



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA
(PROFSOCIO)

WILIAN MARQUES DIAS

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM QUESTÃO: 'O TRABALHO ADOECE?'

Marília
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA
(PROFSOCIO)

WILIAN MARQUES DIAS

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM QUESTÃO: ‘O TRABALHO ADOECE?’

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Rede Nacional – Sociologia (PROFSOCIO) – da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília – para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia

Linha de Pesquisa: Juventude e Questões Contemporâneas

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada

Marília
2020

D541e	Dias, Wilian Marques Ensino de sociologia em questão: 'o trabalho adoecer?' / Wilian Marques Dias. -- Marília, 2020 142 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Fábio Kazuo Ocada 1. Sociologia educacional. 2. Sociologia do trabalho. 3. Livros didáticos. I. Título.
-------	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

WILIAN MARQUES DIAS

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM QUESTÃO: ‘O TRABALHO ADOECE?’

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

Área de Concentração: Ensino de Sociologia
Linha de Pesquisa: Juventude e Questões Contemporâneas

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Prof.^a Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Dr. Ivo dos Santos Farias

Prof. Dr. Jair Pinheiro (Suplente)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Marília, 31 de março de 2020.

RESUMO

Esta dissertação analisa os contextos e justificativas do Ensino de Sociologia na Educação Básica, com foco na relação entre Trabalho, Sociedade e Adoecimento no mundo contemporâneo, marcada pela flexibilização/precarização das relações de trabalho. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como fontes livros, livros didáticos e artigos científicos, por entendermos que esses são elementos essenciais para a compreensão da emergência da temática na sociedade contemporânea. Procuramos identificar a necessidade do ensino de Sociologia, e seu contexto histórico, de maneira a compreendermos sua importância enquanto instrumento refinado da cultura humana, que possui a especificidade de analisar o movimento que compõe a tessitura social, e basear uma análise de dois livros didáticos amplamente utilizados nas salas de aula no que tange ao mundo do trabalho, suas transformações e seu impacto sobre o sujeito que trabalha. A pesquisa constatou que a presença da Sociologia nos currículos possui uma história de intermitências, ora presente, ora ausente, mas que deve atuar enquanto elemento de desenvolvimento, oferecendo a possibilidade da imaginação sociológica (MILLS, 1969) como resposta à simplicidade dos discursos pseudoconcretos (KOSÍK, 1995) que povoam o senso comum na tentativa de compreender o movimento de flexibilização do mundo do trabalho (ANTUNES, 2000) e sua relação com o surgimento das ideologias defensivas (DEJOURS, 1992) contra o adoecimento. No entanto, os livros didáticos pouco refletem acerca da relação entre o adoecimento e as características do mundo do trabalho contemporâneo, nos quais, em muitos casos, ficam ausentes do ensino a relação entre as formas de organização do trabalho e seu impacto sobre a qualidade da saúde dos trabalhadores.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Mundo do Trabalho Contemporâneo; Trabalho e Sociedade; Trabalho e Adoecimento; Livros didáticos de Sociologia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the contexts and justifications of the Teaching of Sociology in Basic Education with a focus on the relationship between Work, Society and Illness in the contemporary world marked by the flexibilization/ precarization of labor relations. Qualitative research was carried out, using books, textbooks, and scientific articles as sources, as we understand that these are essential elements for understanding the emergence of the theme in contemporary society. We sought to identify the need for sociology teaching and its historical context in order to understand its importance as a "refined instrument of human culture" that has the specificity of analyzing the movement that constitute the social fabric and to base an analysis of two widely used textbooks used in classrooms with regard to the world of work, its transformations and its impact on the subject who works. The research found that the presence of sociology in the curricula has a history of intermittences, which is sometimes present and others absent, but it ought to act as an element of development offering the possibility of sociological imagination (MILLS, 1969) in response to the simplicity of the pseudo-concrete discourses (KOSIK, 1995) that populate common discourse in an attempt to understand the flexibilization movement in the world of labor (ANTUNES, 2000) and its relationship with the emergence of defensive ideologies (DEJOURS, 1992) against illness. However, textbooks reflect little on the relationship between illness and the characteristics of the world of contemporary work, where, at large, the relationship between forms of work organization and its impact on the health quality of workers is absent from teaching.

Keywords: Teaching of Sociology. Contemporary Work World. Work and Society. Work and Illness. Sociology textbooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO	16
1.1. DO SENSO COMUM À IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	16
1.2. HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UMA INTERMITÊNCIA	29
1.3. PARÂMETROS CURRICULARES, ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A ASCENSÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	47
CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO TRABALHO E SOCIEDADE NA SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM ESTADO DA ARTE	65
2.1. KARL MARX E OS <i>MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS</i>	69
2.2. DURKHEIM E “ <i>DA DIVISÃO DO TRABALHO SOCIAL</i> ”.....	76
2.3. WEBER E A <i>ÉTICA PROTESTANTE E O “ESPÍRITO” DO CAPITALISMO</i>	82
2.4. APONTAMENTOS PARA UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA: LUKÁCS, ANTUNES, PRAUN E DEJOURS.....	87
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE SOCIOLOGIA E O CONCEITO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA	107
3.1. <i>SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO</i>	108
3.2. <i>SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO</i>	122
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

Para a presente pesquisa, que possui a característica especial de se debruçar sobre uma questão relacionada à qualificação de um campo profissional específico¹, buscamos refletir acerca das possibilidades do Ensino de Sociologia enquanto elemento promotor de desenvolvimento por meio do trato de uma de suas temáticas clássicas – que comumente é compreendida por intermédio de um conjunto de discursos nebulosos de senso comum e/ou apreendida de maneira dominada pela emergência pragmática dos discursos empresariais –, que se configurou enquanto elemento central ao conjunto de reformas que se deram sobre o sistema de educação básica brasileiro a partir da década de 1990: A categoria Trabalho e as Transformações do Mundo do Trabalho Contemporâneo, relacionando a temática à forma de adoecimento que tem ganhado notória relevância nos estudos sobre o trabalho, com a emergência dos adoecimentos, de cunho psicoemocional, nos trabalhadores do mundo do trabalho flexibilizado, de maneira a construir elementos que nos auxiliem a analisar dois livros didáticos de Sociologia utilizados pelas escolas públicas.

Ao questionarmos pessoas comuns sobre o que compreendem por trabalho, é, de certa forma, presumível que recebamos respostas que se construam enfatizando aspectos de positividade, associando o trabalho como: [1] atividade da qual se provê o sustento; [2] principal fonte de renda para a reprodução – da grande maioria das pessoas; [3] local da realização das potencialidades humanas; entre outros. Sendo assim, podemos perceber que o trabalho goza de um elevado grau de importância na vida dos sujeitos, sendo, muitas vezes, concebido como uma atividade portadora de um aspecto edificante e honroso ao ser humano. O pensamento comum, assim, explica e compreende o trabalho apenas em algumas de suas dimensões: aquelas que, de certa forma, sustentam uma forma de coesão social para a vida cotidiana.

Na contramão dessas noções comuns, há de se notar alguns fenômenos que fizeram com que voltássemos nossos olhares para uma contradição inerente a essas concepções positivas de trabalho, apontando alguns aspectos que, de certa maneira, mostram uma negatividade associada ao trabalho, que é escamoteada no senso

¹ Mestrado Profissional em Sociologia/Ensino de Sociologia.

comum: a forma como Sociedade, Trabalho e Adoecimento se relacionam no processo de constituição do sujeito contemporâneo enquanto ser social.

Esse aspecto de negatividade, associado à atividade laborativa, pode ser observado a partir de alguns pontos específicos: a desregulamentação das relações de trabalho e as manifestações de complicações da relação saúde-doença no trabalhador. O adoecimento relativo ao trabalho, direta ou indiretamente, nos mostra o contraponto da positividade a ele atribuído pelas concepções de senso comum, pois aquilo que, ao mesmo tempo, é fonte de sobrevivência e reprodução humana, torna-se motivo de sofrimento e degradação de quem trabalha, principalmente em um contexto no qual os direitos trabalhistas conquistados por séculos de lutas têm entrado em estado de retração, sendo percebidos, a partir dos contratos precários de trabalho, aumento da informalidade, dos trabalhos em meio período e da terceirização.

As doenças relacionadas ao trabalho são consideradas, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como multifatoriais, ou seja, associadas a um conjunto de fatores, que, juntos, resultam em um processo de adoecimento; fatores estes que vão desde predisposições biopsíquicas, características emocionais e de personalidade, até condições de trabalho e pressão. Segundo publicação do Ministério da Saúde do Brasil, de 2001, o processo de constituição da saúde do trabalhador está associado a múltiplos fatores; porém, é necessário enfatizar que:

[...] entre os determinantes da saúde do trabalhador, estão compreendidos [...] condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais, responsáveis pelas condições de vida e os fatores de risco ocupacionais – físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral – presentes nos processos de trabalho (BRASIL, 2001, p. 17).

Esse contraponto entre a positividade do trabalho – como forma de sobrevivência e reprodução –, e sua negatividade – como fonte de degradação do trabalhador –, nos apontou a necessidade de compreendermos melhor as dimensões da vida humana afetadas pelo Trabalho, refletindo sobre a forma como este se organiza na sociedade contemporânea, em suas possíveis relações com os processos de adoecimento que nos apontam os limites das concepções comuns atreladas a essa atividade central para a produção e a reprodução da vida humana e que, em muito, se manifestam na aparição das ideologias defensivas contra a degradação do corpo. Dentro desse contexto, focamo-nos em analisar as possibilidades do Ensino de Sociologia enquanto

promotor daquela qualidade de pensamento responsável por ampliar nossos horizontes de compreensão contra as explicações promovidas pelos discursos pseudoconcretos: a imaginação sociológica. Para tal, buscamos analisar como essa relação entre Trabalho e Sociedade aparece em alguns livros didáticos amplamente utilizados no Ensino de Sociologia.

Organizações do mundo todo – sejam sindicais, políticas, acadêmicas e/ou voltadas à saúde –, especialmente a Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam algumas relações entre trabalho e adoecimento a partir das taxas de afastamento por doença, provocando-nos questionamentos que podem ser pensados nos seguintes termos: “Poderia o trabalho nos fazer adoecer?”; “Ampliar e questionar nossas concepções comuns referentes ao trabalho poderia nos auxiliar a lidar melhor com seus aspectos negativos?”; “As concepções comuns, que emergem no cotidiano de quem trabalha, dão conta de explicitar possíveis relações entre Trabalho, Sociedade e Adoecimento no mundo contemporâneo?”; “Os livros didáticos de Sociologia nos auxiliam a pensar essa relação?”.

Podemos constatar que as concepções comuns atreladas à representação do Trabalho como algo positivo acabam por desconsiderar algumas dimensões da vida social, que, contraditoriamente, nos apontam que aquele, ao mesmo tempo que ocupa posição central na vida em sociedade como fonte de sustento, também manifesta-se como fonte de degradação do sujeito humano em um contexto no qual os altos índices de desemprego e a desregulamentação das relações trabalhistas têm levado o trabalhador a um estado de insegurança contínua. Estes elementos nos fazem pensar nos limites das concepções reducionistas e simplificadoras – de origem no senso comum –, que, compreendendo Trabalho apenas em sua dimensão cotidiana, acabam por lançar sombras sobre as demais dimensões da vida social contemporânea, as quais são afetadas pelas transformações do Mundo do Trabalho, principalmente aquelas ligadas diretamente à forma como se constrói o sujeito na contemporaneidade.

Dessa forma, opondo-se ao senso comum, propomos que é necessária uma análise dos fatores sociais mais amplos relacionados ao Trabalho e sua organização, especialmente em seu aspecto ontológico, auxiliando a compreender as dimensões da vida social que por ele são afetadas – e que não se encerram meramente em um local e/ou conjunto de atividades –, ensejando compreendê-lo em seu aspecto central à construção material e subjetiva do sujeito, apontando sua centralidade, na

compreensão da sociedade contemporânea, em relação à sua importância dentro do Ensino de Sociologia.

Propomos, assim, uma reflexão mais apurada sobre como o impacto do Trabalho sobre a vida do sujeito que trabalha aparece nos livros didáticos, partindo de reflexões macrossociais que nos auxiliem a pensar sobre ele, fora do senso comum, enquanto categoria central à compreensão e análise do ser social e como este é tratado no ensino de Sociologia no âmbito da educação básica.

Na Sociologia, o conceito de trabalho adquiriu excelência como um dos temas principais e estruturantes de seus estudos, visto que o Trabalho, enquanto categoria ontológica, une diversas esferas da vida em sociedade, passando por diversas mutações no decorrer da história, transformando a forma como concebemos o mundo social e como lidamos com ele. Além disso, o vínculo do trabalho é a expressão de um vínculo mais amplo – o vínculo com a sociedade –, expressando, assim, seu caráter ontológico. Dentre clássicas e contemporâneas, destacam-se algumas análises sociológicas em relação à profunda e complexa dinâmica existente entre Trabalho e Sociedade, que nos auxiliam a compreender que o Trabalho – e a forma como se organiza –, estão diretamente associados ao tipo de sociedade em que vivemos e ao tipo de sujeito que dela emerge na contemporaneidade.

Esse contexto nos leva a ter alguns objetivos com relação ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, com o intuito de analisar como a relação entre Trabalho e Sociedade aparece nos livros didáticos, na qual a omissão da discussão sobre o adoecimento pode prejudicar os estudantes. Objetivamos construir uma reflexão acerca da importância e da necessidade do Ensino de Sociologia, na educação básica, enquanto elemento promotor de desenvolvimento, a partir de uma reflexão que se estruture em sua relevância enquanto instrumento complexo da cultura humana, criado para a compreensão dos movimentos que compõem a tessitura do mundo social. A partir desse objetivo geral, buscamos refletir acerca da forma como a pseudoconcreticidade das concepções prático-utilitárias de senso comum escamoteia a visão de elementos centrais à compreensão do trabalho em sua perspectiva ontológica, como a Sociologia conceitua a relação entre trabalho e sociedade –, incluindo a questão do adoecimento e da flexibilização do mundo do trabalho – e como se estrutura o ensino de Sociologia por meio de dois livros didáticos amplamente utilizados nas escolas públicas.

Pensando nas análises clássicas da Sociologia, recorreremos aos três autores do século XIX que fundamentaram as bases conceituais dessa área do saber, refletindo acerca da relação Trabalho-Sociedade, de grande importância no Ensino de Sociologia, sendo eles: [1] Karl Marx – que, em sua obra, nos explicita o caráter contraditório que o trabalho, enquanto categoria ontológica, assume na sociedade capitalista a partir de sua forma de emprego, constituindo-se em uma situação de cisão entre duas grandes classes sociais antagônicas (burguesia e proletariado), que se confrontam na esfera produtiva, respectivamente, a partir da propriedade privada dos meios de produção, por um lado, e da posse da força de trabalho, por outro; propondo, assim, uma análise do processo de transformação do trabalhador em mercadoria a partir do estranhamento; [2] Émile Durkheim – que apresenta sua concepção na qual a coesão de uma sociedade está intimamente ligada ao tipo de vínculo social de solidariedade (responsabilidade mútua), que se desenvolve entre os grupos que a compõem; sendo que, em diferentes contextos de divisão e especialização do trabalho, esses vínculos de solidariedade se transformam; propondo, assim, a análise do tipo de solidariedade que se dá nas sociedades modernas: a solidariedade fruto da especialização da divisão do trabalho, que substitui os vínculos da consciência comum, indicando ser extremamente necessário pensarmos sobre como os vínculos morais, que sustentam a coesão de uma sociedade, se constroem a partir da forma que assumem os vínculos de solidariedade, fruto da divisão especializada do trabalho; e [3] Max Weber – que nos explicita que a forma como o trabalho passou a ser organizado e concebido em prol da racionalidade econômica, voltada ao lucro, é resultado de um processo histórico de transformações culturais, refletindo, principalmente, em como o indivíduo se voltou disciplinadamente ao Trabalho racional (desencantado) a partir das reformas religiosas, que, liberando dos monastérios, para a sociedade intramundana, uma disciplina racional e ascética, completamente voltada para o trabalho e o bem fazer das tarefas, acabou se associando diretamente a um contexto cultural propício ao desenvolvimento do capitalismo racional e ascético que fundamenta a modernidade.

Prosseguindo a partir de análises contemporâneas, recorreremos àquelas que sintetizaram questões de elevada importância ao longo do século XX, concebendo e reafirmando a centralidade do Trabalho – e que pouco ou nunca aparecem nos materiais didáticos –, feitas pelos seguintes autores: [1] György Lukács – que, ao revisitar as teorias ontológicas anteriores, aponta a relevância do aspecto histórico-

materialista da ontologia marxiana em relação ao idealismo lógico-ontológico da filosofia de Hegel, o qual, afastando o caráter lógico-dedutivo da proposta ontológica hegeliana, nos aponta que, para a ontologia marxiana, toda existência é parte movente ou movida de um todo complexo, ressaltando o caráter do ser enquanto um processo histórico no qual o movente e o movido estão relacionados e em que as categorias não se apresentam apenas como enunciados, mas como formas do viver, determinações da existência, de maneira a apontar a categoria Trabalho enquanto ontológica; [2] Ricardo Antunes e Luci Praun – sendo que Antunes nos auxilia a pensar acerca do processo de transformação do padrão de acumulação de capital que emerge como resposta à crise do período fordista-taylorista nos anos 1970, apontando que o modelo que ganhou alta relevância e dominou o cenário produtivo centrou-se em novas tecnologias de controle que se estenderam para além do controle da atividade produtiva, voltando-se para o controle racional tanto da produção quanto de quem produz, inaugurando a era da “gestão de pessoas”, da flexibilização das relações sociais do Trabalho e da precarização da vida material e subjetiva do sujeito que trabalha a partir de uma configuração marcada pela precarização; Luci Praun, junto a Antunes, nos auxilia a compreender a relevância que o adoecimento laboral tem tomado na sociedade contemporânea; e; [3] Christophe Dejours – que nos aponta a íntima relação entre a forma contemporânea em que o Trabalho tem se organizado e seus reflexos sobre a relação saúde-doença no trabalhador, pensando na psicodinâmica do trabalho atual que, a partir das formas de assédio e controle, acabam por interferir na construção da subjetividade do trabalhador, expondo-o a uma situação de tensão por meio do medo e da vergonha – impulsionados pelas ideologias defensivas – que podem nos auxiliar a compreender uma das características mais marcantes do adoecimento laboral contemporâneo.

Os resultados deste trabalho de investigação qualitativa encontram-se dispostos em três capítulos. No primeiro capítulo, realizamos uma recuperação do contexto teórico no qual a Sociologia se localiza, enquanto um instrumento refinado da cultura humana responsável pela compreensão do movimento do tecido social, dos contextos de institucionalização do Ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, ensejando refletir acerca das presenças e ausências que marcam sua existência, passando pelas reformas educacionais da década de 1990 e chegando à reforma do Ensino Médio em 2017, as quais foram grandemente influenciadas pelas transformações operadas no seio da organização da atividade produtiva a partir dos

anos 1970 e consagraram, no Brasil, a influência da pedagogia das competências como referência à organização da educação básica.

No capítulo dois, buscamos reunir elementos que nos auxiliem a refletir acerca da concepção sociológica de trabalho, em contraposição às concepções de senso comum, recuperando as análises clássicas, e algumas contemporâneas, da Sociologia, acerca da relação entre Trabalho, Sociedade e Sujeito, realizando um levantamento para servir de base a uma análise do debate sociológico encontrado em livros didáticos.

No capítulo três, buscamos analisar como a categoria trabalho é tratada em dois livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – *Sociologia para o Ensino Médio* e *Sociologia em Movimento* – e que serviram de referência para a prática pedagógica de muitos professores da rede pública de ensino.

Refletirmos acerca das possibilidades e limites do ensino de Sociologia na sociedade contemporânea torna-se cada dia mais necessário, tendo em vista que, na atual conjuntura, muitos de seus conceitos e teorias têm estado sob ataque de muitas organizações da sociedade civil enquanto doutrinação, propagando a não cientificidade de suas conclusões e reflexões, sendo necessária a qualificação cada vez maior de seus debates específicos, principalmente no âmbito da educação básica. Faz-se necessário pensarmos na emergência do ensino de Sociologia na educação básica, em um contexto de complexificação da vida em sociedade, de maneira a problematizar os ataques que lançam contra sua existência, apontando que este fato está relacionado a uma doutrinação política que aparece dentro de governos que se propagam como democráticos.

