de fato, à mesa dos brasileiros, a monocultura de exportação do agronegócio, e a qualidade desses produtos com uso excessivo de agrotóxicos.

Em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra houve grande discussão se de fato essa organização seria efetiva, ou a melhor forma de se fazer reforma agrária no país, mas diante dos dados da produção de arroz orgânico, soja e das agroindústrias e cooperativas familiares, da passividade e da importância do assentamento para o município, houve mais benevolência dos ataques dos alunos bolsonaristas. Acredito que após as explicações dos moradores e dos líderes locais do movimento, haja um maior amadurecimento sobre a necessidade de existir a luta da classe trabalhadora, e que a mídia tem um papel de extrema descaracterização dos movimentos sociais, e que a maior parte pertence a classe trabalhadora e não à elite.

Por fim, acreditamos no impacto da educação e de uma sequência sistematizada do saber, para fornecer elementos de análise científica e crítica para aqueles alunos que não aceitam a leitura de mundo superficial e que almejam a libertação e emancipação de um povo frente aos avanços da política capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos fornecer nesta pesquisa elementos para a construção de uma proposta metodológica de ensino em Sociologia sobre a temática de movimentos sociais e a dinâmica do MST no Brasil, construída com base na teoria histórico-crítica. Para realizarmos tal objetivo abordamos brevemente a contribuição do ensino de Sociologia frente à desnaturalização das relações de poder existentes na nossa sociedade, apresentando dados relevantes que indicam a sua qualidade como um instrumento pedagógico para a construção de um ensino desenvolvente.

Todavia, é comum ouvirmos sobre o impacto da precarização do ensino das escolas atuais e a urgência de se construir políticas públicas voltadas para uma mudança significativa da estrutura e sistema de ensino, para que se desenvolva a partir da realidade objetiva da escola. Compreendemos que enquanto a dimensão capitalista e suas políticas neoliberais não forem alteradas, o cenário para as condições de ensino não terão outra finalidade que a vigente. Entretanto, tal cenário não nos desresponsabiliza de seguirmos à luta e almejar outros horizontes possíveis.

Para aqueles que defendem uma educação para a emancipação humana, é primordial a defesa de um ensino que barre a reforma empresarial das escolas e da política pública. Por um caminho ou por outro, a passagem da escola pública, uma instituição social historicamente construída, para uma organização empresarial de prestação de serviços insere a escola e a formação da juventude na lógica incerta do livre mercado, como uma empresa (Chauí, 2017), gerida por acionistas (Kenji, 2018; Galzerano, 2016). A ideia de um país que substitui o controle público das instituições pelo controle de grupos econômicos privados e seus interesses particulares deveria, por si, ser perturbadora.

O fechamento de escolas e a privatização das demais introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensinando aos nossos jovens a praticar o individualismo e a competição, adaptando a escola a atender os novos requisitos da atividade produtiva das indústrias 4.0, reforçando na sociedade formas de organização limitada e injusta, e ampliando os processos culturais relativos à violência cultural e ao não reconhecimento de outras formas de organização social.

Diante do exposto, tal perspectiva se torna incompatível com a qualidade educacional e social que se espera de uma educação voltada para formar construtores e defensores de uma

sociedade mais justa e ativa na participação coletiva. Entretanto, muito se questiona sobre como desenvolver um ensino que seja significativo dentro dos limites de tempo e espaço escolares.

Antes mesmo da aprendizagem formal e sistemática em sala de aula, a escola e os seus processos de vivência também ensinam. A própria gestão escolar vivenciada pelos jovens se torna um importante processo de constituição da sociabilidade e personalidade. Se a escola assume o compromisso com a defesa da democracia, todos os seus espaços devem permitir a vivência da democracia. Não somente permitir, mas a escola deve instigar a participação em seu coletivo, permitindo o desenvolvimento de sua auto-organização e o seu envolvimento com o espírito crítico. O conhecimento desenvolvido nesses espaços deve ser um instrumento de luta voltado para acolher a todos de forma democrática. E as dificuldades que ela apresenta para cumprir essa tarefa devem nos orientar e nos direcionar para uma luta que a leve para construir tais espaços com qualidade.

