

Formação cidadã para contrapor-se às práticas de consumo no século XXI

Citizen formation to counter consumption practices in the 21st century

Formación ciudadana para contraponerse a las prácticas de consumo en el siglo XXI

Neusa Maria John Scheid¹

Arnaldo Nogaro²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.960>

Resumo: O artigo objetiva aprofundar a relação entre formação cidadã e práticas de consumo. Resulta de pesquisa na literatura e ampara-se em marcos legais brasileiros e autores como Bauman (2007, 2008, 2009), Cardia e Bastos (2005), Reis (2009, 2013), dentre outros. O intuito é problematizar a respeito da função e responsabilidade da escola em propiciar uma educação de envergadura crítica e emancipadora que resulte em formação de cidadãos capazes de exercer a prerrogativa de questionar o mundo a partir dos saberes escolares. Dentre esses saberes, destacam-se os conhecimentos da área das Ciências Naturais que podem oferecer espaço para projetos interdisciplinares que oportunizem uma educação científica capaz de lançar luz na construção de uma consciência ambiental, lúcida, enquanto consumidores, capazes de agir de forma ativa e posicionar-se perante os apelos do mercado e do consumo.

Palavras-chave: formação cidadã; consumo; educação.

Abstract: This article aims to deepen the relationship between citizen formation and consumption practices. It is the result of research in the literature, and it is supported by Brazilian legal frameworks and writers like Bauman (2007, 2008, 2009), Cardia and Bastos (2005), Reis (2009, 2013), and among others. The purpose is to discuss the role and the responsibility of the school in providing a meaningful and emancipatory education that results in the formation of citizens able to exercise the prerogative of questioning the world based on the academic knowledge. Within such knowledge, the focus is given to the knowledge in the natural sciences area, which can offer space for the development of interdisciplinary projects. These projects create opportunities to promote a scientific education that will shed light on the construction of a lucid and environmentally conscious moral sense as consumers able of acting actively and position themselves faced with the market appeals and the consumption.

Key words: citizen formation; consumption; education.

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumen: El artículo objetiva profundizar la relación entre formación ciudadana y prácticas de consumo. Resulta de investigación en literatura y se ampara en marcos legales brasileños y autores como Bauman (2007, 2008, 2009), Cardia y Bastos (2005), Reis (2009, 2013), entre otros. El intuito es problematizar respecto de la función y responsabilidad de la escuela en propiciar una educación de envergadura crítica y emancipadora que resulte en formación de ciudadanos capaces de ejercer la prerrogativa de cuestionar al mundo desde los saberes escolares. Entre esos saberes, se destacan los conocimientos del campo de las Ciencias Naturales que pueden ofrecer espacio para proyectos interdisciplinarios que aporten una educación científica capaz de arrojar luz a la construcción de una conciencia ambiental, lúcida, mientras consumidores, capaces de actuar de forma activa y posicionarse ante los llamamientos del mercado y del consumo.

Palabras clave: Formación ciudadana; consumo; educación.

1 INTRODUÇÃO

As instituições escolares não têm apenas o compromisso de preparar os alunos para receber a herança cultural e compreender os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, mas também, como refere Zeichner (1993), a escola precisa ter presente sua finalidade democrática e emancipadora e, por isso, deve levar em consideração as dimensões sociais e políticas do ensino. A educação cidadã tem sido referenciada em todos os níveis de ensino. Em marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (versão inicial) destacam que a formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais. Para além da aprendizagem de conteúdos científicos, há uma explícita preocupação no sentido de que todos os estudantes,

[...] desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

Assim, para que tenhamos uma sociedade democrática e não excludente, faz-se necessária a participação ativa e crítica dos cidadãos, tendo presente o alerta de Reis (2013) quando afirma que, mais do que cidadãos do futuro, os alunos são cidadãos no presente. Portanto cabe à instituição escolar a formação de cidadãos que possuam competências como: i) ser capaz de expressar seus julgamentos de valor; ii) diferenciar entre decisões pessoais de âmbito individual e decisões coletivas de

âmbito público; iii) reconhecer e aceitar direitos, deveres e oportunidades em uma sociedade pluralista (KRASILCHICK; MARANDINO, 2004).

Isso implica compreender

[...] a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtivista nas diferentes situações sociais; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 07).

Para Bencze (2014), há uma estreita relação entre o exercício da cidadania, o consumismo³ e a educação. Weiss (2004, p. 307) afirma que “[...] na atualidade, processos educativos viabilizam a existência de uma mentalidade consumista, tomada como natural”. O apelo ao consumo é tão intenso e audacioso que ousamos dizer que, se não consumimos, temos menos valor como indivíduos em nossa sociedade, a ponto de sermos – ou nos sentirmos- excluídos. Nesse sentido, Weiss (2004, p. 308) insiste que “[...] as nossas vidas, os nossos sentimentos, todos os dias são leiloados em programas de televisão por propagandas: vende-se tudo, compra-se tudo”. O questionamento que fazemos é se, nesse contexto de apelo exagerado ao consumo, pode-se exercer plenamente a cidadania⁴. E, diante disso, qual o papel da educação, e em especial, da educação científica escolar, diante de assuntos polêmicos, como a questão do consumismo?