Essa reflexão é de extrema importância, visto que a Sociologia possui um conjunto de conceitos e teorias que deve ser levado em consideração para a compreensão da própria sociedade moderna e complexa, desnudando a concepção errônea de que, no Brasil, o ensino de Sociologia sempre esteve vinculado a governos com posturas ditas democráticas. De início, é válido nos lembrarmos do apontamento feito por Simone Meucci (2015), no qual afirma-se que:

Não obstante, o curso do processo político e a clivagem atual do debate social colocam a Sociologia sob uma inquietante vigilância e seus conceitos sob ataque. Nesse aspecto, cabe notar que a Sociologia escolar aparece hoje em certos meios como um discurso imposto pelo Estado desqualificado à sociedade conservadora, ao passo que, no início do século passado, era um discurso conservador do Estado para uma sociedade desqualificada à qual,

segundo a percepção da época, faltava unidade e organização. (*Idem ibidem*, p. 259)

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

O Ensino de Sociologia no Ensino Médio passou a ser obrigatório, no Brasil, a partir de 2008, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Desde então, abriu-se novo fôlego em relação às reflexões intelectuais acerca do ensino dessa disciplina. Mas, atualmente, encontramos-nos em um contexto no qual muitos de seus conceitos e temas têm sido alvo de desconfianças e ataques por parte de setores organizados da sociedade. Acusado de “doutrinação ideológica”, o Ensino de Sociologia – e das demais humanidades – tem sido alvo de discursos que procuram deslegitimar sua cientificidade e o valor de seus conceitos e teorias acerca do mundo social. Pensarmos o Ensino de Sociologia na educação básica, dentro desse contexto de tentativa de deslegitimação de seus conceitos, se faz necessário de maneira a compreendermos que ele não se configura enquanto abstração doutrinadora e vazia, mas sim enquanto um instrumento refinado da cultura humana que visa à possibilidade de compreensão do movimento contínuo que compõe a realidade social.

Nesse contexto, faz-se necessário emprendermos esforços em prol da construção de um Ensino de Sociologia tendo como base o conceito de trabalho, buscando compreender como este aparece em dois livros didáticos de Sociologia, amplamente utilizados pelas escolas públicas brasileiras. Para tal, inicialmente faz-se necessário pensarmos em três questões que se apresentaram como importantes para a compreensão da importância do Ensino de Sociologia na sociedade contemporânea, para, posteriormente, podermos refletir acerca de como o conceito de trabalho aparece nos livros didáticos: Por que ensinar Sociologia na educação básica? Qual a história da Sociologia nos currículos escolares brasileiros? Como a Sociologia e o mundo do trabalho se associam nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais?

1.1. DO SENSO COMUM À IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ao observarmos a história da presença humana no planeta, há de se notar que, dos primeiros hominídeos nômades às sociedades urbanas contemporâneas, muitas transformações ocorreram na forma de produção e reprodução das condições de

existência do ser humano. O processo de transformação biológica e organização genética que estrutura o ser orgânico do homem, sua “hominização enquanto mudanças essenciais na organização física [...] termina² com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 282). Com o ser humano já possuidor daquelas condições de especialização hereditária necessárias à sua existência, este passa a se diferenciar dos outros animais por se desenvolver, a partir de então, não pelas determinações estritas das variações genéticas, mas, de posse daquelas condições biológicas essenciais à sua existência, esteve subordinado às condições sócio-históricas de desenvolvimento; portanto, subordinado ao movimento contínuo de produção, reprodução e transformação de si e da própria natureza mediante o curso que tomam os avanços culturais da sociedade.

As descobertas de Darwin com relação à origem do homem revolucionaram a história do pensamento científico e de como se compreendia, até então, o desenvolvimento da humanidade. Fazendo a ponte entre o biológico e o sócio-histórico, “Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava [...] que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais” (LEONTIEV, 1978, p. 280), visto que o conjunto de processos biológicos hereditários de sua hominização resulta em um ser dotado da capacidade de se transformar ao mesmo tempo em que transforma a natureza ao seu redor, às suas próprias necessidades; portanto, diferentemente do desenvolvimento observado entre os outros animais, o desenvolvimento humano não se encerra somente em sua configuração biológica e hereditária, mas, sim, vinculado ao efeito do tempo e da coletividade sobre o sujeito.

Não há uma negação da continuidade do processo de desenvolvimento biológico. Todavia, compreende-se que os processos de transformação biológica de hereditariedade acontecem dentro de um período temporal muito longo, processando-se de maneira extremamente lenta, possibilitando que, no interstício das lentas modificações biológicas, possa existir aquilo que se caracteriza como o aspecto sócio-histórico do desenvolvimento: a rapidez das transformações culturais que se operam no seio das sociedades, em suas temporalidades, contextos e condições históricas específicas, produzindo e transformando o sujeito em relação às condições da sociedade em que vive.

² No sentido sob o qual compreendemos o início do desenvolvimento da cultura humana, aquilo que criou condições para a diferenciação dos seres humanos com relação aos demais animais.

O grau de desenvolvimento da vida em sociedade é o resultado de um processo de diferenciação do desenvolvimento do ser humano com relação ao desenvolvimento dos outros animais, visto que “a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 280); diferenciando-o diametralmente dos outros seres, “esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que [...] estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis *sócio-históricas*” (LEONTIEV, 1978, p. 280), ou seja, aquelas que caracterizam a especificidade da vida humana.

Frente aos desafios postos pela sobrevivência, a necessidade de superá-los nos leva a desenvolver instrumentos que nos auxiliem a sobreviver; instrumentos culturais de satisfação das necessidades materiais e simbólicas, cada vez mais complexos, que se apresentam à nossa existência. A vida cotidiana que levamos é, em si mesma, produto do processo de transformação das condições sócio-históricas de desenvolvimento humano, e “isto significa que o homem definitivamente formado possui, já, todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Ciência, Política, Trabalho, Filosofia, Arte, Religião, Cultura, Sociedade, Tecnologia etc. se configuram enquanto instrumentos criados no contínuo processo histórico de enfrentamento da humanidade com relação às suas carências e necessidades, construindo instrumentos culturais cada vez mais complexos para lidar com os percalços da realidade, transformando o mundo ao seu redor, transmitindo o conjunto dos seus conhecimentos para as novas gerações e, assim, aperfeiçoando-os para lidar com necessidades cada vez mais complexas, deflagrando o caráter histórico e social do desenvolvimento da humanidade, pois, apropriando-se dos desenvolvimentos das gerações anteriores podemos vislumbrar os caminhos para o futuro.

Dessa forma, as capacidades, habilidades e potencialidades que apresentamos frente aos desafios da vida não nos são inatas, mas sim fruto de um processo contínuo de transformação, desenvolvimento e aperfeiçoamento perpetrado ao longo de gerações. Os aperfeiçoamentos que realizamos nos nossos modos de produção, reprodução e transformação das condições de vida vão se fixando à própria humanidade, construindo-a e dando continuidade ao processo ilimitado de desenvolvimento sócio-histórico – mediado pelos instrumentos culturais que desenvolvemos.

Os aperfeiçoamentos da cultura humana vão se fixando à própria constituição do sujeito em um processo que não se caracteriza pela genética e hereditariedade biológica, mas sim por um caráter sócio-histórico e cultural inerente àquilo que caracteriza nossa humanidade. A transmissão das novas aquisições humanas para as futuras gerações enquanto um processo de socialização aos produtos da cultura humana nos permite refletir sobre o desenvolvimento da humanidade para além das modificações genéticas e hereditárias, pois “a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias” (LEONTIEV, 1978, p. 282), pensando-se, assim, acerca da centralidade das relações sociais na compreensão do sujeito humano.

Quanto mais complexa se torna uma sociedade, maior é a importância assumida pelo processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados às novas gerações. “O movimento da história só é [...] possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 291); é a partir da educação que podemos pensar a continuidade do desenvolvimento humano, transmitindo as aquisições refinadas da cultura humana e possibilitando que as novas gerações possam saber lidar com o movimento intermitente da realidade social, que exige cada vez mais das nossas capacidades. Pois, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 1978, p. 291) de apresentar às novas gerações aqueles instrumentos necessários para lidar com a complexificação da vida moderna e com os novos dilemas que emergem na sociedade, exigindo, assim, a qualificação das mediações postas em movimento pela prática pedagógica no interior das escolas.

Sob essa perspectiva, com relação à compreensão do desenvolvimento humano, “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é, doravante, movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (LEONTIEV, 1978, p. 282). As condições de vida do homem se estabelecem dentro do movimento da realidade histórica e social na qual são produzidos seus atributos humanos; a criação e recriação dos modos de vida; e as formas como vão se tecendo o emaranhado de relações sociais que formam a sociedade; estas relações produzem o sujeito, ao mesmo tempo que por ele são produzidas.

“Desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar, e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração” (LEONTIEV, 1978, p. 283) em um processo de continuidade histórica. Os aperfeiçoamentos adquiridos pela humanidade, no processo histórico de produção de sua existência, foram se fixando nos seres humanos de “forma que só aparece com a sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 283), fixando seus aprimoramentos no mundo “dos fenômenos da *cultura material e intelectual*” (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte. (*Ibidem*)

A capacidade humana de transformar a própria natureza às suas necessidades demonstra a evolução incessante das potencialidades criadoras e criativas do ser humano, sua capacidade de interromper a adaptação passiva às condições ambientais naturais, passando a transformar a própria natureza a si e às suas necessidades, transformando a si mesmo no processo. Todos os aperfeiçoamentos se fixam na constituição social do ser humano. Mas, como estes aperfeiçoamentos se fixaram ao desenvolvimento do ser humano se, como já vimos, não fora por meio da hereditariedade biológica? Fixaram-se historicamente em um movimento que se desenvolve de maneira particular no ser humano, condensando, em si, gerações de aperfeiçoamentos; “essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento [à] [...] uma atividade criadora e produtiva [...] fundamental [ao ser humano]: *o trabalho*” (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Sob essa ótica, o trabalho e a educação tornam-se elementos centrais e característicos do ser humano, os quais, por meio dos seus processos, desenvolvem instrumentos que nos auxiliam na satisfação das necessidades humanas das mais diversas ordens, materiais ou imateriais. Um instrumento configura-se enquanto um elemento privilegiado da humanidade, “produto da cultura material que leva, em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana”

(LEONTIEV, 1978, p. 287), pois carrega, em si, a realização das potencialidades criadoras especificamente humanas; “um instrumento é, ao mesmo tempo, um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 287), elemento que carrega, em si, condensada, toda a experiência humana acumulada ao longo de séculos.

Para os objetivos deste trabalho de dissertação, recuperando as contribuições de Leontiev sobre a centralidade do trabalho e o papel da educação frente ao desenvolvimento humano, buscamos compreender o Ensino de Sociologia enquanto instrumento – “fenômeno da *cultura material e intelectual*” (LEONTIEV, 1978, p. 283 grifos nossos) –, que se torna necessário e essencial ao desenvolvimento integral do aluno/jovem no mundo contemporâneo, dada a especificidade de seu objeto de análise. A tessitura do laço social que compõe a experiência humana não se conforma como um algo inerte, mas sim enquanto um movimento contínuo de transformação, criação e recriação dos elementos que compõem a realidade social e o sujeito típico de cada formação societal. Este movimento contínuo nos exige competências e habilidades cada vez mais complexas para lidarmos com a realidade da sociedade em que vivemos, e é sobre essa necessidade de compreensão qualificada do movimento da tessitura social – pelos jovens –, que reside a necessidade do Ensino de Sociologia.

A Sociologia e, necessariamente, o Ensino de Sociologia tornam-se instrumentos estratégicos de desenvolvimento social pela particularidade que caracteriza e diferencia seu campo de análise dos demais: o fato de possuir, como objeto central, a própria “realidade social em movimento [...] este objeto vivo, contraditório, em contínua transformação, [...] mais complexo à medida que se desenvolvem novas configurações e possibilidades da vida em sociedade” (JINKINGS, 2007, p. 113). Tendo o próprio movimento da vida social como objeto, “a Sociologia é uma ciência que se questiona o tempo todo, repensando princípios explicativos e teorias, produzindo novas interpretações da vida social, recriando polêmicas e embates metodológicos” (JINKINGS, 2007, p. 113), compreendendo que o movimento incessante da vida social exige que sejamos capazes de observar, refletir, critica e racionalmente, sobre as transformações que se operam no seio da organização societal, além de propô-las, as quais modificam e tornam mais complexa a experiência do ser social.

A complexificação da vida social exige a qualificação teórica e metodológica daquele instrumento responsável pela compreensão do movimento do tecido social, a Sociologia; devendo-se, também, atentar para o fato de que essa qualificação se expresse diretamente na qualidade das mediações necessárias para a formação e desenvolvimento integral dos jovens e da sociedade em geral por meio do Ensino de Sociologia. Sobre a relação entre o contínuo movimento de transformação da realidade social e a necessidade do Ensino de Sociologia, Costa (2013) nos aponta que Florestan Fernandes, na década de 1950, enfatizava a importância que aquele assumia na educação básica devido ao grau de desenvolvimento e complexidade que toma a vida social na modernidade, concebendo-o “[...] como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano industrial” (COSTA, 2013, p. 41), sendo que:

[...] a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano. (FERNANDES, 1954, p. 106 *apud* COSTA, 2013, p. 58)

O Ensino de Sociologia, enquanto instrumento cultural privilegiado de análise e compreensão humana da realidade que nos cerca, pensado para a educação básica, torna-se elemento central de promoção dos aperfeiçoamentos necessários daqueles elementos culturais que devem ser incorporados pelas próximas gerações, dando condições dos novos sujeitos operarem com a realidade cada vez mais complexa da sociedade humana de maneira qualificada, crítica, criativa e propositiva, utilizando-se dos instrumentos refinados da cultura humana, que os auxiliarão a compreender e propor soluções efetivas a problemas oriundos da própria contemporaneidade. Voltado à Juventude, um Ensino de Sociologia qualificadamente estabelecido, voltado à compreensão dos elementos necessários à vida em sociedade, carrega, em si, os elementos necessários à compreensão das nossas possibilidades de desenvolvimento futuro.

Octávio Ianni (2011) nos aponta que um dos desafios centrais dos professores das Ciências Sociais é o de ter que trabalhar constantemente, partindo das concepções prévias, oriundas do senso comum, com as quais todos nós – alunos e professores – operamos cotidianamente, submetendo-as ao crivo analítico da ciência, questionando a simplicidade das respostas que os discursos de senso comum propõem à questões objetivas e centrais da realidade social, pois “o trabalho de

professor, [no] âmbito das Ciências Sociais, não diz respeito a um objeto que está ali, mas um objeto que está ‘dentro’ das pessoas” (IANNI, 2011, p. 330), tratando de objetos que afetam a todos, visto que “estamos mergulhados num ambiente cultural que é social, histórico e intelectual” (IANNI, 2011, p. 330), e exigindo, assim, a compreensão de que tanto o professor quanto o aluno estão dentro de um conjunto de relações sociais que exige, de ambos, cada vez mais; e que essas relações seguem um processo contínuo de transformações, não sendo algo pronto, acabado e inerte, mas em contínua construção.

É comum, nas salas de aulas, nos depararmos com visões do senso comum, fantasiadas de proposições científicas, sendo primordial o papel do professor de submeter as visões comuns a uma crítica responsável, ao mesmo tempo que qualificada, de maneira a mediar, da melhor forma possível, as questões e preocupações que se encontram nos dilemas da juventude e os instrumentos da cultura já existentes, para auxiliar sua compreensão e desenvolvimento.

Um dos desafios que o professor tem de enfrentar permanentemente, [...] é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Depara-se com uma visão que parece “científica”, oficial, sacramentada, mas, na verdade, é uma visão equívoca dos fatos sociais. [...] O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais. (*Ibid*, p. 329)

Sendo assim, refletir sobre como conduzimos o processo de mediação entre o conjunto de instrumentos culturais desenvolvidos historicamente pela humanidade, por meio da Sociologia, e os próprios sujeitos humanos em formação, especialmente os jovens, por intermédio do Ensino de Sociologia, torna-se essencial a partir da compreensão de que as respostas simplistas e sacramentadas oferecidas pelo senso comum aos problemas de ordem social não dão conta de nos fazer compreender a complexidade das relações sociais que nos rodeiam, pois “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” (KOSÍK, 1995, p. 13).

O que ocorre com as noções de senso comum é que elas são clichês, estereótipos, que levam de contrabando a ideia de que os fatos são “naturais” e que as coisas acontecem inevitavelmente, por razões totalmente alheias ao campo social. (IANNI, 2011, p. 332)

Dessa forma, um dos grandes problemas das concepções de senso comum é que elas escamoteiam, da visão do sujeito, a historicidade dos fenômenos, naturalizando os fatos e impossibilitando sua compreensão ampla enquanto resultado da própria ação humana, e não da ação superior da natureza. O Ensino de Sociologia torna-se estratégico para o desenvolvimento geral de uma Sociedade a partir da constatação de que a vida social não é composta de elementos naturais e inertes, mas sim que “os fatos da vida social, em sentido lato, [...] são fatos que apanham a realidade social em movimento, em modificação e em transformação” (IANNI, 2011, p. 331), elucidando que as estruturas que compõem a vida social são históricas e se movimentam a partir de decisões humanas, não sendo naturais, mas, inevitavelmente, sociais e, por isso, em contínua transformação.

Compreendemos o senso comum não como um discurso alheio à vida social, mas enquanto fenômeno possível a partir de uma característica intrínseca à vida em sociedade. Devido à complexidade que toma a própria vida social, nem todos os sujeitos se encontram em condições de realizar um movimento imediato de compreensão de sua realidade social de maneira abstrata, especulativa e/ou intelectual, ficando à mercê das explicações que se constroem em meio aos interesses práticos, imediatos da vida cotidiana do sujeito imerso em um conjunto de relações sociais. Estas explicações prático-utilitárias possuem a característica de, tomando um fato pelo seu aspecto fenomênico, reduzir a essência dos fatos à sua aparência, escamoteando, à visão comum, as estruturas sociais que movem os objetos da realidade social.

Para Kosík (1995), a atitude imediata do ser humano frente à realidade centra-se na resolução dos desafios e dilemas prático-utilitários da vida, não necessariamente apresentando respostas imediatamente científicas, abstratas, intelectuais a esses problemas.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (*Ibid*, p. 13)

Assim, muitas respostas vão surgindo aos desafios que se colocam; porém, respostas que se constroem dentro de um prisma limitado de compreensão dos

fenômenos, tomando-os apenas em sua aparência imediatamente sensível. Muitas formas de compreensão emergem cristalizando visões superficiais e, assim, escamoteando elementos centrais de compreensão ampla da realidade social, “cria[ndo] suas próprias representações das coisas e elabora[ndo] todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa [apenas] o aspecto fenomênico da realidade” (KOSÍK, 1995, p 13),

“Todavia, “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente. Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. (*Ibid*, p. 13)

O efeito social da “práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente” (KOSÍK, 1995, p. 13) é a criação de um sistema de pensamento que sacramenta visões superficiais dos fatos enquanto a única realidade existente, formando o mundo da pseudoconcreticidade. A pseudoconcreticidade se compõe do duplo sentido entre verdade e engano, que toma o mundo na consciência imediatamente prático-utilitária dos sujeitos, que as reproduzem acriticamente enquanto representações cristalizadas da realidade, tomando a aparência fenomênica do objeto enquanto sua essência mesma. Compostos por fenômeno e essência, na pseudoconcreticidade os fatos são tomados apenas em seu caráter fenomênico, assumindo um caráter independente de sua essência, naturalizando os acontecimentos da realidade social enquanto elementos inertes e imutáveis, anulando a ação humana por trás dos fatos.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade [...] O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é

mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (*Ibid*, p. 14)

Sendo assim, compreendendo que a atitude imediata do sujeito é a de compreender o mundo sob uma visão limitada às questões prático-utilitárias – na qual estão presentes a verdade e o engano –, podemos ensejar refletir acerca do Ensino de Sociologia a partir do papel que este cumpre com relação à desnaturalização da realidade social, rompendo com o ciclo da pseudoconcreticidade, que toma os fatos pela pura aparência, possibilitando, assim, a busca pela essência própria dos fatos que “não é inerte nem passiva” (KOSÍK, 1995, p. 14). Aqui, propomos realizar esse movimento por meio do ensino do conceito de Trabalho pela Sociologia.

“Tendo como objeto a vida em sociedade nos seus movimentos e em transformação constante” (JINKINGS, 2007, p. 116), o Ensino de Sociologia possui a especificidade de lidar com essas concepções limitadas voltadas à própria vida em sociedade e se torna elemento que “desvenda contradições, singularidades e universalidades constitutivas da realidade social, que implicam possibilidades de crítica e de transformação desta mesma realidade” (*Ibid idem*); e, por mais complexa que possa ser a relação entre “pensamento sociológico [...], as condições de existência social e [...] os desafios e necessidades práticos dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história” (*Ibid idem*), este possibilita a compreensão de que a realidade comporta um movimento contínuo de transformação e mudanças. “Tais mudanças, além de atingir a amplitude da sociedade, afetaram significativamente as formas mais íntimas e pessoais, características da vida das pessoas.” (ALVES; COSTA, 2006, p. 34)

No mundo da pseudoconcreticidade, os sujeitos comuns “não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo” (MILLS, 1969, p. 10); ou seja, não dispõem imediatamente dos recursos intelectuais necessários à compreensão “da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial” (*Ibid idem*), vendo a realidade ao seu redor como um elemento estático e imutável, fruto da ação da natureza ou das divindades, raras vezes como resultado da ação humana. Sendo assim, torna-se necessário que possamos desenvolver, por meio da educação,

aqueles elementos que permitam ao sujeito compreender de que forma o próprio curso que toma sua vida pessoal está diretamente relacionado aos rumos que tomam a própria vida em sociedade, de maneira complexa e indissociável; o sujeito contemporâneo mesmo, em suas preocupações e possibilidades, é resultado do processo contínuo de transformação da própria sociedade em que vivemos.