Dessa maneira, faz-se necessário lutar contra o sistema neoliberal no qual a escola está inserida, e ao mesmo tempo, buscar espaços que possibilite aos alunos a formação da capacidade crítica para o pensar e, aos professores, novas aprendizagens e sentidos para ensinar. Criticar a reforma empresarial da educação não quer dizer que a escola pública esteja bem. Pelo contrário, implica reconhecer que existem alternativas a serem construídas para melhorá-la. E melhorar a educação pública é diferente de querer destruí-la, como faz a reforma empresarial.

O novo currículo, por meio da Reforma do Ensino Médio e da BNCC (2018), reafirma a pedagogia das competências e habilidades, exigências impostas pelo mercado neoliberal, visando a formação precária dos filhos da classe trabalhadora. Além de que, retira disciplinas essenciais do ensino médio e as substitui por itinerários formativos e categorizações que não fazem sentido. Se o currículo anteriormente já estava permeado de princípios neoliberais, depois da reforma, os itinerários flexibilizaram ainda mais o currículo e excluí componentes de caráter formativo e científico.

A Sociologia que há poucos anos conquistou o seu espaço na grade da educação básica, perdeu lugar depois da Reforma. Esta realidade está posta para ser pensada e discutida pelos profissionais da educação que tiveram suas disciplinas retiradas dos currículos, conjuntamente com os amplos setores da sociedade civil, sem perder as esperanças e forças no

poder popular. Precisamos abrir espaços para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontal e participativa, na qual integrem estudantes, professores, pais e gestores para uma gestão democrática da escola, com a participação de uma escola pública de gestão pública (FREITAS, 2018).

Estamos na defesa de uma outra proposta educacional baseada em uma outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos. Dessa maneira, Freitas defende que

Do ponto de vista educativo, este processo, obrigatoriamente, terá que ser construído considerando-se que há fatores pedagógicos importantes no interior da escola, como por exemplo, o próprio professor, mas reconhecendo que há fatores externos importantíssimos que afetam as possibilidades formativas dos estudantes, por exemplo, sua realidade de vida (Travitzki, 2013; Di Carlo, 2010). A recusa neoliberal em reconhecer a existência de fatores contrariantes externos não só no mercado (Bresser-Pereira, 2017), mas também na ação pedagógica das escolas e professores, é decisivo no fracasso de suas propostas. Se tais limites não forem simultaneamente introduzidos na geração das políticas e superados, continuarão a atrasar a luta de todos por uma educação de qualidade para todos e cada um (2018, p 128).

As bases nacionais comuns curriculares impedem uma discussão essencial sobre o que podemos compreender por uma boa formação e quais as finalidades da educação. O modelo defendido pelo neotecnicismo induzido pelas reformas empresariais atendem os estudantes com melhores condições socioeconômicas, deslocando para a criminalidade e para o trabalho precário aqueles que se recusam a aceitar tal padronização cultural. Essa visão deixa de fora os aspectos essenciais de uma educação voltada para a produção de uma qualidade social superior (cf. Bertagna, 2017).

A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de conciliação de baixo para cima e não um processo de “responsabilização” de cima para baixo. Não se sabe certamente como se encaminhará esse novo percurso, mas cabe pensar em maneiras de organizar a luta e resistência frente ao desmonte das instituições públicas, e também a busca teórica para orientar e fortalecer a prática pedagógica.

A realidade escolar está passando por uma crise de sentidos e significados, pois alunos e professores não consideram a escola como um lugar para o desenvolvimento de aprendizagens e ensinamentos. As dificuldades estão postas em diversas ordens: salas de aula superlotadas, formação de professores inadequada, escassez de recursos pedagógicos, péssimas condições de infraestrutura, salários baixos, falta de professores especialistas e

qualificados, descaso político do ensino público. Diante do cenário desafiador, nota-se que a expectativa de aprender e ensinar na escola acontece, mas não é fácil de conseguir alcançá-lo, ao menos na maioria das vezes.