Hodson (2003) alerta que enfrentar os problemas que afetam a sociedade atual pressupõe compreendê-los, tomar decisões e agir conscientemente. Acreditamos que a educação científica escolar deverá contribuir para que os estudantes partici-

³ No artigo, entende-se o consumismo como a cultura do consumo, definida por Taschner (2010, p. 47) “[...] como a presença generalizada em uma comunidade ou em toda a sociedade, de uma valoração positiva do consumo e de uma predisposição para consumir, particularmente certos itens- os quais variam no tempo e no espaço social”.

⁴ Em decorrência de haver uma ampla literatura que trata do conceito “cidadania” e autores que dedicam obras com a finalidade específica de abordá-lo não vamos nos ater à sua caracterização ou explicitação conceitual. Deixamos claro que nosso entendimento sobre isso está relacionado com a ideia de que um cidadão é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade, uma pessoa que participa de forma plena dessa coletividade, que contribui para construir suas leis e para fazê-la funcionar. É um ser que faz escolhas das quais depende o futuro de todos, levar em conta a existência, os interesses e as opiniões de seus semelhantes, considerar os recursos e os condicionantes do ambiente, assumir suas responsabilidades e enfrentar suas consequências.

pem em debates e em processos de tomada de decisão a respeito dessas questões. Dentre estes, estão os temas ligados aos conhecimentos científicos que darão ao cidadão as condições para “[...] discutir o consumo que, de alguma forma, é discutir os aspectos da subjetividade moderna e seus mecanismos de afirmação”, como afirma Weiss (2004, p. 310).

Diante desse entendimento, o que se almeja é que esses estudantes passem da sensibilização para a ação fundamentada, ou seja, que se transformem em produtores ativos de conhecimento, por meio da investigação e da tentativa de mudar situações e comportamentos – a ação sociopolítica (REIS, 2009; 2013). Essa reorientação se faz necessária, para que sejam conscientes e ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. Isso é o que se denomina de ativismo⁵.

Na perspectiva de atingirmos o objetivo a que nos propomos com este texto abordamos, inicialmente, a escola e a vida para o consumo; num segundo momento, trazemos à baila o conceito de ativismo como conduta para despertar a postura crítica e a prática da cidadania, especialmente no tocante à área do conhecimento das Ciências Naturais e, por fim, os arremates conclusivos. Acreditamos que esta escritura possa contribuir no sentido de despertar e alertar para a importância de educarmos as pessoas para que tenham ciência de seu papel social e de como agir enquanto consumidores conscientes.

2 ESCOLA E VIDA PARA O CONSUMO

O entendimento sobre a finalidade da educação científica em aulas de Ciências está intimamente ligado ao papel do professor como agente epistemológico. Como afirma Giroux (1997, p. 163) “[...] os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em suas atividades de ensino”. Conclui dizendo que “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p. 163).

Infere-se, a partir do pensamento de Giroux (1997), que, para o professor desenvolver o espírito crítico dos seus estudantes, faz-se necessário um investimento

⁵ Ao longo do texto, vamos esclarecer com maior precisão o sentido dado a esse conceito. Cabe, neste momento, apenas lembrar que não se trata de praticismo ou outro sentido qualquer que remeta ao senso comum.

em metodologias ativas, que estimulem a investigação e promovam a capacidade de argumentação fundamentada a fim de capacitá-los para de fato agir como cidadãos.

Em vista disso, Santos (2014, p. 195) afirma que “[...] a escola não pode continuar estranha ao que os aprendentes estão altamente expostos à publicidade e à obsessão consumista que marca a sociedade atual”. Considerando que, desde o século XX, o consumismo sugere realização pessoal, temos que a cidadania, ou seja, a forma de participação de um indivíduo na sociedade é influenciada pelos objetos de consumo que ele consegue obter. Para Santos (1999, p. 127), a população atual identifica-se mais com classes de consumo do que com classes sociais. As pessoas de uma mesma classe de consumo são “[...] simultaneamente identificadas pelas coisas que consomem e dominadas por essas mesmas coisas”.

O sociólogo polonês Bauman (2008) sinaliza como se constituem as atuais relações humanas na sociedade do consumo, pois, de um lado, a mercadoria aparece como o centro das práticas cotidianas, e de outro, uma constante orientação para que o modelo de conduta seja sempre articulado por meio do ato de consumir. O mercado passa a ser o novo articulador e modelador das relações humanas, ele é quem dita as normas que devem ser seguidas cotidianamente. O autor afirma que seu jogo é constituído por três regras: a primeira, que todo produto é vendável e visa a ser consumido; a segunda, que esse consumo se vincula à satisfação de desejos; por fim, o valor a ser pago é dependente direto da confiabilidade da “promessa de satisfação” e “intensidade de desejos”. Assim, Bauman (2008, p. 18-9) conclui que “[...] a sociedade dos consumidores se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir das relações entres os consumidores e os objetos de consumo”.