Em um mundo marcado pelas rápidas transformações possibilitadas pelo avanço das tecnologias e da informação, encontramos-nos em um momento no qual os sujeitos se veem perdidos em uma imensidão de possibilidades de compreensão, que são erigidas pela explosão de informações que lhes toma de assalto a todo o momento. Nesse emaranhado de informações desconexas, o sujeito comum se vê imerso na pseudoconcreticidade, naturalizando os fatos sociais e criando uma falsa consciência de sua própria posição no mundo e de suas reais possibilidades de desenvolvimento.

Para lidarmos com as perigosas compreensões de mundo fruto do pensamento pseudoconcreto, que se intensificam com a rapidez das transformações sociais na era da tecnologia e da informação, faz-se necessário desenvolvermos uma capacidade de compreensão do mundo ao nosso redor para além dos fenômenos imediatamente sensíveis ao nosso olhar. No mundo contemporâneo, no qual as informações saltam aos nossos olhos com um simples clique, “não é apenas de informação que precisam[os] [...] a informação [nos] domina com frequência a atenção e esmaga a capacidade de assimilá-la” (MILLS, 1969, p. 10), e, muito menos, “apenas da habilidade da razão [...] embora sua luta para conquistá-la com frequência [nos] esgote a limitada energia moral” (*Ibid idem*), mas, sim, de uma capacidade de enxergar esse emaranhado de fatos e explicações, aparentemente desconexos, no que eles possuem de sociais e históricos, frutos da ação humana no tempo.

Essa capacidade de compreensão, para além do fenomênico mundo pseudoconcreto das informações desconexas, ao qual nos referimos, é “uma qualidade de espírito que [nos] ajud[a] a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro [de nós] mesmos” (*Ibid idem*). Essa qualidade é aquela capacidade de entender a relação entre a história da sociedade e a biografia do sujeito na construção de nosso próprio eu enquanto um ser sócio-histórico que possui a capacidade de não apenas adaptar-se às condições que lhe são impostas, mas de transformar o próprio mundo ao seu redor. Essa é a qualidade da imaginação sociológica que “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais

amplo” (*Ibid idem*), permitindo que possamos compreender “como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais” (*Ibid idem*).

Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra – da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver as relações entre as duas. Sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam. (*Ibid*, p. 13-14)

É a partir dos referenciais suscitados nessas considerações iniciais que desenvolvemos o presente trabalho. Partimos da concepção da qual o Ensino de Sociologia na Educação Básica, e seu olhar sobre o trabalho, se configuram enquanto um instrumento refinado da cultura humana, estratégico e necessário devido ao grau de complexificação que atinge a vida na sociedade da informação, o que exige dos sujeitos a capacidade de lidar com o contínuo movimento de transformação das condições sociais de existência do ser humano/sujeito social e, sendo assim, atuando enquanto propulsor de desenvolvimento. Desnaturalizando os fatos do mundo do trabalho e possibilitando que os jovens compreendam o caráter sócio-histórico do movimento contínuo de transformação que caracteriza a realidade social, o Ensino de Sociologia se torna necessário na medida em que oferece elementos essenciais à compreensão da dinâmica do mundo social, atuando diretamente sobre o desenvolvimento da sociedade a partir de um movimento central ao desenvolvimento da nossa capacidade de lidar com um mundo cada vez mais complexo, a imaginação sociológica.

Compreendemos que o Ensino de Sociologia possui a especificidade de propiciar desenvolvimento ao oferecer à pseudoconcreticidade, que nos limita a naturalizar a realidade, a imaginação sociológica enquanto a possibilidade de compreensão do caráter sócio-histórico da realidade em que vivemos, realidade esta que pode ser transformada. É no embate cotidiano entre a naturalização dos fatos do mundo social – promovida pelos discursos pseudoconcretos que emergem a anular os efeitos da ação humana sobre a sociedade –, e as próprias contradições do mundo – e suas complexidades –, que reside a necessidade da reflexão orientada pela

imaginação sociológica na educação básica, que aqui realizamos, por meio do conceito de trabalho.

Enquanto elemento promotor da imaginação sociológica, o Ensino de Sociologia atua na desnaturalização das falsas consciências oriundas da pseudoconcreticidade, oferecendo aos jovens a possibilidade de lidar, de maneira crítica, criativa e propositiva com a realidade que os cerca, compreendendo que os rumos da sociedade, em nível macro, estão diretamente associados com os rumos que tomam, e podem tomar, suas próprias histórias de vida. Questionando de maneira qualificada e cientificamente responsável o mundo que temos e o mundo que queremos junto aos jovens, ensejamos a qualificação dos processos de compreensão dos movimentos da tessitura social que afetam diretamente sua própria juventude e possibilidade de futuro. Eis o objetivo do Ensino de Sociologia para os jovens: oferecer a imaginação sociológica como contraponto à pseudoconcreticidade das concepções de senso comum, propiciando desenvolvimento.

Assim sendo, buscamos, até aqui, compreender os sentidos que o ensino de Sociologia pode adquirir dentro do sistema de educação básica, promovendo desenvolvimento ao desnaturalizar e oferecer a possibilidade da imaginação sociológica por meio de seus conceitos, temas e teorias aos estudantes. Porém, torna-se necessário refletirmos, também, acerca do histórico dessa disciplina no sistema educacional brasileiro, visto que não é novidade ligada apenas à Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

1.2. HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UMA INTERMITÊNCIA

Para compreendermos em que contextos o Ensino de Sociologia se faz necessário – pensando no trato da temática trabalho e a forma como aparece nos livros didáticos – na educação básica, primeiramente faz-se necessário compreendermos em quais contextos foram produzidos os sentidos que tomam o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil, de maneira que compreendemos ser necessário expor um pouco do percurso histórico que a disciplina Sociologia teve nos currículos escolares brasileiros. Para tanto, é necessário recuperarmos, de maneira sucinta, qual é o contexto que se liga à formação da própria Sociologia no Brasil.

O decorrer do século XIX foi marcado pela influência do embate intelectual entre as três principais correntes de pensamento dominantes à época, a saber: o Iluminismo, o Positivismo e o Evolucionismo. Estas correntes de pensamento conjugaram a busca por uma reflexão política e científica estabelecida a partir das novas condições sociais vigentes, realizando-se na emergência da busca intelectual por um distanciamento das explicações de mundo provindas de um viés religioso. Assim, em terreno fértil, a construção de um campo do conhecimento voltado à compreensão das novas relações sociais advindas de um mundo em transformação emerge, de maneira sistemática, sob o nome de Sociologia.

Dentro dessa nova configuração histórica promovida pelas revoluções da segunda metade do século XVIII, a sociedade que emergiu no século XIX se viu marcada por um contexto de intensa disputa – social, política e econômica – entre as diferentes visões de mundo provindas, principalmente, das matrizes do conservadorismo, do liberalismo e do socialismo, que marcaram o debate político do período. Estas profundas transformações marcaram drasticamente os rumos que a história humana tomaria no decorrer do século XIX, com o surgimento de novos grupos sociais e políticos dentro de um novo contexto econômico e produtivo (MUSSE, 2012).

O mundo social que emergiu no século XIX se constituiu enquanto fruto dos efusivos processos revolucionários que se deram na Europa, causando radicais transformações sociais, políticas e econômicas na estrutura societal. Irradiando sua influência para as mais diversas sociedades, as Revoluções Industrial e Francesa marcaram o final do século XVIII e modificaram os rumos que a história humana tomaria a partir de então.

As inovações técnico-científicas e a racionalização que se deram no campo da política, com o surgimento de novos grupos sociais, e a ascensão da burguesia às posições de comando, construíram condições propícias à formulação de teorias, sistematicamente condicionadas, que, com objetivos de compreender, dentro dos novos padrões de racionalidade, os novos vínculos sociais que se estabeleciam, irromperam na criação de uma nova forma de compreender o vínculo societal que foi construído a partir das transformações da vida social; vínculo este que marcou a transformação da sociedade estamental para os moldes da sociedade burguesa.

A Sociologia, em muito, fora iniciada por pensadores que, diante dos novos paradigmas que emergiam das cinzas do século XVIII – sedentos de racionalidade

técnica e científica em contraposição aos dogmas da fé –, concebiam a sociedade como “um problema que tinha de ser explicado e solucionado” (ALVES; COSTA, 2006, p. 33), de maneira a construir novos padrões explicativos para os fenômenos que se davam em uma sociedade que começava a se estruturar fora do domínio das tradicionalidades de um mundo estamental. Nesse contexto, há que se notar que a Sociologia, enquanto pensamento científico acerca do mundo social, toma vinculações assumidamente conservadoras.

Nesse ponto da história da Sociologia, muitos dos pensadores que se dedicaram a compreender as transformações que passaram a delinear o novo tipo de vínculo societal que emergiu com o surgimento de novos agentes sociais que passaram a dominar o controle das instituições – notadamente, a burguesia industrial –, desenvolveram suas análises sobre as intensas crises que se deram no período, de maneira fortemente influenciada pelas concepções advindas do positivismo. Estes concentraram esforços na compreensão de que as crises se configuravam enquanto problemas causados pelas intensas mudanças que atingiram a Europa, chegando à conclusão de que era necessário restaurar a ordem social – como nos apontam Alves e Costa (2006). Desta maneira, em seus primórdios, a proposta de pensamento sociológico se desenhava sob contornos conservadores que objetivavam a promoção de uma coesão social.

Sobre os primórdios nada revolucionários da formação da Sociologia, Alves e Costa (2006) nos mostram que o principal representante dessa nova proposta de investigação da sociedade, Auguste Comte (1798-1857) – fundador do positivismo³ –, enfatizava o caráter que a Sociologia deveria assumir enquanto a ciência mais complexa, responsável pela compreensão da ordem do mundo social; “a física social” (OLIVEIRA, 2013, p. 180). As proposições comtianas se delineavam em torno da compreensão científica e racional da sociedade, necessariamente, por sua aspiração à compreensão da nova ordem de maneira científica – tomando como referência o padrão das ciências naturais –, sendo compostas por um misto de conteúdos conservadores e reformistas, posto que despendia esforços defendendo que “a organização da sociedade e a manutenção da ordem eram fundamentais para o

³ “[...] a origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Auguste Comte (1798-1857), autor dos famosos *Système de philosophie positive* (1830-1842) e *Catéchisme positiviste* (1852) e dos menos famosos *Système de politique positive* (1851-1854), *Appel aux conservateurs* (1855) e *Synthèse subjective* (1856), além de algumas outras publicações menores e de extensa correspondência.” (LACERDA, 2009, p. 319)

(re)estabelecimento da moralidade e civilidade” (ALVES; COSTA, 2006, p. 33), propondo a evolução da sociedade de um estágio metafísico a um estágio positivo, científico.

Essa característica do pensamento comtiano, de propor uma análise dos elementos que compunham a nova organização societal de maneira científica – enquanto física social – visando à manutenção da ordem e atribuindo à moral e ao civismo um caráter central dentro de suas concepções, notoriamente formuladas em torno de conteúdos conservadores e reformistas, influenciou diretamente sua disseminação entre os intelectuais da época – de onde se ramificaram variadas vertentes de pensamento assumidas enquanto positivistas (LACERDA, 2009) – marcando sua recepção entre outras sociedades e a forma como estas tomavam corpo entre as elites intelectuais e políticas de outros países.

A relação entre conteúdos conservadores e reformistas foi uma característica marcante do pensamento comtiano e influenciou, significativamente, a forma como a Sociologia foi disseminada e incorporada por outras sociedades. É importante destacar que as ideias de Comte, da mesma forma que as de outros estudiosos da época, foram fundamentais para o estabelecimento das bases teóricas da Sociologia e contribuíram para o desenvolvimento e para a institucionalização dessa disciplina nos moldes e objetivos que hoje possui. (ALVES; COSTA, 2006, p. 33)

É dentro desse contexto que o pensamento sociológico chega ao Brasil. Aqui, as temáticas que mais tarde seriam reunidas e sistematizadas sob o nome de Sociologia, eram desenvolvidas em teorias propostas pela figura dos Pensadores Sociais, que se propunham a pensar as questões do Brasil de maneira autodidata e ensaísta. Estes pensadores cumpriam o papel de produzir a teoria necessária à compreensão das questões sociais de um período compreendido entre as lutas por independência das nações latino-americanas e o início do século XX, que configurou um período pré-científico do pensamento sociológico no Brasil (LIEDKE FILHO, 2005).

As teorias sociais desenvolvidas por pensadores sociais retiravam sua emergência teórica das necessidades de compreensão das transformações que se deram no laço social, nas instituições e nas formas de organização da sociedade que afetaram a composição da sociedade brasileira. Desta forma, esses pensadores foram desenvolvendo, no Brasil, ideias ligadas às principais escolas de pensamento filosófico-social europeias e norte-americanas, notadamente: “o iluminismo francês, o ecletismo de Cousin, o positivismo de Comte, o evolucionismo de Spencer e Haeckel,

o social-darwinismo americano de Sumner e Ward e o determinismo biológico de Lombroso” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 377).

Liedke Filho (2005), citando Azevedo (1957 e 1962), nos mostra que o desenvolvimento das teorias sociais propostas por esses pensadores foi fortemente construído, atrelado a questões que se estabeleciam em torno do estudo dos indígenas – e suas culturas –, dos negros e das culturas africanas no Brasil⁴. É no bojo desse conjunto de estudos acerca dos indígenas, negros e culturas africanas do Brasil que se desenhou o caminho percorrido até o ensino e a pesquisa dessas temáticas, marcando o ponto de partida da Sociologia no país.

Apona, ainda, que, acerca dos sentidos que tomavam o desenvolvimento das teorias sociais no Brasil – da segunda metade do século XIX ao anos iniciais do século XX –, Fernandes (1977) apresenta a proposição na qual os interesses que sustentaram o desenvolvimento de um conhecimento sociológico dentro do Brasil, nesse período pré-científico, poderiam ser divididos em dois momentos históricos distintos, marcados por diferentes contextos.

Primeiramente, no período compreendido pela segunda metade do século XIX – momento histórico correspondente “à fase de desagregação da ordem social escravocrata” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 380) –, houve, ostensivamente, a presença de um autodidatismo que caracterizou as produções voltadas à temática social dentro do país, de maneira que os interesses que se figuravam em torno das Ciências Sociais estavam associados não necessariamente à produção de uma investigação sociológica propriamente dita, mas diretamente associados às aspirações intelectuais da época em considerar “fatores sociais na análise de certas relações como, por exemplo, as conexões entre o Direito e a Sociologia, a literatura e o contexto social, o Estado e a organização social” (*Ibid idem*).

Já em um segundo momento, que se estende durante as décadas iniciais do século XX – especificamente as décadas que antecederam a criação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933) e a Universidade de São Paulo (1934), quando

⁴ “Azevedo (1957 e 1962) sugere que a evolução dos estudos de Antropologia e de Sociologia sobre a sociedade brasileira apresenta uma etapa anterior ao ensino e à pesquisa, a qual se estende da segunda metade do século XIX até 1928; caracterizada, predominantemente, pelas grandes expedições de investigação científica das culturas indígenas (1818 a 1910) [...] [nas quais], paralelamente ao florescimento dos estudos sobre as tribos indígenas e, no entender de Azevedo, sob a influência destes, iniciaram-se os estudos de Antropologia Física e Cultural tendo por temática principal os negros e as culturas africanas no Brasil, destacando-se autores tais como Batista Lacerda, Nina Rodrigues e Roquette Pinto.” (*Ibid*, p. 379)

efetivamente houve a criação de cursos de nível superior em Sociologia no Brasil –, os interesses acerca do conhecimento sociológico encontravam-se mais ligados a aspirações pragmáticas, que passavam a figurar entre os interesses das elites dirigentes. Nesse período, a Sociologia se fortaleceu

tanto sob forma de análise histórica geográfica e sociográfica do presente, quanto sob a inspiração de um modelo mais complexo de análise histórico-pragmática, em que a interpretação do presente se associa a disposições de intervenção racional no processo social (FERNANDES, 1977, p. 27 *apud* LIEDKE FILHO, 2005, p. 380).

Acerca dessa primeira fase do pensamento social correspondente à segunda metade do século XIX, sob o paradigma da compreensão da ordem social, as teorias sociais comtianas e o positivismo passaram a ter elevada influência entre as elites políticas do país, dentro de uma conjuntura na qual começa a se associar ao conjunto de ideais republicanos que passaram a tomar cada vez mais fôlego dentro do contexto político da época. Tomado como uma das bases teóricas para a compreensão das condições necessárias à instituição da República, floresceu, nesse ambiente político – erigido em torno de ideais republicanos –, o interesse no ensino da Sociologia no âmbito da educação secundária, ganhando força, no Brasil, um conjunto de valores que almejavam o ensino dessa ciência social na escola básica, intimamente ligado à moral, à economia e ao direito positivo, disseminando-se entre alguns estados brasileiros, que, durante esse período, possuíam quase completa autonomia frente ao poder federal –, como foi o caso do estado de Sergipe⁵.

Com a Proclamação da República (1889), a Sociologia – marcada por sua matriz positivista (mesclada ao Evolucionismo) – começa a figurar nos interesses do alto escalão de um governo, majoritariamente militar, que acabara de ser instituído.⁶ Uma das figuras mais relevantes nesse contexto em que a Sociologia começava a surgir

⁵ Ver: Alves & Costa (2006).

⁶ Saliêntamos que o primeiro documento no qual especificamente se recomenda o Ensino de Sociologia foi redigido por Rui Barbosa. Sobre isso: “Rui Barbosa e os *pareceres* sobre o ensino” de 1882-83, passaram a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira. No entanto, o projeto de Rui Barbosa, que nem foi lido nem aprovado, embora referindo-se, também, à escola secundária brasileira, para a qual propunha o ensino de Sociologia, teria mais importância em termos de reflexão em relação aos cursos superiores de Direito ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo. (MORAES, 2011, p. 361)

no Brasil, em moldes formais e institucionais⁷ – por meio da educação básica –, foi Benjamin Constant, militar de carreira, nomeado Ministro da Guerra no governo provisório, logo após o levante de 1889. Adepto de ideias positivistas e evolucionistas que caracterizavam os valores propagados pelos republicanos, promove, posteriormente, como Ministro da Instrução Pública, diversas reformas curriculares que ficaram conhecidas como “Reformas Benjamin Constant”.

Há de se notar que, no Brasil, a Sociologia foi primeiramente introduzida no nível da escolaridade básica – ainda ensino secundário –, enquanto parte integrante dos currículos dos cursos complementares – preparatórios para o ingresso no Ensino Superior –, voltados à preparação dos alunos que iriam seguir as carreiras profissionais de elite, ou seja, enquanto conhecimento voltado para ser incorporado pelas elites que compunham os quadros dirigentes do país, possuindo um caráter claramente elitista. Segundo Oliveira (2013):

[...] podemos perceber desta conjuntura [...] o caráter elitista que a disciplina assumira, ao se voltar para as últimas séries da Educação Básica – o que se encontrava em consonância com os pressupostos comtianos que viam a Sociologia como a ciência mais complexa, a física social, e que, portanto, o seu ensino deveria ‘coroar’ o ensino das demais ciências – e para os cursos superiores, ambos níveis de restrito acesso à população, nesse momento, caráter esse que foi mantido pelas reformas posteriores. (OLIVEIRA, 2013, p. 180)

Posto que o ensino de Sociologia – de caráter positivista – “tinha tanto um caráter cientificista quanto uma expectativa cívico-redentorista [...], pois, com o “conhecer a realidade” visava-se “intervir na realidade” (MORAES, 2011, p. 361), aquele frutifica entre aqueles que almejavam uma transformação política no país, a ser edificada em torno dos valores republicanos. Porém, a despeito de tais condições favoráveis, a Reforma pensada por Benjamin Constant “não foi efetivada, sendo completamente modificada em 1897. Nessa nova regulamentação, a Sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário” (SILVA, 2010, p. 20).