Portanto, faz-se necessário pensar e articular como superar as contradições existentes, desenvolvendo uma consciência a partir da própria realidade concreta que se tem nas escolas, isto é, a partir da própria crise de sentidos e significados que atinge alunos e professores. Para atingir tal ponto, encontramos na teoria histórico-cultural elementos e ferramentas importantes para pensarmos a formação humana e 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 intervencionalidade 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, a partir das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, os seres humanos foram se apropriando dos objetos materiais e imateriais de sua existência, a partir de sua capacidade de pensar e agir para modificar o seu entorno, produzindo sua própria existência e cultura, mediante necessidades de sobrevivência, afetivas e cognitivas. Nessa direção, Vygotski (1997) afirmou que o trabalho social marcou em definitivo a transição da história natural dos animais à história social dos homens. Leontiev (2004) retorna com essa compreensão, retomando o entendimento de que a capacidade humana de se organizar e produzir sua cultura é mediante a realização da atividade do homem. O que diferencia o ser humano dos outros animais é a capacidade de apreender e transmitir para os demais humanos a manipulação e uso dos objetos culturais, desenvolvendo as suas capacidades psíquicas superiores. Dessa forma, o autor desenvolve a teoria da atividade, em que as necessidades e motivações humanas somente serão realizadas por meio de ações e operações necessárias para atingir determinado fim.

A compreensão teórica de que é em atividade que os sujeitos transformam a sua existência foi fundamental para pensarmos os encaminhamentos metodológicos de ensino e aprendizagem dos professores e alunos da escola. Pois diante as condições precárias de ensino, é essencial que os educadores e educandos estejam em atividade dentro do processo pedagógico escolar.

O desafio desse trabalho foi pensar e desenvolver um ensino desenvolvente que conseguisse atuar nessa realidade. Embora seja uma proposta de trabalho complexa e que não se encontra respostas simples, os autores da teoria histórico-crítica ofereceram valiosas reflexões de como realizar um ensino organizado para desenvolver as aptidões humanas para o pensar e o agir. Além da teoria da atividade, a atividade de ensino e a atividade orientadora de estudo se tornaram as bases teóricas para pensarmos os objetivos do ensino e aprendizagem, assim como fundamentos metodológicos para desenvolver uma sequência didática que vá de encontro com um ensino desenvolvente.

No meio do processo, desenvolvemos os meios e operações para realizar tais objetivos: levantamento bibliográfico, estudos, leituras, orientações, elaboração e desenvolvimento das etapas da sequência, cronograma, implementação na escola, avaliações, relatos e reformulações da sequência. Ao final da realização da sequência, pudemos refletir sobre a necessidade de uma compreensão emancipada da essência dos conceitos sociológicos para interpretar e atuar na realidade concreta sobre os movimentos sociais, em especial, a organização do MST no Brasil.

Apesar de nos depararmos com a desorganização interna da escola, o curto período de tempo para realizar a atividade, as intercorrências burocráticas e a desmotivação dos alunos no ensino médio, podemos afirmar que a teoria da atividade e as atividades de estudo foram fundamentais para a sua implementação e para a possibilidade de vivenciar aquilo que foi planejado para a realidade escolar.

Todavia, a promoção da defesa de um ensino desenvolvente praticado em sala de aula não anula ou substitui a responsabilidade da escola em fornecer os respaldos necessários para que tal prática seja efetivada. Sabemos que não cabe ao professor o papel de “salvador da pátria e da educação”, pois a escola não é formada apenas por professores e alunos. Há vários outros sujeitos que interferem direta ou indiretamente para a organização do ensino e da aprendizagem sistemática dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÓRON, Atilio. *A sociedade civil após o dilúvio neoliberal*. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências*. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL, Medida Provisória nº 746, de 27 de setembro de 2016. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 mai de 2022.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2022.

DAVIDOV, V.V. *O que é atividade de estudo*. Revista Escola Inicial. n 7, ano 1999.

DAYRELL, J. T. *A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios*. In: Ensino: Sociologia. MEC/SEB, Brasília: volume 15, 2010.