O tempo líquido⁶ caracteriza-se pelo consumismo desenfreado, o culto às celebridades, o acúmulo de dívidas e até a instabilidade nos relacionamentos amorosos. É o mundo marcado por incertezas, inseguranças e movido pelo consumo exacerbado, no qual somos hospedeiros. Somos incentivados a adotar as atitudes competitivas do mercado e o problema é que, muitas vezes, não percebemos que o narcisismo está constantemente presente no mundo capitalista. O mercado hipnotiza pessoas pelo seu potencial de sedução, virou instrumento para manipular o desejo das pessoas.

O mundo está inseguro, repleto de medos, a violência aflora cada dia mais brutal, podemos dizer que são resultados de insatisfações de desejos prometidos pelo

⁶ Expressão usada por Bauman para falar da fluidez do tempo, dinâmica e passagem rápida.

sistema, tornando as pessoas mais agressivas e violentas. A violência e a brutalidade são consequências da ausência de interioridade, do pensar em si e nos outros. A criação de necessidades é o grande caos da sociedade contemporânea. Já não nos contentamos com o necessário para satisfazer necessidades básicas fundamentais, sempre queremos mais e mais, mesmo que muito do desejado seja supérfluo. A sociedade contemporânea criou necessidades insaciáveis às pessoas, mantendo o afloramento narcísico de dependência e consumo, que nem mesmo o próprio homem consegue dar-se conta do que criou para si.

Em sua obra “A arte da vida”, Bauman (2009) inicia reflexões sobre o conceito de felicidade, procura buscar seu entendimento, o que a define. Para ele, estamos vivenciando um estilo de vida emergente, radicalmente diferente do vivido pelas pessoas das gerações anteriores. Elas se situavam, vinculavam tanto no passado como no futuro, hoje pensamos apenas no presente, no imediato. A felicidade passou a ser o objetivo da vez.

Passamos a maior parte de nosso tempo arquitetando planos na sua busca. Vivemos em uma sociedade movida por milhões de pessoas que, em busca da felicidade, estão se tornando mais ricas, mas não mais felizes. Apesar do imenso e espetacular aumento de renda após a Segunda Guerra, a felicidade declarada pelos sujeitos é cada vez menor.

Submissão, compra por impulso, autodefinição pelo que se possui e busca da felicidade pela aquisição de bens materiais são traços que o marketing impõe aos consumidores. Todos eles vão contra a criatividade, que se alimenta de recursos internos e não de preceitos, modas, ilusões, prêmios. (LINN, 2006, p. 94).

Criamos muitos meios para sobreviver, mas encontramos poucas razões para viver. A felicidade se objetiva nas coisas, nos bens, no palpável. Reduzimos a felicidade a algum objeto de desejo para o consumo, enchemo-nos de bens materiais e não atingimos a felicidade que sempre sonhamos. A felicidade no mundo líquido-moderno, como Bauman (2009) costuma chamar, está restrita ao ato de consumo – há uma distorção no que deveríamos entender sobre felicidade. A busca da felicidade deslocou-se da interioridade para a exterioridade.

Percebe-se que os principais meios para atingir uma vida feliz não são apenas as mercadorias, como objetos que servem ao consumo. Quem busca uma grife, uma logomarca deseja o reconhecimento que isso irá lhe proporcionar perante outros. As pessoas precisam sentir-se reconhecidas por meio de objetos que estão usando, nesse caso, a questão é:

[...] ter e apresentar em público coisas que portam a marca e/ou logo certos e foram obtidas na loja certa é basicamente uma questão de adquirir e manter a *posição social* que eles detêm ou a que aspiram. A posição social nada significa a menos que tenha sido socialmente *reconhecida* – ou seja, a menos que a pessoa em questão seja aprovada pelo tipo certo de “sociedade” (cada categoria de posição social tem seus próprios códigos jurídicos e seus próprios juízes) como um membro digno e legítimo – como “um de nós”. (BAUMAN, 2009, p. 21).

Essas são as principais preocupações para os buscadores da felicidade na época líquido-moderna. Há uma busca frenética da felicidade por meio do reconhecimento social com impactos importantes na identidade. Na modernidade sólida, as identidades eram autoconstruídas e duradouras. No caso da versão líquida da modernidade, a identidade é continuamente montada e desmontada. E tem de ser assim, visto que a busca fugaz da felicidade exige adaptabilidade e mudança constante, portanto prender-se a uma “identidade” pode ser o desfecho final de um destino infeliz.