Desde então, a Sociologia passou por períodos de grande instabilidade e descontinuidade nos currículos brasileiros, visto que, a partir de 1901 – com a

⁷ Sobre a cronologia e suas dificuldades, “as cronologias encerram certo paradoxo. Apresentam-se fundamentadas numa objetividade de datas que, no entanto, estão marcadas pela escolha que o autor da cronologia exerce e, mais do que isso, ou por isso, tal escolha já é índice de interpretação, ou seja, está sujeita a uma subjetividade. Isso para dizer que as datas estão longe de serem dados indiscutíveis e inolvidáveis – são construídas, também, tal e qual os fatos históricos: fazem parte de uma versão”. (MORAES, 2011, p. 360)

“Reforma Eptácio Pessoa” –, a Sociologia sai de vez dos currículos sem que houvesse sido efetivamente ofertada em escala nacional.

Avançando cronologicamente, durante a década de 1920 – marcada pelo autoritarismo da forma como se puseram a acontecer –, um conjunto de reformas foram efetivadas no país. Em um movimento de centralização política, o então presidente Arthur Bernardes promove um conjunto de reformas políticas apontadas por Moraes (2011) e Meucci (2015) como uma tentativa de antecipação de uma centralização administrativa no país, posto que o pacto federativo, até então, permitia uma quase autonomia dos estados com relação à federação. Dentro do bojo das reformas, a educação foi tomada como um dos objetos principais a serem reformados, tendo sido criados departamentos nacionais de fiscalização do Ensino Secundário e Superior.

Meucci (2015) aponta que, dentro desse contexto político centralizador, o conjunto de reformas curriculares que se deram nesse período visavam à centralização curricular e tinham como contexto a transformação social, política e econômica que se instaurava no país. Notadamente, com a crise do modelo agrário-exportador – que minava o “pacto oligárquico que sustentava as bases do poder político” (MEUCCI, 2015, p. 252) –, associada à ainda, embora pequena, presença da industrialização na sociedade brasileira, se desenhavam no país condições fecundas ao surgimento de novos agentes sociais. As transformações, que atingiram principalmente a sociedade urbana, alteraram os padrões e modos de vida, inspirando vários movimentos de contestação e expressão política e artística que caracterizaram os embates políticos e sociais do período.

Esses influxos colaboraram para a crítica das formas de dominação tradicionais percebidas em seus diferentes níveis: político, estético e religioso. Os acontecimentos do ano de 1922 parecem demonstrar, de modo emblemático, essas transformações e agitações: ocorreu, então, a fundação do Partido Comunista, a Marcha dos Tenentes, a criação do Centro D. Vital e a Semana de Arte Moderna. As greves operárias, a revolta nas camadas médias do exército, a reação organizada dos católicos e a busca de novos temas e novas formas de expressão artística são indicadores da inquietação social do período (FAUSTO, 1997 *apud* MEUCCI, 2015, p. 252)

É no furor desse conjunto de movimentos de inquietação e contestação política que tomaram força no Brasil, que se encontra o tom das respostas dadas por meio do conjunto das reformas políticas centralizadoras instauradas em 1925. Nesse sentido,

podemos compreender que havia, à época, uma estreita conexão entre as aspirações centralizadoras do poder estatal, a crítica ao Estado Liberal – defendendo um fortalecimento do poder federal em detrimento da autonomia dos estados – e o desejo de difusão do conhecimento sociológico dentro dos objetivos políticos das elites dirigentes (MEUCCI, 2015).

Nesse contexto de reunião de esforços em prol da centralização político-administrativa do país é que o Ensino de Sociologia se torna obrigatório no Ensino Secundário, demonstrando a importância do papel que a Sociologia passaria a ter para os interesses centralizadores que floresciam entre as elites.

Com a “Reforma Rocha Vaz” (1925), a Sociologia volta a fazer parte dos currículos de algumas modalidades do considerado Ensino Médio da época, pois,

inserida no currículo da 6ª série ginasial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras” [e] alguns anos depois, em 1928, nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, tornara-se disciplina obrigatória nos programas dos cursos de magistério (MEUCCI, 2000, p. 10).

Isso demonstra, já de início, os objetivos em que se encerrava seu ensino na Escola Secundária, configurando-se enquanto uma proposta de pensamento que vinha a cumprir a função de “substituir o domínio do ensaísmo jurídico e literário pelo realismo científico” (*Ibid*, p. 35).

Meucci (2015) considera o ano de 1925 e a “Reforma Rocha Vaz” como o marco oficial do início do Ensino de Sociologia no Brasil; aponta, ainda, que a “Reforma Rocha Vaz” atendia a um duplo aspecto dos objetivos em voga: o desejo de encontrar uma forma centralizada de ensino e a propagação de conhecimentos que permitissem, e favorecessem, a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social. Surgindo enquanto “uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade” (*Ibid*, p. 252) nos moldes centralizadores em que se delineava a política brasileira – em contraposição às concepções de Estado Liberal –, a inserção da Sociologia nos currículos do Ensino Secundário se aliava muito mais às características autoritárias do período – envolta na construção de uma organização efetivamente nacional –, do que com a construção de um espírito crítico de cunho emancipatório.

É necessário fazer-se notar que, a despeito da introdução da Sociologia no Ensino Secundário, não havia, no país, cursos de formação de professores de Sociologia, de maneira que este era ministrado por advogados, médicos e

engenheiros, que supriam a carência de profissionais especializados no ensino da Sociologia (MORAES, 2011).

Em um período de grande movimentação e efervescência política, deu-se um conjunto de acontecimentos que, culminando na conhecida Revolução de 1930, mudam as condições políticas vigentes no país. Vargas assume o governo provisório e instaura um conjunto de novas reformas – as Reformas Francisco Campos –, nas quais, dentre outras coisas, foram estabelecidas as bases para a criação de universidades no país (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931, conhecido como Estatuto da Universidade Brasileira) (*Ibid idem*), oficializou-se o Colégio Pedro II como referência aos colégios secundários – dando condições à construção de uma cultura escolar do Ensino Secundário – e foram estabelecidos procedimentos administrativos, didático-pedagógicos e uniformes para todos os ginásios brasileiros – como afirma Meucci (2015) –, criando elementos para a centralização burocrática da organização da educação brasileira sob um forte controle federal.

Em 1931, com o conjunto de mudanças estabelecidas pela “Reforma Francisco Campos”, a Sociologia se confirma nos currículos em escala nacional, dado que, com o Ensino Secundário dividido em dois níveis – Fundamental (3 anos) e Complementar (2 anos), a Sociologia integra o currículo deste último nível, voltado à preparação dos alunos para os exames de admissão dos cursos superiores de Direito, Engenharia, Arquitetura, Odontologia, Farmácia e Medicina. No que tange à forma como o Ensino de Sociologia era realizado à época, repetia a concepção livresca e puramente formal que já se manifestava nas várias disciplinas que compunham o currículo em 1925, como podemos notar em Meucci (2015, p. 253).

Com a reforma de 1931, a Sociologia passa a figurar enquanto disciplina obrigatória nesses cursos complementares voltados ao preparo dos alunos para o ingresso nos cursos superiores mais valorizados – marcando fortemente o momento histórico em que se nota a predominância do ensino científico sobre o ensino clássico no Brasil –, oferecendo um currículo concebido como mais científico à formação de quadros para as profissões de elite. A Sociologia, naquele momento, era considerada um conhecimento necessário “para aquela parcela privilegiada da elite que fazia ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social [...] [à época], bastante ornamental e enciclopédico” (Meucci, 2011 *apud* MEUCCI, 2015, p. 254).

Ainda segundo Meucci (2015), a Sociologia cumpria uma função para além da cientifização de um currículo voltado à formação das elites; cumpria, também, a

função de ser uma disciplina normativa das relações sociais, prescrevendo as noções de civismo, moralidade e higienismo, que ganhavam força nesse período da história brasileira, de maneira que,

Mais do que isso, ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade. Com isso, a Sociologia escolar, cujo conteúdo na forma de livro (como as demais disciplinas) estava sob o controle da Comissão Nacional do Livro Didático, cumpriu um papel crucial para o período que consiste em ser o *locus* da justificativa discursiva do Estado Novo. (*Ibid*, p. 254)

Sobre os sentidos que tomavam o Ensino de Sociologia nesse período, Oliveira (2013) nos aponta que o processo de definição do papel da disciplina Sociologia no Ensino Secundário se dava em um campo de conflito e intensa disputa entre grupos sociais divergentes, nomeadamente católicos de um lado; e liberais, do outro. À contradição das análises nas quais se afirmam que as ausências e presenças da Sociologia nos currículos se davam de maneira ligada ao requerido caráter ideológico questionador, que se supunha que ela possuísse – estando presente em períodos liberais/democráticos e ausente em períodos autoritários –, percebe-se que os sentidos e as aspirações encontrados nos manuais de Sociologia, destinados ao Ensino Secundário, se ligavam muito mais à vinculações conservadoras das elites políticas, propagando, aos alunos dos cursos complementares, “uma visão harmônica da realidade social, preocupada [...] com o processo de construção de determinada concepção de homem” (OLIVEIRA, 2013, p. 181), do que necessariamente vinculada a aspirações emancipatórias fruto de ideologias questionadoras.

Vale notar que, nesse período, conforme aponta Meucci (2000), a iniciante indústria editorial brasileira, aproveitando-se do apelo ao nacionalismo que caracterizou o período de 1930, reuniu esforços frente à produção de materiais didáticos nacionais para a consolidação de um projeto de currículo voltado a questões nacionais em um momento em que se dava a substituição do uso de livros estrangeiros pelo uso de livros produzidos nacionalmente. Observando um crescente campo de atuação do mercado editorial nacional – e os lucros que este renderia –, católicos e liberais entraram em grande disputa no tocante a quais valores, sentidos e formas tomariam os materiais produzidos.

Oliveira (2013), acerca do período de formação da indústria editorial brasileira – fortemente voltada à produção de materiais didático-pedagógicos –, afirma que o forte

embate entre os intelectuais católicos e os intelectuais liberais ocorreu dentro de um contexto, no qual,

[...] substanciado[s] pela produção de manuais da disciplina na Educação Básica, nas Escolas Normais e nos cursos superiores, [estes embates foram] [...] norteados ora por autores desconhecidos do meio acadêmico, ora por intelectuais consagrados, como Amaral Fontoura, Alceu Amoroso Lima, Delgado de Carvalho, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Gilberto Freyre, dentre outros. Esses, em via de regra, apresentam uma formação eclética, contudo, marcada pelo autodidatismo no campo das Ciências Sociais e vinculados ao Estado. (*Ibid*, p. 181)

Esses embates eram realizados, como aponta Oliveira (2013) – recorrendo a Cury (1998) –, em uma disputa que se dava com relação a duas concepções distintas de nação, que tomavam corpo e se fortaleciam no país; concepções estas marcadas ora por um “messianismo religioso, representado pelo pensamento educacional católico, [...] [ora] por uma espécie de messianismo científico, representado pelo movimento da Escola Nova” (*Ibid*, p. 181).

Nesse embate, entre católicos e liberais, a respeito de quais sentidos a escola secundária brasileira tomaria, é que podemos notar a grande importância que a Sociologia assumiu entre os liberais escolanovistas, sendo observada enquanto uma “ferramenta teórica de renovação intelectual, que poderia garantir cientificidade ao currículo escolar” (*Ibid*, p. 182). Essa aspiração renovadora e científica legada à Sociologia se confirmou com o grande sucesso que as obras – e concepções – de Durkheim e Dewey fizeram no Brasil no que tange à compreensão da relação entre educação e sociedade, disseminando-se em altas proporções entre os currículos das escolas normais dedicadas à formação de professores.

A grande influência que os pensamentos de Durkheim e Dewey tiveram na institucionalização do pensamento sociológico no Brasil, notadamente com relação à Sociologia da Educação⁸, se concretiza com o grande domínio do pensamento e das concepções de Durkheim entre os meios intelectuais e na formação de professores primários, visto que aqui, no Brasil, a receptividade da obra *Educação e Sociedade*, de Durkheim, foi imensa se comparada à receptividade que teve no país de origem do autor. “Na França, ela só terá uma segunda edição mais de quarenta anos depois (em 1966); [já] [n]o Brasil, ela foi sucessivamente reeditada, por muitos e muitos anos” (NOGUEIRA, 2011, p. 66 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 182).

⁸ Para maior aprofundamento, ver Saviani (2009).

Mesmo com os intensos debates que marcaram o período, durante a década de 1930 – na qual o Movimento Escola Nova teve grande proeminência, resultando no importante *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) –, houve grandes avanços com relação à institucionalização da Sociologia no país. Com a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos complementares em âmbito nacional – e fortemente incorporada, em sua matriz durkheimiana, nas escolas normais de formação de professores – tem-se uma abertura sem precedentes para a consolidação da institucionalização do pensamento sociológico no Brasil. A criação dos primeiros cursos da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, e da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), marcaram o período de regulação e sistematização do conhecimento sociológico, até então a cargo dos pensadores autodidatas.

Não obstante os ganhos institucionais da Sociologia durante a década de 1930, com a formação dos cursos superiores de Sociologia, o sucesso da Sociologia da Educação, de matriz durkheimiana, entre os educadores – inicialmente entre os liberais escolanovistas, mas passando a ser incorporada, também, pelos intelectuais católicos⁹ – e a produção de livros e manuais didáticos para a operacionalização do ensino da disciplina no país, no ano de 1942, a situação da Sociologia, no que toca ao Ensino Secundário, muda drasticamente.

Em 1942, dentro do conjunto de modificações instituídas com a Reforma Capanema – que “possuíam um caráter centralista, burocratizado e dualista, que separava o ensino secundário, voltado para as elites, do ensino profissional” (SAVIANI, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 183) –, a Sociologia fora retirada dos currículos. Esta reforma reorganizou a educação brasileira, atingindo, principalmente, a organização do ensino secundário, extinguindo os cursos complementares – nos quais a Sociologia era componente curricular obrigatório para a preparação dos alunos que prestariam os exames de admissão aos cursos superiores ligados às carreiras de elite –, implementando um ensino secundário dividido em dois ciclos: o

⁹ Esse cenário, no qual a Sociologia é percebida como um importante instrumento de “cientificização” dos currículos escolares, é apropriada não apenas pelos intelectuais liberais ligados à Escola Nova, mas também, gradativamente, por aqueles pensadores católicos. Não por acaso, podemos perceber mudanças significativas no viés assumido pela obra *Iniciação à Sociologia*, publicada por Alceu Amoroso Lima, em 1931, e por *Sociologia Educacional*, publicada em 1945 por Amaral Fontoura. Ainda que ambos sejam conhecidos como proeminentes intelectuais católicos e que, portanto, possuam premissas ideológicas que são compartilhadas e explicitadas em suas obras, percebemos que a ênfase do caráter científico da Sociologia e da própria Escola, como um todo, é mais fortemente explorada na obra deste último. (OLIVEIRA, 2013, p. 182)

ginasial (4 anos) e o colegial (3 anos); este último possuindo duas modalidades para a escolha dos alunos: clássico e científico, em que “o primeiro [era] mais voltado para as humanidades e o segundo, para as carreiras superiores técnico-científicas” (MORAES, 2011, p. 363).

Com relação à eliminação da Sociologia do ensino secundário, Moraes (2011) apresenta argumento no qual, contrapondo-se a leituras que buscam refletir sobre esse momento de exclusão da Sociologia enquanto feito ideológico, defende que a retirada da Sociologia do currículo, nesse momento, estava muito mais ligada à dificuldade que esta encontrou em se firmar enquanto conhecimento necessário, depositária de legitimidade enquanto ciência, no seio da burocracia estatal criada em torno da educação do que à sua vinculação ideológica; de maneira que, dentre as burocracias educacionais, a Sociologia não conseguiu se consolidar enquanto uma alternativa possível à Literatura, sendo que, sob essa conjuntura dos fatos, esta área do saber não cumpria, “de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrar no currículo do clássico ou do científico” (*Ibid*, p. 364).

A esse respeito, Moraes (2011) apresenta a interpretação na qual, pelo fato de a Sociologia ter sido praticada no Brasil primeiramente via ensino secundário, e não via ensino superior, permaneceu por muito tempo uma grande separação entre as Ciências Sociais dos cursos universitários e a disciplina Sociologia no ensino secundário, o que poderia ter justificado a não atribuição de legitimidade à disciplina Sociologia pelas burocracias educacionais. Esta separação se dava muito em conta das características que assumiam o Ensino Superior, no Brasil, naquele momento em que se encontrava vinculado aos objetivos de “formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores” (FÉTIZON, 1984; ANTUNHA, 1984; MORAES, 2003a *apud* MORAES, 2011, p. 363).

Essas características da complexidade que acometeu a formação de legitimidade do Ensino de Sociologia no ensino secundário brasileiro, naquele momento em que, não tendo conseguido alcançar um grau suficiente de sistematização de seus conteúdos, não havia conseguido se desvincular das tradicionais disciplinas de História e Geografia, formando um campo próprio. Tendo em mente esse dilema, Fernando de Azevedo – citado por Moraes (2011) –, em 1954, declara o seguinte:

Confesso, porém, que, dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes. (AZEVEDO, 1955, p. 64 *apud* MORAES, 2011, p. 364).

Com a efetivação da exclusão da Sociologia dos currículos do ensino secundário em 1942 – mantendo-se apenas no curso normal –, dá-se início ao período nomeado por Santos (2004) como de “Ausência da Sociologia como Disciplina Obrigatória” (1941-1981).

Não nos deteremos na análise desse período de ausência da Sociologia enquanto obrigatória nos currículos da escola secundária. Nos limites desta dissertação, o que cabe ressaltar é que, durante esse interstício temporal, houve alguns momentos importantes a se considerar: dois momentos favoráveis à sua reinserção nos currículos e dois momentos nos quais muitos de seus temas foram apropriados por outras disciplinas. Notadamente, como aponta Sarandy (2004) – apoiando-se em Santos (2004) –, esses momentos foram: em 1949, no Simpósio “O Ensino de Sociologia e Etnologia”, quando Antonio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária; em 1954, no Congresso Brasileiro de Sociologia, quando Florestan Fernandes discute os limites e possibilidades do ensino de Sociologia no ensino secundário, apresentando sua famosa comunicação intitulada “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”; em 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação, criando a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSP) ¹⁰; e em 1969, quando um decreto-lei cria a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) como obrigatória em todos os níveis de ensino e em todas as escolas do país.

Meucci (2015), acerca da função que as disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica tiveram entre 1960 e 1970, nos aponta que estas, ao tomarem para si as preocupações do civismo e da moralidade, cumpriam uma função normativa que antes fora cumprida pelo próprio Ensino de Sociologia; de forma

¹⁰ “Nesta ocasião, o Conselho, respondendo à LDB, não fixou um programa curricular para a disciplina, mas um de seus relatores, Newton Sucupira, em discurso, afirmou que seu conteúdo se dedica à formação cívica dos estudantes brasileiros e ao preparo do exercício consciente da cidadania democrática” (Vieira, 2005, p. 2 *apud* MEUCCI, 2015, p. 255)

que, “por isso, ao longo da ditadura, a Sociologia permaneceu muito restrita ao campo de formação de educadores primários” (MEUCCI, 2015, p. 255), enquanto as disciplinas de OSPB e EMC eram consideradas como mais importantes na formação secundária.

Em 1971, com a “Reforma Jarbas Passarinho”, o ensino básico de oito anos passa a ser obrigatório no Brasil, orientado sob a premissa da profissionalização, excluindo a obrigatoriedade da Sociologia também do curso normal¹¹. A Sociologia, assim, figura apenas, entre muitas outras disciplinas, como optativa. Porém, dada a recomendação de se priorizar conhecimentos que tivessem uma aplicação prática profissional imediata, a Sociologia tornou-se praticamente ausente dos currículos praticados nas escolas.

A Sociologia só passará novamente a ocupar posição de relevância nas discussões educacionais do país na década de 1980 – particularmente em 1982 –, quando foram introduzidas mudanças substanciais na legislação de 1971, retirando a profissionalização obrigatória como fundamento do segundo grau. Com o fim da obrigatoriedade de as escolas oferecerem currículos voltados à profissionalização, abre-se espaço para que outras disciplinas possam figurar nos currículos, e “é neste contexto que a Sociologia constará nos currículos [...] de diversos Estados, como São Paulo, em 1983, Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco, em 1986, no Distrito Federal em 1987, no Rio de Janeiro, em 1989” (SANTOS, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 184). Santos (2004) denomina esse novo contexto como o período de “Reinserção Gradativa da Sociologia no Ensino Médio” (1981-2001).

A década de 1990 se viu marcada pela relevância que o tema cidadania adquiriu no processo de redemocratização do país, reativando os ânimos em torno de debates acerca de se educar para a cidadania – debates construídos de maneira alinhada com as recomendações e concepções de educação e sociedade de órgãos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, como veremos mais adiante.

No contexto de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição de 1988, emergem movimentações políticas e teóricas que resultaram na instituição de uma reforma geral da educação; em 1996, é publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB). A

¹¹ Ver: Sarandy (2004, p. 57)

nova LDB encerrava um longo processo de debate e reflexão acerca dos princípios que regeriam a educação nacional.