FERNANDES, F. *O ensino de sociologia na escola secundária*. A sociologia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERRETI, Celso João. *A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Ensino de Humanidades. Estud. av. 32 (93) . Ago, 2018

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5ª ed. rev., 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital* (livro 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1980

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.

MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-38.

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.

PEREIRA, Nádyá Soares Tablas de Araujo. *Consumo e consumismo: uma proposta de sequência didática para ensinar e aprender Sociologia – Marília, 2020*

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, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Coleção educação contemporânea: 11ª edição, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP. 1944.

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.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. C. C. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

YOUNG, Michael. (2007), “*Para que servem as escolas?*”. Educação & Sociedade, 28, 101: 1287-1302.

ANEXOS

ANEXO 1:



Fonte: Registro próprio do pesquisador.

ANEXO 2:



Fonte: Registro próprio do pesquisador.

ANEXO 3:



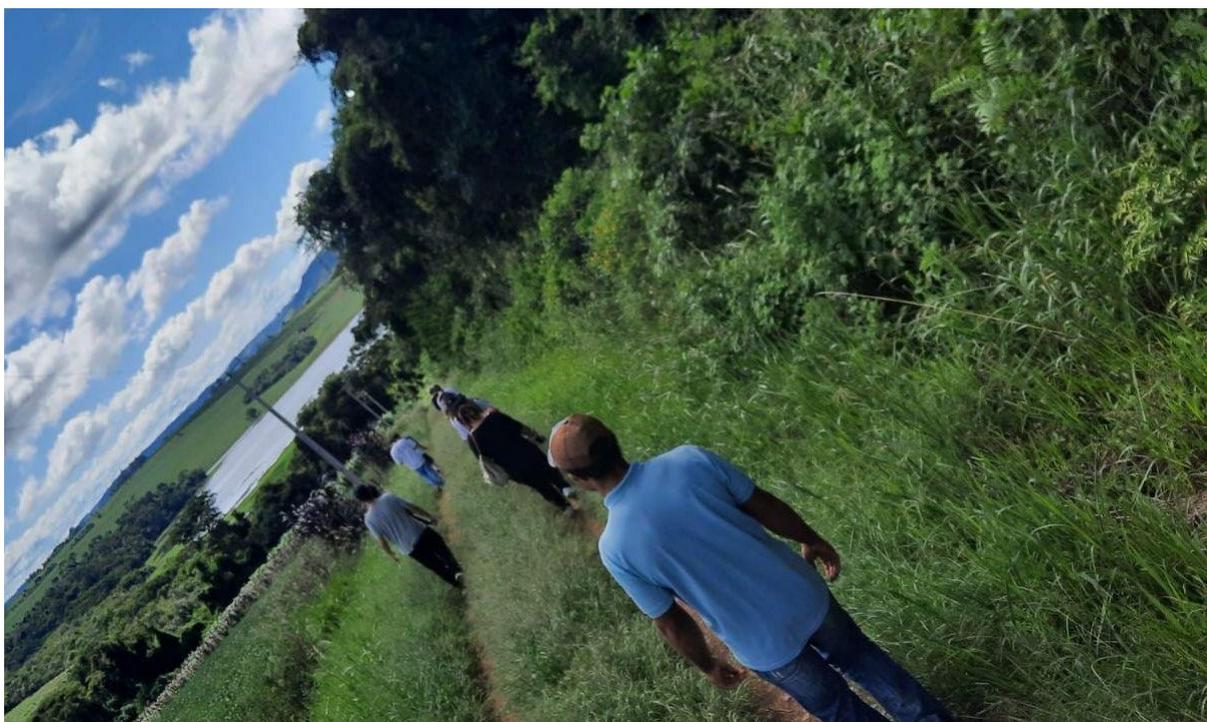
Fonte: Registro próprio do pesquisador.

ANEXO 4:



Fonte: Registro próprio do pesquisador.

ANEXO 5:



Fonte: Registro próprio do pesquisador.

ANEXO 6:



Fonte: Registro próprio do pesquisador.