Percebe-se que o indivíduo subsume diante dos apelos consumistas e das dificuldades em assumir uma postura na relação com outras pessoas. Para o pensador acima citado, a felicidade da vida humana não deve estar relacionada a olhares e aprovações externas, ela deve ser sentida internamente pelo sujeito. No entanto desvencilhar-se do apelo permanente vindo do mundo externo torna-se tarefa dramática; sair da frente do espelho para encarar-se na interioridade torna-se trabalho difícil.

Linn (2006), em sua obra, problematiza as práticas publicitárias em torno das crianças, especialmente as estratégias pensadas com muitos requintes e detalhes, pelos publicitários, para torná-las potenciais consumidores, desde a mais tenra idade. Alerta que deve haver preocupação por parte dos pais com tais práticas e com a exposição que as crianças e jovens sofrem perante as diferentes mídias com repercussões sérias para suas vidas.

Os pais têm motivo para se alarmar. As pessoas que valorizam bens materiais em demasia (uma noção reforçada pelo marketing do consumo) estão mais propensas a ser infelizes e ter uma qualidade de vida mais baixa do que aquelas que valorizam mais recompensas internas e não-materiais como criatividade, competência e contribuição à sociedade. (LINN, 2006, p. 29).

A sociedade moderna mercadológica acaba por provocar nas pessoas um vazio difícil de preencher, pois se criam necessidades em que os sujeitos reféns não percebem o quanto estão sendo manipulados por esse sistema tão bem elaborado e pensado para atingir seus objetivos capitalistas, o qual sequer pensa no sujeito

como humano, mas sim apenas como uma alternativa de satisfazer as necessidades econômicas.

A “mão invisível” do mercado operada por indivíduos egoístas na busca de sua própria riqueza e prazer parecia muito relutante ou impotente em salvar os seres humanos dos horrores da crueldade recíproca; com toda certeza, não conseguiu nem libertar a maioria dos homens dos grilhões da paixão nem fazer totalmente felizes aqueles poucos que teve sucesso em tornar livres. (BAUMAN, 2008, p. 84).

O que deve ficar claro é que o que nos deixa verdadeiramente felizes não pode ser comprado em mercados e/ou em *shopping*,

[...] o amor e a amizade, os prazeres da vida doméstica, a satisfação que vem de cuidar dos entes queridos ou de ajudar um vizinho em dificuldade, a auto-estima proveniente do trabalho bem-feito, a satisfação do “instinto de artífice” comum a todos nós, o reconhecimento, a simpatia e o respeito dos colegas de trabalho e outras pessoas a quem nos associamos; você não encontrará lá proteção contra as ameaças de desrespeito, desprezo, afronta e humilhação. (BAUMAN, 2008, p. 11).

Para Oliveira (2012) pode-se inferir, nesse sentido, que, no lugar do sentido dos conteúdos escolares, hoje desencaixados da dinâmica social, apresenta-se a lógica da sociedade de consumo a preencher as mentes juvenis de metas e novas necessidades. Aprender se tornou algo obsoleto em uma sociedade onde as informações se alteram a cada momento, na qual novas competências para o mundo do trabalho aparecem na televisão e logo dão lugar a outras, sucessivamente.

Um dos sintomas da mudança civilizacional em curso pode ser identificado na sociedade do mercado. Para estar incluído e pertencer a ela deve-se consumir; para consumir há que se adquirir, para adquirir há que se ter capacidade (poder aquisitivo) para tanto, porém o que se adquire, na sociedade do consumo, é fugaz, logo há que se empenhar esforço e recurso para adquirir novamente. “A vida dos consumidores é uma infinita sucessão de tentativas e erros” (BAUMAN, 2007, p. 110). Essa lógica mantém a sociedade do consumo na qual o sujeito está inserido num círculo vicioso em que, para estar “incluído” e “pertencer”, necessita-se aceitar e consumir, caso contrário passa a não “existir”. É a inversão da lógica da vida na qual o fato de existir leva a consumir; para a sociedade do mercado a regra é consumir como condição para existir, e isto implica manter perene o sentimento dos desejos insatisfeitos, o que leva a mais consumo para sua realização. Essa realização, na prática, é uma pseudorealização, pois está sempre em busca de concretizar objetivos irrealizáveis.

A sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. (BAUMAN, 2007, p. 106).