Porém, faz-se importante observarmos que o sentido que a LDB atribuiu à cidadania encontra-se dentro de um contexto marcado por embates, consagrando uma concepção de cidadania marcadamente liberal. Segundo Oliveira (2013),

[...] faz-se necessário destacar que o sentido de cidadania atribuído pela LDB é aquele liberal, abstrato e universalizante, que se encontrava em disputa em meio aos possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos ao termo. Em verdade, temos uma complexa relação que se estabelece entre educação e cidadania no Brasil (VIEIRA, 2001; RIBEIRO, 2002; RODRIGUES, 2006), na qual devemos considerar outros fatores, como os movimentos sociais, o terceiro setor e os organismos internacionais, e como estes múltiplos agentes se articulam e disputam os sentidos a serem atribuídos à cidadania. (*Ibid*, p. 184)

No que tange ao Ensino de Sociologia, a LDB, em seu artigo 36, delibera que os currículos para o Ensino Médio deveriam observar a exigência de oferecer “um domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Todavia, a garantia legal de que os currículos para o Ensino Médio contemplassem conhecimentos de Filosofia e Sociologia não significou, necessariamente, garantir a presença efetiva desses dois campos do saber como disciplinas componentes da grade curricular nas escolas.

A LDB garantia o Ensino de Sociologia apenas enquanto um conhecimento a ser explorado pelos componentes dos currículos, e não enquanto uma disciplina escolar obrigatória. Este entendimento foi confirmado, mais tarde, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Não havendo a garantia da presença efetiva da Sociologia como disciplina obrigatória nas grades curriculares de Ensino Médio, muitas escolas e sistemas de ensino, quando muito, pulverizaram os conhecimentos de Sociologia entre os currículos das disciplinas do bloco das Ciências Humanas, não oferecendo-a como disciplina específica, o que, por si só, não garantiria um “domínio de conhecimentos básicos” da disciplina de Sociologia em si, mas que consagrava uma concepção de currículo que passou a ganhar força no Brasil e a fundamentar os documentos normativos que organizaram os currículos a partir de então.

A LDB assegura o Ensino de Sociologia, mas não como disciplina escolar (MORAES, 2009), o que se atrela a uma concepção mais ampla de currículo que passou a se difundir, principalmente, a partir dos anos de 1990 no Brasil. É neste momento que se popularizou, no Brasil, a denominada pedagogia

das competências, que, segundo Kuenzer (2002), busca “[...] conciliar a racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.” (KUENZER, 2002, p. 17), o que se mostra afinado com as diretrizes que vinham sendo assumidas em consonância com o apregoado pelos organismos internacionais no contexto das políticas neoliberais (GENTILI, 1999). (OLIVEIRA, 2013, p. 184)

Levando-se em conta que a Sociologia possui um conjunto de paradigmas e problemáticas específicas de seu campo do saber, o trato interdisciplinar aplicado a ela deixa de garantir a efetividade de sua orientação por meio de seus estatutos epistemológicos específicos – o que seria de eminente relevância para o trato da questão.

Os debates em torno do trato interdisciplinar que a LDB atribuía à Sociologia no Ensino Médio culminaram no Projeto de Lei nº 3.178/97, de autoria do Deputado Federal Padre Roque, que visava à alteração do artigo 36, de maneira a garantir a presença da Sociologia e da Filosofia enquanto disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Porém, em 2001, após aprovado na Câmara, houve o veto do então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Somente em 2006, com a publicação de parecer favorável à “reintrodução” das duas disciplinas (Filosofia e Sociologia) nos currículos escolares, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2006), foi que a Sociologia e a Filosofia voltaram ao antro do debate educacional de maneira mais relevante. Isto culminou, em 2008, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, incluindo, obrigatoriamente, a Sociologia e a Filosofia como disciplinas integrantes dos currículos de Ensino Médio:

LEI 11.684, DE 02 DE JUNHO DE 2008. Altera. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. [...] O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA – Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

[...] Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA – Fernando Haddad (BRASIL, 2008).

1.3. PARÂMETROS CURRICULARES, ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A ASCENSÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A década de 1990 marcou um período no qual foram produzidas intensas reformas nos sistemas educacionais de vários países, especialmente aqueles considerados periféricos. A reforma educacional ocorrida no Brasil, durante os anos 1990, culminando na publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é realizada dentro de um contexto social, político e econômico, o qual devemos analisar de maneira ampla. Para tanto, devemos levar em consideração o conjunto de interesses por trás do alinhamento das políticas públicas voltadas à educação, no Brasil, com as recomendações de organizações financeiras internacionais.

A atual LDB resultou, de um amplo processo de discussão global acerca dos rumos que tomariam os sistemas educacionais, em um mundo que passava por intensas transformações em seu modelo produtivo. Em muito, as diretrizes apontadas pela LDB de 1996 se propunham a um alinhamento do Brasil com relação às recomendações e acordos estabelecidos entre os países durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990.

Essa conferência, longe de ser realizada em um vácuo de interesses políticos e econômicos, foi constituída por organismos multilaterais e agências internacionais, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (SILVA; ABREU, 2008). No intuito de estabelecer diretrizes e traçar metas para o desenvolvimento da educação nos países periféricos – notadamente os classificados como E-9, que possuíam os piores indicadores educacionais, sendo: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (*Ibid*, p. 524) –, essa conferência marcou o início da entrada dos interesses das grandes organizações econômicas na

educação – notadamente, nos termos e linguagens da produção –, ditando parâmetros, diretrizes e metas a serem alcançadas pelos países signatários.

Para compreendermos quais são os interesses dessas organizações em reformar e traçar novas metas para a educação dos países periféricos, primeiramente faz-se necessário compreendermos o contexto social e econômico no qual essas reformas foram pensadas. Como apontam Mota Júnior e Maués (2014), o Banco Mundial (BM); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização Mundial do Comércio (OMC); e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas públicas para a educação, nos países periféricos, objetivando construir, dentro de seus limites e possibilidades de alcance, uma resposta à crise estrutural que atingiu os países capitalistas centrais durante os anos 1970, desencadeando uma ampla reestruturação produtiva enquanto resposta a essa conjuntura. Rompendo com o padrão fordista-taylorista que havia dominado o mundo produtivo – até então –, o advento de novas tecnologias organizacionais e produtivas lançou novas exigências aos organismos econômicos mundiais no tocante à adequação dos trabalhadores ao novo modelo produtivo ascendente.

É dentro desse contexto de crise do capitalismo, do Estado capitalista e de reestruturação produtiva que podemos compreender os interesses que organismos financeiros mundiais passaram a ter sobre os sistemas educacionais. As reformas educacionais aconteciam de maneira a haver um alinhamento entre os países signatários e os organismos internacionais, de financiamento em um processo de aproximação da educação aos interesses produtivos; a reestruturação produtiva que havia dominado o mundo do trabalho, agora, dominava, também, a educação.

A mudança do mundo produtivo exigia uma mudança nos sistemas educacionais, formando um novo tipo de trabalhador para um novo modelo de produção pautado na ideia da acumulação flexível. Assim,

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139)

Torna-se, assim, necessário compreendermos os sentidos da reestruturação, para refletirmos acerca de seu impacto na educação. As transformações que atingiram a esfera produtiva, a partir dos anos 1970, se deram dentro do contexto marcado pela crise do padrão de acumulação fundado sobre o modelo de produção fordista, que priorizava a produção seriada e em massa de mercadorias. Como resposta a essa crise do modelo produtivo, o padrão de acumulação se transforma, tornando-se um padrão de acumulação flexível, estruturado sobre um modelo de produção que priorizava a economia e racionalização de recursos, produzindo apenas sob demanda.

O mundo que emerge nos anos 1980 experimentou incontáveis transformações em seu cotidiano; alterações estas possibilitadas pelo período de grande desenvolvimento de tecnologias produtivas e organizacionais que “invadiram” a esfera produtiva e reprodutiva do ser social, alterando os modelos de trabalho, sobrevivência e socialização.

Dentro desse contexto de crise e transformação, novos modelos organizacionais foram sendo desenhados, flexibilizando as relações sociais de trabalho, de maneira a favorecer um novo padrão de acumulação que emergia da crise: a acumulação flexível¹². Este modelo de acumulação, segundo Antunes (2000), se apoia na flexibilidade que passaram a ter os processos de trabalho, os mercados de trabalho, os produtos e os padrões de consumo, de maneira que a produção seriada e em massa – que caracterizou o modelo fordista – foi substituída pela produção apenas sob demanda e sem estoque. Desta maneira, Antunes (2000), recorrendo aos estudos de Harvey (1992), nos aponta que a acumulação flexível passou a se caracterizar

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas...” (HARVEY, 1992, p. 140). Embora o autor afirme que as empresas baseadas no modelo fordista

¹² A acumulação flexível constitui-se enquanto uma forma própria do capitalismo, não sendo uma alternativa a ele. “Como consequência dessas formulações, Harvey desenvolve sua tese de que a acumulação flexível, na medida em que ainda é uma forma própria do capitalismo, mantém três características essenciais desse modo de produção. Primeira, é voltado para o crescimento; segunda: este crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo no universo da produção e, terceira: o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional” (ANTUNES, 2000, p. 30)

pudessem adotar as novas tecnologias e os emergentes processos de trabalho (aquilo que é muitas vezes denominado de neofordismo), reconhece, entretanto, que as pressões competitivas, bem como a luta pelo controle da força de trabalho, levaram ao nascimento de “formas industriais totalmente novas ou à integração do fordismo a toda uma rede de subcontratação e de deslocamento para dar maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos” (*Idem*: 148). (ANTUNES, 2000, p. 29)

Essas “formas industriais totalmente novas” a que Antunes se refere são os modelos de produção que passaram a adequar as relações de produção ao novo padrão flexível de acumulação, flexibilizando as formas de organização do trabalho. Sobre os novos modelos de produção que passaram a emergir em resposta à crise dos anos 1970, Antunes (2000) aponta que variados modelos produtivos e organizacionais foram se construindo, uma vez que “o fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos [...], sendo, em alguns casos, até substituídos” (ANTUNES, 2000, p. 23-24) pelo modelo asiático de produção que ganhou relevância; notadamente, o modelo de produção toyotista.

Sobre o toyotismo, Antunes (2000) apresenta uma definição na qual concebe que

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque) é garantido pelo *just-in-time*. O kanban, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o kanban é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos. Daí o fato de, em sua origem, o kanban estar associado ao modelo de funcionamento dos supermercados, que repõem os produtos, nas prateleiras, depois da venda (GOUNET, 1992, p. 40 & CORIAT, 1992b, p. 43-45). (*Ibid* p. 34)

O conjunto de alterações que a sociedade presenciou em sua forma de ser e agir no mundo – como nos aponta Antunes (2000) – com a ascensão do toyotismo (“modelo japonês”) como modelo de produção torna-se mais nítido e assume prerrogativas de organização para além das técnicas de produção material, passando a agir sobre o campo subjetivo do trabalhador, inserindo discursos empresariais que confundem os modelos de defesa e representação trabalhista, transformando valores e concepções sobre o trabalho. Tinha início a era da gestão de pessoas e da confusão

entre os tempos de vida e tempos de trabalho, juntamente a uma gama de flexibilizações nas relações trabalhistas, que tinham impacto direto sobre a própria subjetividade do trabalhador.

O revolucionamento produzido pela acumulação flexível, aos moldes do modelo japonês, exigiu não só uma transformação da técnica de produção, mas, também, das formas de organização, fiscalização e controle dos trabalhadores, alterando relações de hierarquias e, conseqüentemente, a composição humana e subjetiva da classe que vive do trabalho – o que, sujeitando os trabalhadores ao contexto de desemprego estrutural, acirrou e fomentou a maior competitividade entre eles, expondo-os a uma situação de ameaça intermitente à sua estabilidade laboral.

Para Antunes (2000), o modelo toyotista, que ganhou vigor no pós-década de 1980, se estruturou tendo como base um conjunto de valores e expectativas de controle de produção – e do trabalhador –, que estavam alinhados aos princípios de maior exploração do trabalho – formatando o trabalhador ainda mais como mercadoria – e da maior valorização do capital, significando uma alteração do perfil de trabalhador nas legislações sociais, de maneira a permitir cada vez mais a extração de sobretrabalho da atividade laboral dos sujeitos. Esse processo impulsionou a ascensão da competitividade extrema entre os trabalhadores no seio da produção por meio de seus sistemas de hierarquias e bônus, que, com o incremento da tecnologia de alta precisão de organização, se mostrou de grande potencial destrutivo à classe que vive do trabalho, precarizando as condições de produção e reprodução da vida do trabalhador.

Portanto, em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo a margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. Apesar do significativo avanço tecnológico encontrado (que poderia possibilitar, em escala mundial, uma real redução da jornada ou tempo de trabalho), pode-se presenciar em vários países [...] o prolongamento da jornada de trabalho. [...] Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência Intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. [...] Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase de reestruturação produtiva do capital. (*Ibid*, p. 33-34)

Esse conjunto de transformações era operado onde “a produção [se tornava] variada, diversificada e pronta para suprir o consumo [, já que no toyotismo] é este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede n[o] [...] fordismo” (*Ibid*, p. 34). Sendo assim, o trabalhador passou a ter como contexto o desemprego estrutural que emergia em um modo de produção marcado pelas “inovações” tecnológicas que passaram a exigir dele uma adequação às “novas exigências do mercado”.

Dessa maneira, compreende-se que o modelo toyotista de produção engendrou um processo de flexibilização da condição salarial que atinge o homem não só enquanto força de trabalho/mercadoria, mas também em sua integralidade a partir do momento em que reajusta as metas e objetivos a serem alcançados pelos trabalhadores a partir da criação de ferramentas que possibilitam o maior envolvimento pessoal e afetivo daquele com a realização dos objetivos e metas de maior produtividade e lucratividade das empresas reestruturadas por esse modelo.

Antunes nos aponta que o toyotismo substituiu o cronômetro da produção em massa em relação ao fordismo e ao taylorismo, afinal:

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ver Murray, 1983; Sabei e Piore, 1984; Annunziato, 1989; Clarke, 1991; Gounet, 1991 e 1992; Harvey, 1992 e Coriat, 1992a e 1992b). Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias. (*Ibid*, p. 24)

O mundo que emerge transformado pelo “modelo japonês”, estruturado sobre a acumulação flexível, traz consigo novas exigências aos trabalhadores. Não bastava produzir; era necessário, também, produzir de acordo com a demanda, realocando recursos e trabalhadores para os setores de maior demanda, flexibilizando as

operações de trabalho. O mundo das profissões estáveis e especializadas, que marcou o modelo de produção fordista, foi substituído por um modelo no qual o trabalhador passou a ser valorizado em sua polivalência e multifuncionalidade. Este deveria saber lidar com uma variada gama de atividades que poderia ter de realizar e, em um contexto de desemprego estrutural e subcontratação, deveria possuir as qualidades necessárias para exercer diferenciadas atividades profissionais.

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média, cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. E a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando “várias tarefas simples” (conforme o interessante depoimento do ex-líder sindical japonês, Ben Watanabe, 1993a:9). Coriat fala em desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em trabalhadores multifuncionais (CORIAT, 1992b, p. 41). (*Ibid*, p. 34)

É dentro desse contexto de reestruturação e adequação dos trabalhadores as novas condições produtivas, que exigiam um trabalhador multifuncional e polivalente em relação ao trabalhador especializado que marcou o período fordista-taylorista de produção, por meio do qual podemos compreender os interesses que as organizações financeiras internacionais passaram a ter sobre a educação. A formação de trabalhadores que pudessem lidar com todo tipo de trabalho, munidos das habilidades e competências de um trabalhador multifuncional, adequado ao novo padrão de acumulação que emergira, dependia de um modelo de educação que se adequasse a essas necessidades de produção.

No bojo dessas transformações, a educação passa a ocupar um lugar central com relação à formação dos trabalhadores. Aquele modelo de educação profissional que objetava a especialização dos trabalhadores para lidar com as técnicas e procedimentos de uma profissão específica, fora substituído por um modelo de educação que preparava os sujeitos para lidar com a fluidez do mercado de trabalho, formatando os sujeitos em competências gerais que possibilitassem sua adequação a um mundo da produção marcado pela subcontratação, terceirização e trabalhos de meio período, nos quais o que se exigia era a adaptabilidade do trabalhador a diversas funções produtivas, não mais à sua especialização.

Nesse momento de transformação das relações trabalhistas, de uma relação estável a uma relação fluida, da qual se pode extrair cada vez mais o sobretabalho, é que notamos a transformação do perfil de trabalhador adequado às novas condições produtivas. Boschetti (2014) afirma que essa mudança no perfil do trabalhador se concretiza com o grande deslocamento de trabalhadores do setor industrial para o setor de serviços, no crescimento da utilização da força de trabalho feminina, na crescente exclusão da juventude em idade pós-escolar e inclusão de crianças e adolescentes no mercado de trabalho “como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização” (ANTUNES, 2007, p. 13 *apud Ibid*, p. 23).

Para engendrar a formação de um novo perfil de trabalhador, a educação tradicional foi chamada a cumprir um papel de suporte ao mundo da produção. A partir de uma educação geral, e não mais segmentada na profissionalização, a educação passa a se associar aos termos da produção, sendo construída uma pedagogia específica que se propusesse a dar conta de promover a formação desse novo perfil de trabalhador adequado às novas exigências desse mundo reestruturado de acumulação flexível: a pedagogia das competências.

O conceito de competência, como afirmam Casão e Quinteiro (2007), foi formulado, primeiramente, durante a década de 1960 no campo da produção de discursos, em uma convergência entre as áreas da Linguística, Psicologia, Antropologia Social, Sociologia e Sociolinguística. Desta convergência, nasce o conceito de competência, que passará a ser apropriado e recontextualizado no campo da educação durante a década de 1990. Há, assim, durante a década de 1990, “a recontextualização deste conceito pela pedagogia (BERNSTEIN, 2003), ou seja, a ciência da educação se apropriará do conceito de competência e o adaptará ao seu campo” (*Ibid*, p. 226).

Um dos principais defensores dessa entrada do conceito de competência – ligado ao campo da produção –, na educação, como nos aponta Boschetti (2014), foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que propôs uma interpretação positiva acerca dessa aproximação entre educação geral e competências, advogando pela necessidade de adequar os sistemas educacionais aos moldes de uma pedagogia que se centrasse no desenvolvimento das competências necessárias para a vida cotidiana.

Segundo Boschetti (2014), Perrenoud, ao advogar a emergência e a necessidade de uma pedagogia das competências, pautava-se em uma concepção utilitarista de educação, contrapondo-se à concepção tradicional de uma escola que transmite o conhecimento. Para ele, a escola tradicional não preparava o aluno para a vida cotidiana, afirmando que, “apesar de os alunos acumularem saberes e serem aprovados em exames, não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele” (PERRENOUD, 2008, s/p)” (BOSCHETTI, 2014, p. 26), apontando para uma clara relação direta, que deveria existir entre educação e vida cotidiana observada por meio do trabalho.

Perrenoud insistia que a escola não preparava os alunos para os dilemas da vida cotidiana, na qual, “em seu entendimento, a escola deve[ria] preparar a todos para a vida, e não para longos estudos” (*Ibid*, p. 26), de maneira que deveria haver uma transformação dos objetivos da escola, transicionando seus objetivos da promoção de um saber pelo saber para uma formação voltada ao desenvolvimento das competências necessárias ao trato da vida cotidiana – necessariamente cabendo ressaltar que a vida cotidiana, em questão, estrutura-se sobre os modelos reestruturados de produção. Para Perrenoud, ao propor essa transição de objetivos da educação escolar à formação pelas competências, estar-se-ia engendrando um processo de luta “contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas.” (PERRENOUD, 2008, s/p *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 26).

Assim, Boschetti (2014) afirma que, para Perrenoud, as alterações no sistema educacional deveriam ocorrer de forma a associar, cada vez mais, a formação geral que a escola propiciava – e que, para esse autor, possuía a característica de não preparar os alunos para a vida, mas apenas para os longos estudos – aos princípios de uma formação profissional que deveria acontecer voltada para o desenvolvimento das competências necessárias à resolução dos conflitos mais complexos da vida cotidiana. Para tal, Perrenoud mantinha um vasto interesse em repensar a própria formação do professor ¹³, adequando-a a essa nova pedagogia voltada às

¹³ Para Perrenoud, o professor “deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua relação com o saber. [...] Muitas vezes, o professor é alguém que ama o saber pelo saber, [...] mas os alunos não são e não querem ser como ele. O professor deve, então, se colocar no lugar desses alunos. Aí ele começará a procurar meios de interessar sua turma pelo saber não como algo em si mesmo,

competências necessárias para a vida prática. Visto que o autor em questão preconizava a importância da diminuição do peso dos conteúdos disciplinares – teorias e conceitos específicos das disciplinas que compunham os currículos –, ele propunha que o foco da educação deveria se centrar no desenvolvimento de “uma avaliação formativa e certificativa, direcionada claramente para as competências” (BOSCHETTI, 2014, p. 27), o que, em sua concepção, não se contrapunha aos saberes, mas os colocavam em condições de aplicação prática.