Essa perspectiva não se restringe ao campo dos objetos ou da vida material, invade o mais íntimo dos sentimentos pessoais, instala-se nas relações, orienta a vida privada. Nem mesmo o território da educação tem ficado imune, o que faz o autor citado acima afirmar que a educação está cada vez mais vinculada ao discurso da eficiência, da competitividade, da efetividade de custos e da contabilidade. Tal evidência nos remete, enquanto educadores, à reflexão sobre o sentido do nosso trabalho na escola e das alternativas existentes para fazer o enfrentamento dessa lógica fatalista. O frenesi gerado pela constante mudança provoca uma espécie de estupefação perante o novo responsável por embotar a percepção do ser humano, impedindo-o, muitas vezes, de agir ou posicionar-se. Sobre esse fato, Kastrup (2000, p. 51) pronuncia-se dizendo que nos encontramos “[...] aí diante de uma situação paradoxal, na qual o excesso de movimento gera uma espécie de paralisia”. E uma das primeiras iniciativas parece ser a de não deixar morrer a capacidade de indignar-se, de avaliar os riscos e de questionar, debater alternativas a fim de tornar este mundo, em acelerada mudança, um local hospitaleiro e de humanização.

Diante disso, cabe esclarecer que não se entende o consumo, em si, como problema, mas o exagero e o consumismo apenas pelo ter ou parecer, sem satisfazer as necessidades básicas. Diante disso, ressaltamos o argumento de Cardia e Bastos (2005) a favor da educação para o consumo, apresentando alguns componentes que poderiam integrá-la, tais como estudar os fundamentos do consumo, a conscientização de que as ações individuais e em grupo podem influenciar na relação entre os fornecedores de serviços e produtos e os consumidores, bem como no desenvolvimento da capacidade de agir, o que se traduz no ativismo.

3 O ATIVISMO COMO EXERCÍCIO CIDADÃO: PENSAR, AGIR – EXISTIR

No entender de Hilário e Reis (2009), o ativismo é promovido a partir de experiências educativas, nas quais se debatem temas controversos de questões sociocientíficas que constituem uma experiência escolar enriquecedora e potencializadora do desenvolvimento de múltiplas competências. Para Hodson (2011), a ação

coletiva, ou ativismo social, surge da necessidade de cada cidadão se fazer ouvir e poder participar nos assuntos relacionados com a ciência, com implicações na sua qualidade de vida e na qualidade de vida em geral. Esse envolvimento dos estudantes em iniciativas de ativismo coletivo sobre questões de interesse ambiental e social, fundamentado em investigação e pesquisa, permite-lhes aumentar o seu conhecimento acerca dos problemas em causa e desenvolver competências de investigação e cidadania participativa. Nesse particular, a educação científica poderá contribuir para o desenvolvimento de um comportamento crítico em relação à questão do consumismo, por exemplo, e levar outros cidadãos a se engajarem num modelo de sociedade mais democrática, onde todos tenham vez e voz. O sujeito consciente e crítico consegue se posicionar e agir de forma diferenciada dos demais diante dos apelos mercadológicos. Os responsáveis por arquitetar estratégias de marketing e vendas possuem pleno conhecimento disso e elaboram mecanismos que possam romper com a resistência ao consumo e atrair novos consumidores com menor poder de resistir aos apelos publicitários. “Os publicitários têm maior probabilidade de despertar uma reação emocional forte o suficiente para influenciar os espectadores quando as pessoas não percebem que estão sendo influenciadas ou se têm uma capacidade limitada de julgamento crítico” (LINN, 2006, p. 78).

Como a escola pode contribuir para interferir em favor desse estado consciente do sujeito? Parece-nos que há um longo caminho a percorrer, mas, de acordo com Krasilchick e Marandino (2004, p. 05), deve-se começar por repensar a organização disciplinar ou de apresentar o conhecimento. Para elas a atual estrutura de “organização da escola e dos elementos que compõem os seus currículos, entre outros fatores, leva à subdivisão das áreas do conhecimento, criando disciplinas estanques as quais, muitas vezes, impedem que os estudantes vejam como estas se relacionam e quais suas conexões com a vida”.

É importante lembrar que, para que se possa atingir o objetivo de proporcionar a vivência do ativismo social, é preciso passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária de conhecimento. Isso poderá ser alcançado por meio da realização de projetos interdisciplinares e vivência de metodologias ativas.

A ideia de quem propõe a metodologia ativa é superar o modelo pedagógico historicamente predominante no qual o estudante assume a condição de espectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem refletir, criticar e significá-los. “Pensou-se em metodologias com práticas pedagógicas críticas, refletidas, transformadoras, formando assim um ser dialético” (XAVIER et al., 2014, p. 77).

O questionamento é feito para superar a adoção de uma pedagogia magistral, cuja autoridade e autoria centram-se no professor, relegando ao aluno a tarefa de receptor de informações. No entender de Xavier et al. (2014), a pedagogia nascente que carrega no seu bojo o germe de novas práticas vem impulsionada pelo apelo de atender à demanda da população que será assistida. O reconhecimento do entorno social e da atuação do profissional em seu contexto histórico clama por uma formação que valorize os saberes do estudante e que assuma seu processo de aprender. O professor não deixa o campo da ação pedagógica, mas redimensiona suas características de intervenção e orientação, constituindo-se em mediador e coadjuvante.

Para Sommer e Schmidt (2010), trata-se de repensar os currículos de formação docente e os papéis docentes, incluindo uma história do presente, pois muitas das questões com que nos deparamos não se encontram nos clássicos manuais pedagógicos. É nesse contexto que a escola atual é tomada por uma pressão inesgotável para formar um sujeito que deve estar à frente do seu tempo e assumir o compromisso de ser, cada vez mais, melhor e mais esperto, alcançando sempre novas conquistas. Os professores cobram-se porque não conseguem ensinar suficientemente seus alunos para atenderem as demandas da sociedade, e a escola é pressionada pelas engrenagens do mercado para dar conta de tudo.

Talvez o que ainda nos reste, enquanto professores, seja o exercício de oferecer às nossas crianças e jovens aquilo que o dinheiro não pode pagar. [...] Talvez, isso possa ser alcançado com uma aula de ciências que aconteça com o pé no banhado; com uma aula de literatura que faça com que todos possam ler livrinhos ao sol; com um domingo divertido jogando bola; ou com alguém que os escute com a TV desligada. (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 221).

Um dos fortes argumentos para a adoção da metodologia ativa está ancorado na necessidade de que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, seja sujeito do aprender. Em outras palavras, na urgência de romper com as práticas conservadoras centradas na transmissão de conteúdos, distantes de uma aprendizagem significativa. Para Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

Para Esperto (2013, p. 105), com as atividades no âmbito do ativismo, em sala de aula,

[...] é possível introduzir práticas que desenvolvem a pesquisa, a discussão, a crítica, a reflexão, a comunicação, a partilha, o trabalho colaborativo e o raciocínio, havendo progressivamente a aquisição de competências fundamentais que permitirão que os jovens entendam os contextos e as problemáticas sociais e conseqüentemente, contribuirão para o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Muitos conteúdos programáticos importantes para a realização de projetos interdisciplinares na promoção do ativismo social podem ser encontrados no Código Brasileiro de Defesa do Consumidor (CDC) como sugerem Cardia e Bastos (2005). Esses autores citam como possibilidade os conteúdos científicos referentes ao que expressa o artigo 6º do código referente aos direitos do consumidor: proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos. Um bom projeto interdisciplinar poderia ser desenvolvido a partir de notícias frequentemente presentes na mídia sobre o descaso com hábitos de higiene essenciais, como no caso do controle da bactéria *Salmonela*, considerada uma das principais causas de infecções alimentares. Além disso, como o próprio CDC assegura, tendo presente o direito básico à educação e divulgação sobre o consumo adequado de produtos e serviços, o professor poderá aprofundar a questão da alimentação segura, por exemplo, integrando a norma jurídica colocada à disposição do cidadão e os conteúdos específicos da disciplina, preparando bem os seus alunos para serem consumidores críticos e atentos à sua saúde.

Outro tema interessante e pertinente relaciona-se à produção, comercialização e consumo de alimentos transgênicos ou geneticamente modificados (OGM) com menção à Lei de Biossegurança (BRASIL, 2005). Recentemente, tivemos a discussão sobre a obrigatoriedade ou não da rotulagem dos alimentos que contêm transgênicos, entre outros temas controversos relacionados a estes. Se o cidadão não entende o conceito de transgênico e/ou o produto não está identificado, como poderá exercer o seu direito de consumidor na hora de escolher os produtos para consumir?

Cardia e Bastos (2005) ressaltam outras situações do cotidiano que envolvem os cidadãos relacionadas à aquisição de bens mediante financiamento (peças de vestuário, eletrodomésticos, produtos de lazer, entre outros), que exigem um trabalho interdisciplinar para abordar diferentes conhecimentos que permitam o entendimento de situações mais complexas do dia a dia das pessoas. Nessas situações, os conteúdos de Matemática poderão ser muito úteis para levar os alunos a entender

o exorbitante acréscimo no valor em razão de juros, a refletir sobre as características das propagandas na mídia, que estimulam o endividamento e distorcem o real balanço de perdas e ganhos, dentre outras possibilidades.

Por outro lado, o consumismo estimulado pela mídia e reforçado pela cultura do ter, em detrimento do ser, é um dos grandes responsáveis da degradação ambiental ocasionada pela poluição oriunda do descarte inadequado dos produtos. Vivemos numa sociedade que consagra o tempo do efêmero, na qual “jogar fora e comprar de novo” é mais sedutor do que consertar. Nessa sociedade, cada vez mais, se recorre à utilização de produtos descartáveis, como por exemplo, automóveis, computadores, eletrodomésticos dentre outros que têm uma duração muito curta, transformando-se rapidamente em sucata. Nossas casas e prédios são construídos à base de alumínio e vidro, cuja refrigeração no verão e o aquecimento no inverno consomem uma grande quantidade de energia, conforme salienta Santos (2014). O Planeta Terra está em perigo e vivemos, mundialmente, a pior crise financeira dos últimos anos. São cada vez mais evidentes as relações intrínsecas entre degradação ambiental, pobreza, estabilidade e paz, como alerta Santos (2014).