Em vias de operacionalizar sua concepção acerca do tipo de ensino necessário às novas condições do mundo do trabalho, Perrenoud, pensando em tomar o ofício do professor sob uma perspectiva mais concreta, elenca as novas competências necessárias em dez grandes famílias, sendo elas:

01. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
02. administrar a progressão das aprendizagens;
03. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
04. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
05. trabalhar em equipe;
06. participar da administração da escola;
07. informar e envolver os pais;
08. utilizar novas tecnologias;
09. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua.

(*Ibid*, p. 28-29)

Ao analisar a segunda família de competências, Boschetti (2014) nos aponta uma interpretação acerca da forma como toyotismo e educação se relacionam na pedagogia das competências. Ao apontar que uma das famílias de competências necessárias aos professores seria a de administrar a progressão das aprendizagens, Perrenoud traça um paralelo entre a linha de produção fabril e a progressão da aprendizagem dos alunos no sistema educacional. Ele argumenta que a escola é sempre favorável à progressão das aprendizagens que os alunos devem apresentar ao final de cada ciclo, de maneira que, segundo a interpretação proposta por Boschetti (2014), “com certa aproximação, podemos dizer que a progressão dos alunos não exige nenhuma competência particular dos professores” (*Ibid*, p. 30), na qual dá-se a entender que, “aparentemente, o autor parece querer dizer que a progressão do aluno

mas como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. (PERRENOUD, 2008, s/p *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 28)

na aprendizagem pode vir a ser um processo individual e automático, sendo o sistema intrinsecamente bem concebido e estando plenamente operante” (*Ibid*, p. 30); ou seja, por meio dessa interpretação, podemos compreender que, para Perrenoud, se o sistema é bem concebido e operante, a aprendizagem dos alunos não exige nenhuma competência especial do professor.

Perrenoud traça um paralelo entre uma linha de produção fabril e a progressão das aprendizagens em ambiente escolar. Em um ambiente de produção, se assumirmos como pressuposto verdadeiro que o fluxo de tarefas tenha sido bem concebido e funcione de acordo com o projetado pelos engenheiros responsáveis, Perrenoud pondera que cada operário contribui para fazer com que o produto progrida para seu estado final sem que seja necessária a tomada de decisões estratégicas. “A estratégia é inteiramente incorporada ao dispositivo de produção, e os trabalhadores podem limitar-se às suas tarefas, sem tomar iniciativas tempestivas.” (PERRENOUD, 2000, p. 41 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 30)

Crítica a esse modelo pedagógico centrado nas competências, Acácia Kuenzer – citada em Boschetti (2014) – aponta-nos que, com a passagem do modo de produção fordista/taylorista, que se expressava na linha de produção e no trabalho individual, para o modelo toyotista, que se expressa pelas células de produção e pelo trabalho em equipe, há um deslocamento das próprias capacidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Agora tomadas a partir das competências, essas capacidades “se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital” (KUENZER, 2005, p. 3 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 37). A substituição do trabalhador especializado pelo trabalhador multitarefa, na concepção de Acácia Kuenzer, aprofundava a precarização das condições de trabalho, pois “a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho.” (*Ibid*, p. 4 *apud* *Ibid*, p. 37).

A relação entre educação e mundo do trabalho é íntima e dialética. O paradigma fordista/taylorista, ao parcelar os processos em linhas de montagem, focava a atenção na produção parcelar e individual, o que afetava a educação, estabelecendo formas parcelares de formação, fragmentação da capacitação, parcelando e dividindo o processo educativo em disciplinas com horários e ritmos preestabelecido, focando no desempenho individual dos sujeitos e se centrando nos modos de fazer. O novo paradigma toyotista, ao flexibilizar a produção e focar nos processos, substitui o foco

nos modos de fazer, para se centrar no desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores aptas a auxiliar os sujeitos a lidar com a polivalência necessária ao mercado de trabalho flexível. Dessa forma, como aponta Boschetti (2014), citando Acácia Kuenzer, deixa à mostra uma aparente contradição:

[...] quanto mais as tarefas são simplificadas, mais conhecimento se exige do trabalhador (ampliação de sua escolaridade, processos de educação continuada). “Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, [...] passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores.” (KUENZER, 2005, p. 8 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 38)

Porém, a despeito de uma positividade que se poderia retirar da ideia de focar no desenvolvimento de conteúdos e habilidades cognitivas superiores, Kuenzer nos aponta os limites de se pensar a educação por meio do desenvolvimento de competências. “A competência assume o significado de um saber de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (KUENZER, 2002, p. 1 *apud* BOSCHETTI, 2014, p. 41). Desta forma, a autora nos leva a compreender que competências e conhecimento não são sinônimos, dado que as competências se associam mais a um saber fruto da experiência do que da atividade intelectual.

Boschetti (2014) mostra-nos que, para Kuenzer, o conceito de competência está mais relacionado a um saber tácito, a “uma espécie de resenha de conhecimentos esparsos e práticas laborais obtidas pelos trabalhadores a partir das diferentes oportunidades a que tiveram acesso e de suas subjetividades” (BOSCHETTI, 2014, p. 41), do que efetivamente a um saber teórico, que é desenvolvido na escola ou em outros ambientes didáticos. Assim, Kuenzer, levando em consideração as colocações de Boschetti (2014), nos mostra que a pedagogia das competências se encontra alinhada ao processo de valorização do capital dentro de uma nova forma de organização produtiva, que exige dos trabalhadores um novo perfil; um perfil associado, em muito, a um processo de exclusão incluyente, preparando o trabalhador para lidar com um trabalho precário e desregulamentado.

A interferência do paradigma toyotista na educação é detectada pela autora: “As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência de uma nova pedagogia que [...] encontra sua melhor expressão

na pedagogia das competências.” (KUENZER, 2005, p. 9). A autora conclui seu raciocínio de forma brilhante, detectando o surgimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macrocategorias que configuram o regime de acumulação flexível. Sob a ótica do mercado, “está em curso um processo que pode ser caracterizado como ‘exclusão includente’: [...] identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.” (KUENZER, 2005, p. 14). (BOSCHETTI, 2014, p. 39)

A consolidação da pedagogia das competências, no Brasil, se deu dentro de um contexto político marcado pelo neoliberalismo, buscando “tornar o país um atrativo para os investimentos dos capitais internacionais [...], seguindo a agenda de ajuste político e econômico do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)” (PIOVEZAN; VIEITEZ, 2013, p. 473). É nesse contexto amplo que podemos compreender o interesse financeiro em torno da educação nacional. Dentro desse movimento de reformas em vias de atrair investimentos estrangeiros, a educação nacional passa pelo processo de reestruturação orientada pelas recomendações dessas instituições financeiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio consolidaram a pedagogia das competências enquanto orientação fundamental para a educação nacional a fim de atender às exigências para concorrer nos financiamentos internacionais. Dentre os problemas apontados pelos críticos da pedagogia das competências, “para Kuenzer, o mais grave problema do conceito de competência em sua recontextualização pedagógica é o fato de extrapolar o espaço e tempo escolar” (KUENZER, 2002, p. 18 *apud* CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 228).

A rearticulação do currículo orientada a partir de áreas de conhecimento, e não necessariamente em disciplinas, ao estabelecer a interdisciplinaridade como eixo central, demonstrou o aspecto pragmático que se associava à educação – em acordo com o modelo da pedagogia das competências –, orientando suas práticas para a resolução de problemas da vida cotidiana e imediata do sujeito. Dentro dos objetivos deste trabalho de dissertação, cabe a nós ressaltar que a orientação do currículo por áreas do conhecimento se deu em um contexto no qual a Sociologia era recomendada enquanto conhecimento a ser observado na formação dos currículos, e não enquanto uma disciplina específica, resguardando seus conceitos e teorias específicas.

Ou seja, há aqui a ideia de competência norteadora do ensino e de conteúdos que pertencem a disciplinas específicas, mas que poderiam ser diluídos em outras. Essa prerrogativa abre brecha para se pensar que o mesmo poderia ser feito com a Sociologia, que esta possa ser diluída em História e Geografia, desde que o aluno apreenda as competências de decodificar o jargão da área, o “sociologuês”, assim como o “economês” e o “legalês”. (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 231)

A Sociologia, assim, sob a orientação da interdisciplinaridade entre as áreas – consagrada nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais – acabou sendo diluída entre os demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de maneira que, como apontam Casão e Quinteiro (2007), no último tópico dos PCNs – “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia, Política” –, fica evidente o pressuposto da transdisciplinaridade da pedagogia das competências. A justificativa da Sociologia não se dá enquanto uma disciplina específica, mas sim enquanto conhecimentos a serem levados em consideração dentro da área das humanidades.

Sob essa orientação, nos Parâmetros, com relação ao ensino de Sociologia, o que encontramos enquanto recomendações são um conjunto de conceitos desconectados de suas teorias de origem e desvinculados das transformações que ocorriam no mundo do trabalho contemporâneo, no qual podemos notar uma naturalização da flexibilização das relações de trabalho e produção – como nos aponta Casão e Quinteiro (2007).

Ressaltamos que, ao recomendar “conhecimentos” de Sociologia, os parâmetros acabaram desvalorizando sua existência enquanto disciplina nos currículos, descaracterizando sua especificidade e resvalando consequências sobre a própria concepção de professor, que nortearia as políticas públicas para a educação básica.

Em várias outras passagens do documento, encontramos o termo “desenvolvimento de competências”, que transforma o papel do professor de “transmissor de conteúdos” para o de “facilitador” no processo de desenvolvimento. Dentro deste discurso flexível da pedagogia das competências, podemos perceber, também, a diminuição de importância atribuída ao professor e, mais especificamente, ao professor de Sociologia formado em Ciências Sociais. (*Ibid*, p. 232)

Em 2002, foram publicados os PCN+ em uma ação de atualização dos Parâmetros de 1998. Notamos que, nos PCN+, a Sociologia continua a ser recomendada como um conjunto de competências a serem desenvolvidas por meio

dos conceitos estruturadores (cidadania, trabalho e cultura). Nesse documento, há a recomendação de se associar o conceito de trabalho a um campo específico da organização curricular proposta. Situando o Trabalho como um conceito a ser trabalhado no campo da contextualização sociocultural, notamos a grande influência da transformação do perfil de trabalhador polivalente sobre as formas que a educação passaria a ter. Notamos que a recomendação de se levar o conceito de Trabalho como estruturador do Ensino de Sociologia nos leva a analisar esse conceito mais adiante.

Um contraponto à orientação dos Parâmetros (1998 e 2002) com relação à Sociologia só foi construído em 2006, com a publicação das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, nas quais buscou-se reunir esforços em prol da consolidação da Sociologia enquanto disciplina componente da grade curricular. Casão e Quinteiro (2007), ao lançarem olhares sobre a diferença entre os Parâmetros e as Orientações Curriculares, nos apontam que o próprio título que os documentos reservam, no tocante à Sociologia, já no dá pistas acerca da diferente concepção que esses documentos tinham com relação à Sociologia.

Nos Parâmetros (1998), o que encontramos como título acerca da Sociologia é “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”; já nas Orientações, encontramos “Sociologia”, denotando sua importância não enquanto conhecimentos a serem diluídos entre os outros componentes, mas enquanto um campo possuidor de especificidades que deveriam ser tratadas dentro de um momento específico, valorizando-a enquanto uma disciplina.

Com relação aos próprios agentes produtores desses documentos, há de se notar uma diferença de formação. Os agentes envolvidos com a construção dos Parâmetros (1998) e das Orientações (2006) já nos mostram como os documentos reservam concepções distintas acerca da Sociologia enquanto disciplina. Enquanto nos Parâmetros os agentes envolvidos em sua construção, em sua grande maioria, não eram formados no campo das Ciências Sociais, os agentes envolvidos na construção das Orientações,

[...] além de serem professores e pesquisadores da área, são comprometidos com [a] batalha da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio [...] [e] já começam defendendo a especificidade e a identidade da Sociologia com base no panorama histórico da constituição da disciplina nos currículos [...]. Mostram-se as intermitências na constituição de uma tradição da disciplina no país, ora entrando, ora ficando fora dos currículos. Assim, o currículo é pensado sociologicamente nas suas vinculações com os movimentos de lutas nos diferentes campos que compõem a sociedade. Este viés, eminentemente

político, contrasta-se com a visão a-histórica dos PCNs, que não problematizam a ausência da disciplina no currículo. Desnaturaliza-se, portanto, a ideia de que o currículo é isento de interesses. (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 233)

As Orientações Curriculares (2006), ao romperem com as concepções expostas nos Parâmetros acerca da interdisciplinaridade aplicada à Sociologia – diluindo-a enquanto conhecimento que poderia ser tratado pelas outras disciplinas componentes da área das humanidades –, apresenta uma concepção voltada à consolidação da Sociologia enquanto disciplina específica, recuperando – dentro de seus limites – a importância do professor e aprofundando as justificativas de sua existência para além do jargão de “formar o cidadão crítico” – como nos apontam Casão e Quinteiro (2007) –, propondo o ensino de Sociologia ligado a três recortes metodológicos: conceitos, teorias e temas.

Assim, as Orientações – ao recuperarem a concepção de que o currículo não está desconectado de sociedade –, lançaram novas justificativas e bases para o ensino de Sociologia, culminando, em 2008, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterava o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando a Sociologia enquanto disciplina obrigatória.

A existência desse marco legal que estabelecia a presença efetiva da Sociologia nos currículos, enquanto disciplina específica, além de concretizar anseios de uma luta travada por muitos anos – a qual apontava para a relevância de profissionais da educação e das Ciências Sociais no interior das escolas –, apontava, também, para a necessidade de esses profissionais tornarem-se sujeitos de direito para a instrumentalização da Ciência Sociológica.

Tendo em vista essas novas demandas postas pela Lei nº 11.684/2008, uma questão que teve sua importância projetada em âmbito estadual e nacional foi a construção dos Currículos que organizariam o “o quê?” e o “quando?” ensinar, ou seja, a construção de um campo do conhecimento sendo disposto e organizado para o trabalho com os alunos do Ensino Médio; alunos estes que estão em uma fase específica e particular do processo de escolarização e desenvolvimento nos quais os saberes pedagógico, técnico-científico e, necessariamente, profissional do professor têm seu momento de ápice, mediando o contato do aluno com os objetos da Cultura Humana.

Porém, ainda prossegue a discussão em torno da permanência da disciplina nos currículos, pois “conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que toda essa expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas” (SILVA, 2010, p. 28). Destarte a inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, mais uma vez ampliam-se as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais nos níveis de formação básica; porém, garantir sua presença não significava legitimá-la efetivamente enquanto um saber necessário e portador de um *status* científico – e de credibilidade – no interior das escolas. Sabemos que muitas justificativas, argumentos e ações terão que ser mobilizados, nas escolas, a fim de legitimar essa disciplina nos projetos político-pedagógicos de cada unidade (*Ibid*, p. 15), principalmente em um contexto de aprofundamento da relevância da Pedagogia das competências como eixo norteador das políticas públicas para a educação básica e de ampliação do modelo de acumulação flexível que se expressa na flexibilização das relações de trabalho – ou precarização do mundo do trabalho.

Em 2017, temos a publicação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a Reforma do Ensino Médio. Nessa lei, notamos ainda mais a aproximação da educação com os interesses neoliberais e de maior exploração da classe trabalhadora e sucateamento da educação pública. Alguns destaques que merecem atenção são: a continuidade da orientação do Ensino Médio voltado ao mercado de trabalho e a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Matemática e cinco itinerários formativos, dos quais pouco sabemos sobre como serão concretizados até o momento de publicação desta dissertação. Cabe destacar que a menção literal ao Ensino a Distância e a possibilidade de profissionais não licenciados atuarem como professores acendem um alerta à precarização da educação pública e nos levam a pensar acerca da concepção de Trabalho que está por trás dessa reforma.

Assim sendo, tomando por base que a educação passa a ser chamada para cumprir um papel dentro da nova formatação da economia flexível e do novo perfil de trabalhador a ela associado, além do fato de que a Reforma do Ensino Médio cria itinerários formativos sobre os quais ainda não temos muitas respostas sobre como irão se construir, bem como a evocação das mudanças no mundo do trabalho como justificativa para as reformas, torna-se necessário pensarmos sobre os sentidos atribuídos ao Trabalho pela Sociologia, para realizarmos uma análise de como ele aparece nos livros didáticos de maneira a refletirmos sobre como esse conceito,

muitas vezes, tem sido utilizado por meio de uma concepção que escamoteia, dos olhares comuns, as dimensões da vida afetadas pelas suas transformações.

CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO TRABALHO E SOCIEDADE NA SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM ESTADO DA ARTE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação escolar deve ser realizada vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. E, em vários momentos, essa lei aponta a preparação para o trabalho como um dos pilares estruturantes da educação. Os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais acerca da Sociologia também apontam o tema Trabalho como central e estruturante do Ensino de Sociologia. A Reforma do Ensino Médio (2017) evoca a centralidade do tema Trabalho em sua organização; tanto que prevê um itinerário formativo próprio para se pensar a formação técnica e profissional, vinculando os currículos às necessidades do mundo do trabalho. Desta forma, torna-se essencial discutirmos como a Sociologia compreende Trabalho, e sua relação com a Sociedade, para podermos ter um panorama teórico de referência para analisarmos a forma como o Trabalho aparece nos livros didáticos de Sociologia.

Interrogando pessoas comuns sobre o que é trabalho, podemos perceber variadas tentativas de resposta a esse questionamento; respostas estas das quais podemos extrair algumas noções gerais sobre como o trabalho aparece nas definições comuns presentes no cotidiano dos trabalhadores. Nas concepções comuns possíveis de trabalho, nota-se, em geral, que o próprio trabalho aparece enquanto diretamente associado, em muito, somente àqueles seus aspectos mais concretamente perceptíveis ao sujeito; aqueles aspectos que se apresentam mais imediatamente aos sentidos humanos (sem muito esforço de elaboração abstrata), ou seja, aparece em seu caráter fenomênico, encerrado sobre sua aparição fenomênica enquanto local e/ou tipo de atividade que se realiza em vias de obtenção de condições necessárias à reprodução da vida.

Predominantemente associado a seu caráter fenomênico, o trabalho aparece, ao senso comum, reduzido à condição de dispêndio de energia para a produção de objetos e que gera riquezas – para um outro, retornando para o trabalhador sob a forma de salário – a razão mínima entre sua produção e a necessidade de vantagens econômicas daquele que lhe oferece trabalho¹⁴.

¹⁴ Para Piovezan e Vieitez (2013), a concepção de trabalho que estrutura os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), por tentar responder às novas demandas da economia contemporânea, “assume um significado de dispêndio de força de trabalho designada à produção, pois

Dessa forma, em linhas gerais, podemos perceber que, ao trabalhador, a relação de subordinação de si e de suas capacidades corpóreas à produção de bens e valores para um outro, que não ele mesmo, lhe aparece como uma relação natural (naturalizada). Portanto, enquanto algo quase independente de sua vontade e de seu poder de ação sobre o objeto que produz – o que naturaliza a divisão do trabalho que retira do trabalhador – enquanto aquele que efetivamente produz – o poder de governo, e de usufruto, sobre as riquezas provindas do produto de seu próprio trabalho.

Portanto, a concepção de trabalho que domina o pensamento comum – e que se apresenta diretamente associada ao seu caráter fenomênico – acaba por escamotear, dos olhares comuns, a relação entre trabalho – enquanto atividade de produção – e Sociedade –, que determina os sentidos da produção. Assim sendo, a concepção comum de trabalho se apresenta como insuficiente para compreendermos, sobretudo, a relação de sobredeterminação da sociedade para com o produto do trabalho alheio – no qual age de maneira a sobredeterminar, socialmente, o conteúdo e a forma de realização do trabalho.

Essa relação de sobredeterminação que a Sociedade exerce sobre o trabalho – e, com isso, necessariamente, sobre o trabalhador – se materializa na forma que toma a relação de troca entre aquele que trabalha e aquele que oferece trabalho, sendo, necessariamente, uma troca entre o trabalhador e um outro personagem em condições de oferecer emprego – duas diferentes posições sociais e econômicas, como veremos adiante.