Diante disso, necessitamos de uma educação científica escolar comprometida com o fortalecimento do social e que esclareça sobre as possíveis causas e consequências da febre de consumo de materiais, muitos deles tóxicos, ainda de acordo com Santos (2014). Precisamos apostar na constituição de sociedades sustentáveis, levando em conta a indissociabilidade constitutiva entre o social, o econômico e o ecológico. Urge que sejam convertidas as diferentes oportunidades curriculares em experiências educativas no sentido do conhecimento sustentável.

Partindo do pressuposto de que um mundo sustentável é possível e que a educação em Ciências Naturais, tradicionalmente apresentada em sala de aula, não contribui para que se alcance essa meta, precisamos apostar numa educação científica que capacite o cidadão a entender o mundo e tomar decisões políticas e sociais. Logo, a escola deve assumir que a construção do conhecimento constitui apenas um meio para se atingir algo mais valioso do que a simples aquisição desse mesmo conhecimento (MARTINS; VEIGA, 1999). O desenvolvimento de comportamentos sociais conscientes implica uma real compreensão dos problemas locais e globais, advertem Galvão et al. (2001). Diante disso, cabe a afirmação de que

[...] o trabalho docente e escolar é fundamentalmente uma ação intelectual que envolve o pensar, e o pensar se constitui como crítica a medida que olha a sua volta, que rompe a mesmice a partir da interrogação: Por que as práti-

cas consumistas não passam por um processo de reflexão na Escola? (WEISS, 2004, p. 309).

As recentes políticas educacionais estão atentas para isso, o exemplo é a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) que, na área de Ciências da Natureza, destaca que o desenvolvimento científico e tecnológico demanda, por parte dos estudantes, o domínio de outras sabedorias, não somente científicas, para serem por eles compreendidas e tratadas. O mesmo documento reitera que as Ciências da Natureza justificam sua presença dentre os conhecimentos escolares para orientarem a visão sistemática do mundo material, com seus objetos, substância, espécies, fenômenos e processo, estabelecendo relações causais, fazendo e formulando hipóteses, propondo modelos e teorias e tendo o questionamento como base da investigação e a experimentação como critério de verificação.

O tema do consumo também é elencado dentre os conhecimentos a serem adquiridos como se pode perceber na citação literal do documento.

[...] os componente curriculares da área de conhecimento Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizados, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 150).

Nossa percepção é de que a escola atual ainda está muito centrada no ensino de conteúdos pré-determinados tendo sua preocupação maior voltada para o bom desempenho nas avaliações externas. Para a promoção de uma educação cidadã, é necessário priorizar o processo de aprendizagem autônomo e crítico, por meio de conteúdos significativos para o estudante.

[...] o ensino de Ciências da Natureza deve cumprir o compromisso de colaborar na formação intelectual e emocional de crianças, jovens e adultos para a atuação consciente no mundo, seja na esfera social, pessoal ou do trabalho, seja para a continuidade dos estudos, capacitando-os para compreender as questões científicas, tecnológicas, ambientais e sociais que continuamente se apresentam. (BRASIL, 2015, p. 151).

Portanto não basta o estudante acumular conhecimentos científicos e não saber utilizá-los quando vai adquirir produtos no supermercado ou *shopping*, por exemplo: conferindo preço, data de validade, composição química e condições de armazenamento deles, entre outros. Nessa nova cultura do consumo consciente, torna-se importante a percepção de que “[...] poupar não é para os indivíduos po-

bres, mas para os inteligentes” (MARTINS, 2015). Assim, antes de consumir qualquer produto, será preciso avaliar sua real necessidade e, em caso afirmativo, o cuidado na forma e na quantidade desse consumo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação científica deverá centrar-se em formar cidadãos atentos, capazes de fazer perguntas e exigir respostas adequadas. Para isso, nós professores necessitamos planejar situações problema interessantes e estruturantes que formem um verdadeiro cidadão como alguém que sabe, ao mesmo tempo, analisar um problema com o máximo de rigor intelectual e, em seguida, examinar as soluções possíveis tendo consciência dos desafios políticos e das escolhas de valor a que elas remetem.

A ciência e o conhecimento são ensinados para que os estudantes tenham instrumentos para enfrentar os dilemas e obstáculos da emergência do cotidiano no mundo da produção e do trabalho. Mas na vida precisamos mais do que meios para viver, temos de ter razões para viver, como lembra Arendt (1968). Há a dimensão da obra que precisa ser levada a cabo e nesta devem estar os aspectos referentes ao “ser”, à exemplaridade, às virtudes e valores humanos que serão adquiridos, pois não nascemos prontos, nem éticos, nos construímos e nos educamos para a vida, para nos tornarmos cidadãos do mundo em que vivemos.