No modo de produção capitalista, a troca que é realizada entre o trabalhador e aquele em condições de lhe oferecer trabalho é feita na ação deste em trocar (vender) seu tempo e sua capacidade física, mental e intelectual, para aquele, em condições de lhe oferecer uma quantia de dinheiro; quantia esta necessária para sua manutenção enquanto trabalhador – alimentação, vestimentas, moradia, entre outros elementos essenciais à reprodução de suas condições mínimas de existência. Esta

“o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social” (BRASIL, 1999, p. 79). A categoria trabalho, diferentemente da interpretação marxiana, é avaliada como uma atividade que produz riqueza e interação entre os homens; porém, para Marx, o trabalho não é simplesmente uma interação entre os homens e a produção de riqueza (mercadorias que exprimem valor de troca), mas a atividade vital humana, inerente à sobrevivência, e aperfeiçoada ao longo do processo histórico por meio da relação entre os homens e seu intercâmbio com a natureza” (PIOVEZAN; VIEITEZ, 2013, p. 476)

relação de troca (venda) se concretiza por meio do salário – a razão mínima entre a produção e os rendimentos –, que aparece, para o trabalhador, enquanto aquilo que lhe dá o poder de comprar os provimentos necessários para sua sobrevivência.

Esse complexo emaranhado de relações entre Sociedade e Trabalho, que é escamoteado nas concepções fenomênicas de senso comum, sendo compreendido de maneira ampla – enquanto uma relação de sobredeterminação da Sociedade sobre o produto do trabalho alheio e, conseqüentemente, sobre o trabalhador –, pode nos auxiliar a compreender como essa relação de sobredeterminação que a Sociedade exerce sobre o trabalho/trabalhador aparece, de modo geral, de maneira natural e positivada ao sujeito comum. E aparece, a este, enquanto elemento natural e imutável, algo independente de sua vontade, que lhe subordina ao seu domínio e que naturaliza a condição de subordinação do trabalhador às formas que o trabalho assume na contemporaneidade.

Na busca de construir uma reflexão que pudesse nos auxiliar a compreender, em contraposição às concepções de senso comum, como se realizam – e se efetivam as relações entre Sociedade e Trabalho –, tornou-se imprescindível a recorrência aos estudos daqueles autores que, de maneira pioneira, apontaram a relevância de compreendermos a íntima relação entre Trabalho e Sociedade no contexto de um período marcado por efusivas transformações históricas. Esses autores, elucidando uma primordial relação entre a forma de divisão do trabalho e a configuração dos princípios e valores fundamentais de uma Sociedade, nos ofereceram pilares metodológicos essenciais para a compreensão das relações sociais que determinam a forma e o conteúdo do trabalho e da produção.

Assim sendo, recorreremos àqueles autores que primeiro demonstraram preocupações com a forma pela qual a Sociedade moderna mantinha uma relação de sobredeterminação sobre o Trabalho e o trabalhador, apontando, assim, que a relação do sujeito com o trabalho expressava, antes de tudo, uma relação social – mediada pelos princípios e valores fundamentais de uma Sociedade. Os autores a que fazemos referência foram aqueles que, pela forma como analisaram seu objeto de estudo – a sociedade –, estabeleceram os princípios metodológicos fundamentais da Sociologia, sendo eles: Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920).

Esses autores, cada qual a seu modo, dedicaram-se a compreender a forma de sociedade que emergiu no século XIX, fruto de efusivos processos revolucionários

que causaram radicais transformações sociais, políticas e econômicas na Europa, e que marcaram o final do século XVIII, notadamente, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa¹⁵. Dentro dessa nova configuração histórica promovida pelas revoluções da segunda metade do século XVIII, a sociedade que emergiu no século XIX – da qual Marx, Durkheim e Weber extraem suas reflexões – se viu marcada por um contexto de intensa disputa (social, política e econômica) entre as diferentes visões de mundo provindas, principalmente, do conservadorismo, do liberalismo e do socialismo. Essas profundas transformações marcaram drasticamente os rumos que a história humana tomaria no decorrer do século XIX: o surgimento de novos grupos sociais e políticos dentro de um novo contexto econômico e produtivo levam Marx, Durkheim e Weber a analisar os fundamentos e princípios sociais, culturais, políticos e econômicos do tipo de sociedade que emergiu das cinzas do mundo antigo (MUSSI, 2012).

Esses autores, no século XIX, refletiram sobre como o conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas do fim do século XVIII fez emergir uma nova forma de sociedade na qual as relações entre os sujeitos sociais e o trabalho se modificaram radicalmente.

A partir dos apontamentos realizados por Marx, Durkheim e Weber, podemos conceber como o conceito de Trabalho adquiriu excelência como um dos temas principais e estruturantes de seus estudos, enquanto categoria de análise que guardava íntimas relações com o tipo de sociedade em nascimento – a sociedade marcada pelo avanço do capitalismo industrial. Assim, a forma que tomou o vínculo do trabalho passa a expressar a forma da própria sociedade e seus valores constitutivos. A partir dessa relação entre Trabalho e Sociedade, podemos pensar como ela opera no tipo de sujeito que emerge nessa nova configuração social.

Essas análises fundamentaram os pilares essenciais da Sociologia ao demonstrarem a profunda e complexa dinâmica existente entre Trabalho e Sociedade – o que nos auxilia a compreender como a forma que o trabalho assume na modernidade está diretamente relacionada à forma de sociedade em que vivemos e, com isso, aos próprios sujeitos que dela emergem em uma relação de interação contínua. Marx nos aponta as contradições do Trabalho; Durkheim, apresenta-nos a concepção na qual o Trabalho ocupa posição central para os vínculos sociais; e

¹⁵ Como apontado no capítulo 1.

Weber, mostra-nos como o Trabalho sofreu mutações com relação à sua compreensão pelas pessoas.

2.1. KARL MARX E OS *MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS*.

Para Karl Marx, mais notadamente em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), o trabalho não se encerrava em sua face estritamente econômica – seu aspecto fenomênico –, mas deveria ser considerado enquanto aquele elemento de mediação entre o ser humano e a natureza em sua relação dialética. Ou seja, para Marx, o trabalho seria aquela atividade vital que o ser vivo realiza para com a natureza. Porém, diferentemente dos demais animais, entre os seres humanos essa atividade vital opera de maneira consciente, de forma totalmente distinta da que opera entre os outros animais. Atividade vital e consciente no ser humano, pois, diferentemente dos outros animais que são “imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue[m] dela. [São] ela.” (MARX, 2010, p. 84), o ser humano “faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente” (*Ibid idem*), mas sim uma atividade que lhe permite se realizar enquanto humano, diferenciando-o dos outros animais.

Dessa forma, Marx apresenta uma concepção ontológica de trabalho na qual este é concebido enquanto aquela atividade vital consciente que, imediatamente, diferenciou os seres humanos dos outros animais, pois o humano a toma enquanto objeto de sua própria consciência, ou seja, nos seres humanos “sua própria vida lhe é objeto” (*Ibid idem*). Sendo assim, a atividade vital consciente é aquilo que distingue o gênero humano dos outros por tornar sua própria vida objeto de si, pois “no modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma sociedade, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (*Ibid idem*).

Em sua concepção, o trabalho deveria ser concebido enquanto uma categoria ontológica, pois, por meio do trabalho – esta atividade vital consciente que torna a própria vida do homem seu objeto, a atividade vital compreendida enquanto a mediação necessária entre o homem e a natureza –, o ser humano modifica a natureza e, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo, transformando-se e constituindo-se enquanto ser genérico –, que se constrói em relação ao coletivo social, portador de

atividade vital consciente que o distingue em capacidade e potencial dos outros seres vivos.

Nos humanos, todo o trabalho é, antes, abstração que se apresenta frente a uma necessidade ou carência, e, na satisfação desta necessidade/carência, o ser humano modifica – por meio do trabalho – a natureza e a si mesmo, adquirindo, assim, habilidades e capacidades antes desconhecidas, que tornaram possível a humanidade sobreviver e se diferenciar dos demais animais, além de se perpetuar por intermédio de sua constituição genérica – propriamente humana.

Marx, assim, apresenta uma concepção de trabalho diferente de sua aparição fenomênica, concebendo-o para além de sua face estritamente econômica, concebendo-o enquanto aquela atividade específica do ser humano – específica, pois consciente (genérica) –, que lhe permitiu diferenciar-se e transformar a natureza ao mesmo tempo que transforma a si mesmo e suas capacidades, constituindo aquilo que compreendemos enquanto humano, enquanto o ser genérico do homem.

Assim sendo, podemos perceber que, no capitalismo, o trabalho enquanto atividade vital genérica (em sua forma específica, adquirida pelo ser genérico do homem) adquiriu um aspecto contraditório; pois, a partir da propriedade privada dos meios de produção, com a separação entre capital, propriedade da terra e trabalho, a própria atividade vital genérica do ser acaba por se voltar negativamente para consigo mesmo, tornando o homem estranho ao seu próprio caráter genérico – sua própria humanidade.

Por meio da propriedade privada dos meios de produção e da separação de si dos elementos necessários à satisfação de suas necessidades e carências, o trabalhador concorria, de maneira desigual, no jogo da sobrevivência, estando alijado das condições necessárias à sua atividade consciente livre, estando, dessa maneira, subordinado à venda de sua capacidade de trabalho para o capitalista proprietário dos meios de produção. Marx nos aponta o caráter negativo que o trabalho passava a manifestar sobre o trabalhador no contexto de este estar desprovido de propriedades para além de si mesmo, subordinando sua atividade genérica essencial às determinações econômicas, nas quais o trabalhador passa a se defrontar, de maneira estranha, com seu próprio ser – eis a consequência do trabalho sob a égide do capitalismo, o estranhamento.

Para Marx, o estranhamento seria a manifestação da forma como o sujeito passa a lidar com seu ser genérico (sua atividade vital consciente) e o produto de sua

atividade – logo, o mundo social –, enquanto elemento estranho a si e de si. O sujeito passa a lidar de maneira estranha com sua atividade essencial do gênero, realizando-a apenas enquanto meio de vida, enquanto meio de sobrevivência, e não necessariamente como atividade essencial ao gênero, defrontando-se com o seu trabalho – e o produto da atividade produtiva – de maneira estranhada, como pertencente a um outro que não ele mesmo, que o objeto de sua produção se lhe “defronta como hostil” (MARX, 2010), como determinação estranha à potência do trabalho criador. Na acepção marxiana, o estranhamento seria um dos elementos centrais para compreendermos como produzimos e reproduzimos a lógica societal que, pautada na propriedade privada, cinde a sociedade em duas classes proprietárias, nas quais aqueles que só possuem sua força de trabalho para vender – os trabalhadores –, são reduzidos à condição de mercadoria, e a mercadoria mais barata do mercado, em uma relação pautada pelo estranhamento promovido pela ascensão da propriedade privada e sua determinação sobre a atividade de realização do homem, e o seu produto, enquanto pertencente a um outro sob a forma de mercadoria, na qual o próprio trabalhador torna-se, também, mercadoria mais barata quanto mais mercadorias produz, dando início à situação de desvalorização do mundo dos homens e supervalorização do mundo das coisas, coisas estranhas a quem as produz.

Dessa forma, a concepção proposta por Marx acerca do trabalho refletia sobre uma relação íntima entre Trabalho e Sociedade, pois a cisão da sociedade em duas classes sociais antagônicas (trabalhadores e capitalistas) que se defrontam de maneira desigual pelas condições de sobrevivência – a partir de suas condições desiguais com relação à propriedade – permitiu que os trabalhadores ficassem subordinados à forma estranhada de trabalho – na qual o trabalho lhe aparece apenas como fonte de renda, e não como sua própria atividade vital.

Essa relação de subordinação do trabalhador aos desígnios do capitalista encontra sua síntese a partir da relação salarial – determinada pelo “confronto hostil entre capitalista e trabalhador” (*Ibid*, p. 24), visto que:

O salário é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador. A necessidade de vitória do capitalista. O capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que este sem aquele. [A] aliança entre os capitalistas é habitual e produz efeito; [a] dos trabalhadores é proibida e de péssimas consequências para eles. Além disso, o proprietário fundiário e o capitalista podem acrescentar vantagens industriais aos seus rendimentos,

[ao passo que] o trabalhador [não pode acrescentar] nem renda fundiária, nem juro de capital (*Kapitalinteresse*) ao seu ordenado industrial. Por isso [é] tão grande a concorrência entre os trabalhadores. Portanto, somente para o trabalhador a separação de capital, propriedade da terra e trabalho é uma separação necessária, essencial e perniciosa. Capital e propriedade fundiária não precisam estacionar nessa abstração, mas o trabalho do trabalhador, sim.

Para o trabalhador, portanto, a separação de capital, renda da terra e trabalho [é] mortal. (*Ibid idem*)

Marx apontava, desta maneira, que havia um aspecto positivo no trabalho enquanto atividade vital genérica do homem – e, com isso, necessariamente ontológica –, porém, no capitalismo, o trabalhador encontra-se separado dos meios de produção de sua subsistência, passando, dessa forma, a apontar a negatividade que o trabalho assumia na sociedade, sociedade que se encontrava cindida entre diferentes tipos de proprietários.

A diferente posição que os sujeitos assumem em relação à propriedade (proprietário dos meios de produção e proprietário da força de trabalho) conformava, assim, a diferente forma pela qual os diferentes sujeitos defrontam-se pela sobrevivência; de maneira que, aos trabalhadores, restava a propriedade apenas de sua própria força de trabalho; e, aos capitalistas, a propriedade sobre todos os meios necessários à produção. Assim, o trabalhador passa a vender sua força de trabalho para o capitalista detentor dos meios de produção, perdendo o poder de governo sobre os frutos de seu próprio trabalho e se defrontando com sua atividade vital genérica – essencial –, apenas enquanto meio de vida – meio pela qual garante sua sobrevivência apenas enquanto um trabalhador.

Marx, assim, revela que, no capitalismo, o trabalhador defronta-se, de maneira estranhada, com aquela atividade vital, genérica que o constitui, na qual passa a se defrontar com seu ser genérico de maneira estranha, subordinado à procura de atividades que produzam riquezas das quais não usufrui, não recebendo pela totalidade de seu trabalho, mas apenas pela atividade mecânica que realiza. O salário, visto sob essa perspectiva, expressaria a relação na qual a maior parte dos rendimentos do trabalho é expropriada do próprio trabalhador. A relação salarial, assim, seria o ponto de confronto entre essas duas classes sociais antagônicas, aquilo que demonstrava o aspecto contraditório do trabalho em sua forma capitalista, na qual o trabalho torna-se motivo de sofrimento, e não de desenvolvimento do trabalhador.

A relação estranhada entre o trabalhador e a sua própria atividade genérica, dividida em funções extremamente ramificadas, surgia de maneira a separar, ainda

mais, o trabalhador do aspecto positivo e ontológico dessa atividade vital genérica, pois, ao defrontar-se com ela apenas enquanto produtor de objetos sob a forma de mercadoria – estranho às suas potencialidades genéricas, produzido enquanto um valor de troca – o trabalhador se defrontava com seu próprio trabalho como independente de si e estranho à sua constituição genérica; ou seja, de atividade essencial, o trabalho passava a se apresentar ao trabalhador apenas enquanto meio de sobrevivência.

Separado das suas condições de produção, o trabalhador acabava transformando-se em produtor de valores dos quais nunca desfrutará, tendo expropriado de si o poder de governo sobre os frutos de sua própria atividade laborativa e sendo separado do processo de concepção das coisas, brutalizando-se e reduzindo-se à mínimas funções repetitivas nas quais realiza tarefas para um produto coletivo final que não expressa suas potencialidades genéricas – e nem as desenvolve.

Sendo assim, no capitalismo, o trabalhador passa a ser transformado e produzido ao nível da mercadoria que produz, separando de si o aspecto transformador que o trabalho ocupa enquanto atividade vital que permitiu ao gênero humano transformar-se criativamente. Nesse processo, o fruto do trabalho apresenta-se como estranho àquele que o produziu, alienando-o das capacidades genéricas do ser – que se desenvolvem nas mediações que se constroem na relação homem-natureza. Estranho de si, o trabalhador se encontra reduzido de sua humanidade, “corpórea e espiritualmente reduzido a máquina” (*Ibid*, p. 26), estranho àquilo que possibilitou o seu desenvolvimento enquanto humano – suas capacidades genéricas.

[...] com esta divisão do trabalho, por um lado, e o acúmulo de capitais, por outro, o trabalhador torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal. Assim como é, portanto, corpórea e espiritualmente reduzido a máquina – e de um homem [é reduzido] a uma atividade abstrata e uma barriga –, assim também se torna cada vez mais dependente de todas as flutuações do preço de mercado, do emprego dos capitais e do capricho do rico. De igual modo, o crescimento da classe de homens que apenas trabalha aumenta a concorrência dos trabalhadores, portanto o seu preço baixa. Na essência do sistema fabril, esta posição do trabalhador atinge o seu ponto culminante. (*Ibid idem*)

O trabalhador, assim, acaba sendo reduzido à condição de produtor de bens e valores, sendo exposto a uma situação de brutalização na qual o trabalho não realiza seu aspecto positivo e essencial (enquanto atividade que o permitiu desligar-se da

pura determinação da natureza, permitindo sua constituição genérica), mas, ao contrário, realiza-se em sua face negativa, sendo apenas realizado enquanto meio de sobrevivência, unilateral e maquinal, que não conduz o trabalhador ao desenvolvimento daquelas capacidades que o permitiram tornar-se um humano; reduzido apenas a produtor de riquezas e valores na forma de mercadoria, o trabalhador defronta-se, de maneira estranhada, com a sua própria atividade vital – sendo produzido enquanto máquina.

Essa característica negativa do trabalho se correlacionava ao aumento da valorização do mundo das coisas na medida inversamente proporcional à valorização do mundo dos homens; de maneira que, quanto mais o trabalhador se empenha em seu trabalho, menos valorizado o mundo dos homens se torna, sendo o trabalhador, também, produzido enquanto mercadoria – e a mercadoria mais barata do mercado, pois desvalorizada.

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (*Ibid*, p. 80)

O objeto de seu trabalho se lhe defronta como estranho, ao mesmo tempo que o ato de produzir – trabalhar – também passa a se lhe defrontar como algo estranho com relação à sua função genérica. Ao invés de produzir desenvolvimento na relação homem/natureza, o trabalho estranhado brutaliza o homem a condição de bárbaro, pois,

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (*Ibid*, p. 85)

Dessa forma, nos escritos marxianos encontramos um conceito-chave para a sua compreensão da sociedade moderna – no caso, a sociedade industrial –, o estranhamento que esta produz no homem com relação ao próprio gênero humano, estranhando sua relação com a natureza e consigo mesmo – e, dessa forma, apresentando-nos metodologicamente a relação existente entre Sociedade e Trabalho.

O trabalho estranhado faz, por conseguinte:

3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana.

4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto de seu próprio trabalho, da sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (*Ibid*, p. 85-86)

Dessa forma, Karl Marx nos apresenta a concepção de estranhamento enquanto aspecto negativo do trabalho que surge na forma como o mundo capitalista é organizado. O trabalhador, assim, torna-se mercadoria menos valorizada que a mercadoria que ele mesmo produz, sendo, por meio do trabalho estranhado, separado da potência que, em si, representa a força de seu ser genérico, vendo-se, também, como estranho ao resultado objetivo de seu trabalho, a si mesmo com relação ao gênero humano e à sua relação com o outro homem.

Com isso, é Marx que nos traz os elementos necessários para compreendermos o caráter contraditório, e pernicioso, do trabalho na sociedade capitalista, pois essa atividade vital do ser humano genérico passa a se defrontar com ele mesmo de modo estranho, estranhando sua relação consigo mesmo, brutalizando-o a atividades maquinais que o afastam da potência criadora que o trabalho poderia conter, sendo, dessa forma, estranhado de si e de sua humanidade, transformando-se em mercadoria mais barata quanto mais mercadorias produz.

Assim sendo, em Marx encontramos os elementos que nos auxiliam a compreender as relações entre Sociedade e Trabalho na sociedade do capitalismo industrial. A partir da propriedade privada e da cisão da sociedade em duas classes sociais antagônicas, Marx nos auxilia a compreender como essa nova configuração social se relaciona com os sentidos da produção, tanto de objetos quanto de trabalhadores, que acontece de maneira estranha ao próprio ser que produz. Refletindo sobre a forma que a divisão do trabalho tomava na sociedade industrial e como esta subordinava o trabalhador ao domínio de outros, Marx aponta o caráter contraditório que o trabalho assume no capitalismo, o qual, de atividade vital

consciente genérica, é reduzida a atividade de produção de riqueza para um outro. Eis a contradição do trabalho, atividade vital consciente que, no capitalismo, se realiza de maneira estranha ao próprio ser humano, de forma reduzida à condição de meio de vida e, assim, reduzindo o homem à máquina – estranho de si.

2.2. DURKHEIM E “DA DIVISÃO DO TRABALHO SOCIAL”.

Já Durkheim, diferentemente de Marx, principalmente em sua obra *Da divisão do trabalho social*, nos aponta para outro aspecto da relação entre Sociedade e Trabalho que emerge no século XIX; a função que ocupava a divisão especializada do trabalho com relação à construção dos vínculos necessários a uma nova forma de coesão social, de maneira que se diferenciava da concepção marxiana, pois, para Marx, a extrema ramificação das funções expressava o estranhamento do ser com o objeto de trabalho. Já para Durkheim, essa especialização era positiva, no sentido de criar um vínculo que sustenta a coesão social –, marcando a grande influência do positivismo em sua obra.