O trabalho da escola precisa pensar o ser humano, formá-lo para além do espaço da fábrica, para outras organizações intermediadas pela tecnologia, em outras palavras “hoje já e, no futuro, o posto de trabalho será outro”. A aprendizagem adquirida na escola tem que ser pensada na relação com o trabalho ou com possíveis ocupações em que as pessoas estarão no seu futuro, seja ele próximo ou distante. A escola não pode furtar-se a essa tarefa, pois isto diz respeito à sua função social e de cidadania. Enquanto que na lógica do mercado o ser humano vale pelo seu poder de compra ou aquisição de um bem, produto ou serviço, na educação, na escola ele possui vínculos diretos com o direito a ser educado e a ter uma educação de qualidade, portadora de requisitos que permitam aos indivíduos enfrentarem o mundo vivido em cada circunstância. Em outras palavras, ter acesso e garantia a uma educação condizente constitui-se em direito do ser humano não uma concessão; ela não poder ser regrada pela lógica do mundo produtivo, necessita estar na esfera do direito público.

Finalmente, diante da importância crucial de proporcionar aos estudantes a possibilidade de vivenciar a cidadania desde a mais tenra idade, parece-nos impor-

tante recomendar que comecemos, por meio de uma prática crítica dos modelos de vida hoje em vigor, mostrar que o consumo exagerado é desnecessário e, assim, procurar libertar o nosso planeta da poluição produzida pelo excesso de produtos descartáveis em nossa sociedade. Em vista disso, é necessário e urgente que se passe a incentivar a educação para o consumo consciente nas escolas, em projetos interdisciplinares que estimulem a investigação para a tomada de decisões de forma argumentada e fundamentada cientificamente.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BAUMAN, Z. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENCZE, L. Comunicação pessoal. In: SEMINÁRIO: CITIZENSHIP, CONSUMERISM AND EDUCATION. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Seminário: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão inicial). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

_____. Lei n. 11.105, de 24 de março de 2005. Dispõe sobre a Política Nacional de Biossegurança – PNB. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1997.

CARDIA, E.; BASTOS, F. A educação para o consumo e o ensino de ciências no Brasil. Interdisciplinaridade, cidadania e transversalidade. *Tecne, Episteme y Didaxis*, Bogotá D.C., n. 18, p. 74-83, 2005.

ESPERTO, A. P. A. *A promoção da literacia científica e da cidadania através de ativismo fundamentado*. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

GALVÃO, C. (Coord.). *Ciências físicas e naturais: orientações curriculares – ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, jun. 2001.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HILÁRIO, T.; REIS, P. Potencialidades e limitações de sessões de discussão de controvérsias sociocientíficas como contributos para a literacia científica. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 35, n. 2, p. 167-83, dez. 2009.

HODSON, D. *Looking to the future*. Building a curriculum for social activism. Toronto, Canadá: Sense Publishers, 2011.

_____. Time for action: science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, v. 25, n. 6, p. 645-70, 2003.

KASTRUP, V. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

KRASILCHICK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

LINN, S. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MARTINS, I.; VEIGA, L. *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE), 1999.

MARTINS, I. Comunicação pessoal. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 16., 10-12 set. 2015, Lisboa, Portugal. *Resumos...* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

OLIVEIRA, A. M. Entre a instituição do consumo e a destituição docente: considerações em torno da crise do saber escolar no contemporâneo. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 16, n. 1, p. 17-26, jan./abr. 2012.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 3, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2013.

_____. Ciência e controvérsia. *REU*, Sorocaba, v. 35, n. 2, p. 9-15, 2009.

SANTOS, M. E. V. *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Alcochete, Portugal: Alfarroba, 2014.

_____. *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Suas raízes em fontes de mudança de natureza científica, tecnológica e social. Lisboa: Horizonte, 1999.

SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. Formação de professores e consumo: um debate necessário. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 14, n. 3, p. 215-21, set./dez. 2010.

TASCHNER, G. Comunicação, sociedade e imaginário do consumo. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 37-57, 2010.

WEISS, J. Razão, consumo e sustentabilidade: o que a educação tem com isso? In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004. p. 305-15.

XAVIER, L. N.; OLIVEIRA, G. L.; GOMES, A. A.; MACHADO, M. F. A. S.; ELOIA, S. M. C. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão

integrativa. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, Sobral, CE, v. 13, n. 1, p. 76-83, jan./jun. 2014.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

Sobre os autores:

Neusa Maria John Scheid: Graduação em Ciências - Biologia, mestrado em Educação nas Ciências e Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **E-mail:** scheid.neusa@gmail.com

Arnaldo Nogaro: Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). **E-mail:** narnaldo@uricer.edu.br

Recebido em maio de 2016.

Aprovado para publicação em abril de 2017.