Durkheim analisa o trabalho em relação à função que sua divisão extremamente ramificada e especializada cumpria em relação à construção dos vínculos de solidariedade (responsabilidade mútua) que se formavam na Sociedade Moderna (Complexa, Industrial). Analisando o papel que a divisão especializada do trabalho ocupou – e deveria ocupar – na formação de um tipo novo de solidariedade – a solidariedade orgânica, intrínseca à forma que a Sociedade tomava, resultado da interdependência dos seres humanos em relação à produção das condições de sua existência –, Durkheim analisava a divisão enquanto elemento gerador de interdependência entre os seres humanos e, por isso, a divisão do trabalho ocupava uma função central para a coesão social.

Para Durkheim, diferentemente de Marx, a coesão das sociedades modernas estaria fundamentada em um laço de solidariedade (responsabilidade mútua), que se diferenciava do tipo de solidariedade que formava a coesão das sociedades anteriores. Na modernidade, a divisão do trabalho teria se tornado tão especializada – voltada a uma parte do todo, ramificada –, que tornou codependentes todos os seres humanos; e esta relação de interdependência se dava no contexto de que nenhum indivíduo, ou agrupamento isolado, disporia das condições necessárias de produção

de todas as classes de víveres necessários à sua existência, dado que o trabalho da produção assumiu um caráter tão ramificado, na modernidade, que nenhum indivíduo poderia ser autossuficiente em relação às produção das condições necessárias de produção e reprodução da vida.

Centrando sua análise no papel que essa relação de interdependência poderia ocupar com relação à coesão social, Durkheim aponta que a divisão especializada do trabalho torna os seres humanos solidários, pois, interdependentes, eles necessitariam do trabalho do outro para sobreviver, formando, assim, um vínculo de solidariedade que se dava de maneira orgânica, intrínseca à forma de sociedade que emergiu da industrialização da produção.

Na sociedade moderna, diferindo totalmente do tipo de vínculo de solidariedade que se dava nas sociedades anteriores, os vínculos se dariam de maneira orgânica, pois todos estariam relacionados, entre si, a partir de sua interdependência em relação à produção. Assim sendo, apontava que a divisão especializada do trabalho cumpria uma função essencial na forma como se dava o vínculo de solidariedade das sociedades complexas (industriais), sendo que, estando os seres humanos em interdependência, os vínculos morais que se formam, nessa condição de divisão do trabalho, deveriam ligar diretamente o indivíduo à Sociedade, de maneira que cada um se entregaria àquela parte especializada do trabalho, compreendendo, também, sua relação de interdependência para com o trabalho do outro, havendo coesão entre todos os membros da sociedade.

[...] o mais notável efeito da divisão do trabalho não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas torná-las solidárias. Seu papel, em todos esses casos, não é simplesmente embelezar ou melhorar sociedades existentes, mas tornar possíveis sociedades que, sem elas, não existiriam. [...] É possível que a utilidade econômica da divisão do trabalho tenha algo a ver com esse resultado, mas, em todo o caso, ele supera infinitamente a esfera dos interesses puramente econômicos, pois consiste no estabelecimento de uma ordem social e moral *sui generis*. [...] (DURKHEIM, 1999, p. 27)

Para Durkheim, a especialização, ou maior divisão do trabalho, estaria associada à construção de uma solidariedade – vista como um vínculo de responsabilidade recíproca (que “garante” uma certa unidade) que fundamenta a coesão de uma sociedade –, que se diferenciava do tipo de solidariedade que se constatava em sociedades segmentárias, ou mecânicas.

Na concepção durkheimiana, nas sociedades segmentárias nas quais o trabalho não era amplamente especializado, a solidariedade se construía frente à similitude; ou seja, a coesão era mantida pelo conjunto das tradições morais e religiosas, sendo que a unidade era garantida pela similitude dos sujeitos – adequação do sujeito às imposições da tradição –, não havendo espaço para o individual; em que o coletivo e sua tradição moral e religiosa garantiam uma coesão social fundamentada em uma solidariedade que se dava apenas entre os pertencentes a uma mesma estrutura moral e religiosa. Com o trabalho pouco especializado, cada grupo era autônomo em relação à produção, estando conectado socialmente apenas pelas necessidades de preservação associadas a uma vida em comunidade, ou seja, a solidariedade social nessas sociedades segmentárias dar-se-ia de maneira mecânica, pois os sujeitos estariam conectados pela situação de segurança e preservação que uma vida em comunidade permite – sem, necessariamente, uma relação intrínseca de interdependência, como nas sociedades de trabalho especializado nas quais, por isso, a solidariedade se constitui de maneira orgânica, pois, já de início, todos dependeriam do trabalho uns dos outros.

Dessa maneira, a solidariedade das sociedades segmentárias interliga os sujeitos por um vínculo moral mecânico, pois todos eram independentes entre si na esfera produtiva, diferentemente das sociedades modernas, nas quais a solidariedade dar-se-ia de maneira orgânica devido à interdependência dos seres humanos com relação à esfera da produção.

Essa forma de solidariedade que se dava pela similitude encontrava seu apogeu quando o conjunto de tradições e aspectos morais se davam de forma a unificar os humanos sob uma mesma consciência comum, interligando os seres enquanto um corpo coletivo indissolúvel e pautado em uma identidade coletiva única, o que não deixava espaço para o desenvolvimento do indivíduo em suas particularidades, sendo uma forma de compreensão do mundo fundamentada na igualdade de todos, enquanto um corpo coletivo único, ligado apenas pelas necessidades de proteção fornecidas pela vida coletiva, na qual cada um era mantido vinculado apenas àquela unidade segmentária da produção da vida a que pertencia, sendo apenas concebido enquanto coletividade.

Nesse contexto, a solidariedade se dava pela similitude, pois o indivíduo era nulo – entendido apenas como parte da coletividade –, impossibilitado de romper as

tradições que o moldavam, subordinado a seguir as funções que lhe eram predeterminadas pela tradição da coletividade:

A solidariedade que deriva das semelhanças se encontra em seu apogeu quando a consciência coletiva recobre exatamente nossa consciência total e coincide em todos os pontos com ela. Mas, nesse momento, nossa individualidade é nula. [...] É por isso que propomos chamar de mecânica essa espécie de solidariedade. Essa palavra não significa que ela seja produzida por meios mecânicos e de modo artificial. Só a denominamos assim por analogia com a coesão que une, entre si, os elementos dos corpos brutos, em oposição a que faz a unidade dos corpos vivos. O que acaba de justificar essa denominação é que o vínculo que une, assim, o indivíduo à sociedade é de todo análogo ao que liga a coisa à pessoa. (*Ibid*, p. 107)

Já nas sociedades complexas, ou de trabalho especializado – necessariamente a sociedade industrial –, esse vínculo de solidariedade tenderia a se formar de maneira distinta, pois conectaria o diferente e o individual por meio do trabalho especializado, visto que a influência dos processos migratórios adensou os vazios morais existentes entre os grupos segmentários de uma sociedade que se baseava na similitude da consciência comum.

Assim sendo, para Durkheim, o efeito do conjunto das migrações, que diminuíram as distâncias entre os grupos segmentários (adensaram o vazio moral), possibilitaram o contato constante entre os diferentes, o que começa a permitir que a consciência comum de um grupo segmentário perca sua efetividade enquanto vínculo moral de coesão, abrindo espaço para o surgimento do indivíduo e, com isso, suas diferenças individuais – surgindo, assim, o indivíduo não como uma parte amorfa da coletividade, mas como uma particularidade individual.

Dessa forma, para Durkheim, nas sociedades em que a consciência comum já não garantia a coesão social, era necessário se encontrar um outro tipo de vínculo capaz de unir a todos, de maneira a abranger o indivíduo em suas diferenças e formar novamente uma coesão; uma coesão fundamentada em outros vínculos sociais de solidariedade.

O vínculo, então, que permitiria a solidariedade – e, com isso, a coesão social – na sociedade dos indivíduos seria aquele formado a partir da especialização do trabalho. Neste ponto, encontramos uma relação direta entre Trabalho e Sociedade para Durkheim, sendo que o vínculo possibilitado pelo trabalho especializado fora construído a partir da interdependência gerada pela maior divisão das tarefas, que,

extremamente especializadas, tornavam possível a existência das diferenças individuais e acenavam à sua integração à sociedade.

Durkheim nos leva a compreender que, em uma sociedade de trabalho dividida e especializada, o vínculo de solidariedade que nos une deveria se pautar na compreensão de que todos seríamos interdependentes na esfera da produção, pois, “no caso da divisão do trabalho, [as pessoas] estão fora umas das outras e só são ligadas por serem distintas. Portanto, os sentimentos não poderiam ser os mesmos nos dois casos, nem as relações sociais que deles derivam” (DURKHEIM, 1999, p. 28), apontando, assim, que:

Isso não quer dizer, de resto, que a consciência comum esteja ameaçada de desaparecer totalmente. Mas, ela consiste cada vez mais em maneiras de pensar e de sentir muito gerais e indeterminadas, que deixam o espaço livre para uma multidão crescente de dissidências individuais. Há um lugar em que ela se consolidou e se precisou: aquele pelo qual ela vê o indivíduo. [...] Ela tem, portanto, uma situação totalmente excepcional na consciência coletiva. É da sociedade que ela tira toda a força que possui, mas não é a sociedade que ela nos prende: é a nós mesmos. [...] Portanto, podemos concluir dizendo que todos os vínculos sociais que resultam da similitude se afrouxam progressivamente. (*Ibid*, p. 155)

Para Durkheim, as migrações e o contato entre as diferentes sociedades e culturas acabaram configurando um adensamento no qual os “vazios morais” – que separavam os agrupamentos segmentários – diminuiriam, possibilitando uma troca cultural e, necessariamente, uma complexificação das relações sociais. Esta complexificação das relações possibilitava que as funções produtivas fossem especializadas, de tal modo que se tornavam interdependentes, levando os próprios sujeitos que ocupam essas funções a se especializarem e, com isso, tornarem-se, também, interdependentes, pois não seriam mais autônomos na produção das condições necessárias à sua reprodução.

Assim, para Durkheim, a solidariedade e a produção da vida em uma sociedade complexa, fruto da especialização da divisão do trabalho, tornaria todos os indivíduos especializados em uma função. Mas, dado o nível da especialização e complexificação da vida social, aqueles não conseguiriam mais ser autônomos com relação à produção de seus víveres, pois, na sociedade do trabalho especializado, todos estariam interligados pela necessidade de produzir aquilo que é necessário para

o conjunto dos membros da sociedade – visto a insuficiência do indivíduo frente à especialização do mundo produtivo.

Os indivíduos, assim, funcionando como engrenagens de um mesmo sistema, realizariam um trabalho fundamental aos meios de subsistência uns dos outros, estando interdependentes. Assim sendo, em uma sociedade complexa da divisão do trabalho especializada, a coesão dar-se-ia a partir da concepção de que todos fazemos parte de um algo maior, a sociedade, e de que somos interdependentes por não podermos ser autossuficientes. Dessa forma, o vínculo de solidariedade que nos uniria seria o vínculo que se dá pela diferenciação, o vínculo que, identificando no outro um elo da corrente produtiva, uniria as diferenças sob um mesmo domínio, a necessidade de produção para a Sociedade.

Nessa sociedade da divisão especializada do trabalho, a solidariedade seria orgânica, pois intrínseca ao processo, dado que os indivíduos não são autônomos e dependem do trabalho uns dos outros, diferentemente da solidariedade que se dava pela similitude.

Bem diverso é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade. É necessário, pois, que uma consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual, para que nela se estabeleçam essas funções especiais que ela não pode regulamentar; e quanto mais essa região é extensa, mais forte é a coesão que resulta dessa solidariedade. De fato, de um lado, cada um depende tanto mais estritamente da sociedade quanto mais dividido for o trabalho nela e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais for especializada. (*Ibid*, p. 108)

Durkheim nos aponta, dessa maneira, que o trabalho adquiriu um sentido que se desenvolveu durante a história da humanidade por meio da especialização das funções, conformando uma divisão do trabalho especializada que afeta diretamente os aspectos morais que dão sustentação ao tipo de vínculo de solidariedade que sustenta a coesão das sociedades complexas (no caso de Durkheim, as industriais).

Se, além disso, nos lembrarmos de que, mesmo onde é mais resistente, a solidariedade mecânica não vincula os homens com a mesma força da divisão do trabalho, que, aliás, ela deixa fora de sua ação a maior parte dos fenômenos sociais atuais, ficará ainda mais evidente que a solidariedade social tende a se tornar exclusivamente orgânica. É a divisão do trabalho que, cada vez mais, cumpre o papel exercido outrora pela consciência comum; é

principalmente ela que mantém juntos os agregados sociais dos tipos superiores. (*Ibid*, p. 156)

Durkheim nos aponta para uma Sociedade que surge da divisão do trabalho. Nessa perspectiva, elucida-nos uma relação entre Sociedade e Trabalho a partir da função que a divisão especializada do trabalho ocupa em relação à formação dos vínculos de solidariedade orgânicos à sociedade moderna. Assim, a partir de Durkheim, podemos pensar a relação entre Sociedade e Trabalho a partir do papel que a forma especializada de divisão do trabalho teria com relação à construção dos vínculos orgânicos de interdependência, pensando a função da solidariedade orgânica (fruto da divisão especializada do trabalho) para a formação de uma nova coesão social – uma coesão que integre todos os membros.

2.3. WEBER E A ÉTICA PROTESTANTE E O “ESPÍRITO” DO CAPITALISMO.

De maneira diferente da de Marx e Durkheim, Max Weber nos aponta que a forma como o trabalho passou a ser visto enquanto algo positivo para o sujeito moderno, necessariamente, enquanto necessário e portador de uma moralidade positivada, ou seja, a forma como o sujeito moderno voltou-se para o trabalho de maneira racional e ascética, estaria diretamente interligada a processos históricos de transformação dos valores culturais da sociedade. Em sua obra *A “ética” protestante e o espírito do capitalismo*, Weber nos mostra que a transformação que se operou nos sentidos atribuídos ao trabalho, na modernidade, se deram transformando este, e seus frutos – antes vistos como algo depreciativo, pois vinculados às tentações do mundo dos homens – em um algo positivo, necessário e dignificante, sendo “purificado” para todos os sujeitos.

Essas transformações nos sentidos do trabalho estavam ligadas à mudanças sociais que configuraram uma nova ética do trabalho: notadamente, mudanças diretamente relacionadas com um conjunto de transformações nas formas de confissão religiosa que se operaram após os movimentos reformadores da fé que transformaram a religião no século XVI – notadamente, após as Reformas Protestantes operadas por Lutero e Calvino.

Assim, Weber, em relação às influências do século XVI, analisando a forma que tomava a ação social na modernidade, notou a forte influência protestante sobre os

princípios e valores fundamentais da sociedade – visto que muitos valores protestantes se sobrepuseram, inclusive, a valores católicos seculares –, nos quais era notável e amplamente discutido, na Alemanha, “o caráter predominantemente protestante dos proprietários de capital e empresários, [...] das camadas superiores da mão de obra qualificada, [...] do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. (WEBER, 2004, p. 29)”.

[O feito propriamente dito da Reforma consistiu simplesmente em ter, já no primeiro momento, inflado fortemente em contraste com a concepção católica, a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho intramundano no quadro das profissões. O modo como a ideia de “vocação”, que nomeou esse feito, foi posteriormente desenvolvida passou a depender das subseqüentes formas de piedade que se desdobraram dali em diante em cada uma das igrejas saídas da Reforma.] (*Ibid*, p. 75)

Weber, assim, concebe as relações entre Sociedade e Trabalho a partir da forma como o trabalho tornou-se positivo para o sujeito; positivo não apenas por ser considerado dignificante, mas por ser aquele elemento que mantém o homem conectado aos objetivos de Deus.

Apresentando essa concepção que associa diretamente as formas de confissão religiosa ao trabalho, Weber nos mostra que Lutero, ao apresentar a concepção de que a entrega de si a uma vocação profissional se conformava enquanto um chamado de Deus e que a realização disciplinada e obediente das tarefas ligadas à vocação estariam, ambas, ligadas não apenas à produção do mundo intramundano, mas, de forma intramundana, estariam relacionadas à glorificação de Deus, podemos notar que há uma mudança estrutural na forma como se concebia o trabalho – visto como algo possuidor de uma aura negativa nas tradições católicas da época.

Lutero possibilitou que, a partir das boas obras e do sentimento de entrega de si a um disciplinamento ético, visando obedecer a vontade de Deus, se compreendesse o trabalho e a disciplina como algo que permitia manter-se afastado do pecado da “divinização da criatura”, pois o homem estaria, assim, cooperando para a glorificação do nome de Deus por meio do cumprimento de seu chamado vocacional – de sua entrega ao trabalho.

Essa concepção de vocação na qual o trabalho e o trabalho árduo e sem descanso estariam relacionados ao cumprimento de um chamado divino marcava uma diferença essencial da concepção protestante de trabalho para com a concepção

ligada ao tradicionalismo católico. A ascese católica, ligada ao disciplinamento ascético de si, se dava em um sentido extramundano (mundo divino, do criador) e ficava encerrada no interior dos monastérios – legando qualquer forma de produção (trabalho) para o homem à condição de pecado.

Assim, a partir da concepção luterana de vocação enquanto chamamento divino, a entrega de si a uma profissão e o bem-fazer de suas obras, os disciplinamentos estariam liberados dos monastérios para se voltarem para fora destes; apontando que a entrega de si a um trabalho intramundano (mundo dos homens, da criatura) permitiria que o sujeito, por meio da realização obediente das tarefas de sua vocação profissional, pudesse glorificar a Deus com essas boas obras, confirmando que a entrega de si a uma vocação profissional mantinha o homem afastado do pecado.

Assim sendo, Weber nos aponta, por meio da ideia luterana de vocação, para uma maior disposição dos sujeitos protestantes à racionalidade econômica, que, voltando-se para a racionalidade no trabalho e na empresa, levava o sujeito protestante a compreender o seguir ascético de uma vocação como obras para a glória divina. Isto acabava por se diferir das concepções católicas que desestimulavam a ligação com o mundo das coisas do homem (intramundanas), enquanto aquilo nos afastava da conexão com o mundo divino (extramundano).

A partir da concepção luterana de vocação, o seguir de uma vocação profissional passa a ser visto como um chamamento de Deus, ligado ao sentimento de realizar sua vontade, de maneira a direcionar o espírito a se manter puro, mesmo no mundo dos homens, realizando-se no mundo dos homens, mas, ao mesmo tempo, afastando-os da tentação do pecado da riqueza enquanto divinização da criatura, levando o sujeito a aceitar, sempre de bom grado, sua condição profissional – e, nela, trabalhar sem descanso.

Assim foi que em Lutero o conceito de vocação profissional permaneceu com amarras tradicionalistas. A vocação é aquilo que o ser humano tem de aceitar como desígnio divino, ao qual tem de “se dobrar” – essa nuance eclipsa a outra ideia também presente de que o trabalho profissional seria uma missão, ou melhor, a missão dada por Deus. E o desenvolvimento do luteranismo ortodoxo sublinhou esse traço ainda mais. Algo de negatividade, portanto, foi de início o único produto ético a que se chegou aqui: a supressão do afã de suplantar os deveres intramundanos pelos deveres monásticos, ao mesmo tempo que se pregava a obediência à autoridade e a aceitação das condições de vida dadas. (*Ibid*, p. 77)

A partir da ideia de vocação, o trabalho passa a ser visto de outra forma, pois, agora, o trabalhar bem, o seguir as regras sem se queixar e o exercer bem a vocação que lhe foi atribuída eram aspectos relacionados à glorificação de Deus. Porém, é necessário salientar que a ideia de vocação em Lutero serviu de fundamento para seus desdobramentos posteriores, principalmente a ideia de predestinação dos calvinistas.

Para o calvinismo, não só a entrega de si a uma vocação era necessária para a glorificação de Deus; era necessária, também, a entrega de si de uma maneira racional e ascética, de maneira que se abriram novas margens para o entendimento da riqueza, pois, se esta fosse obtida como fruto do trabalho ascético, então não incorreria no pecado da idolatria.

Para a concepção calvinista, a riqueza enquanto fruto da entrega racional e ascética de si a uma vocação profissional era legítima, visto que visava à glorificação de Deus, afastando o homem da divinização da criatura, pois o sujeito deveria abster-se do gozo privado da riqueza, de maneira a se somar e ampliar a vocação luterana.

Na vocação luterana, o seguir de uma vocação representava o sentimento de cumprir um chamado divino; e, na predestinação calvinista, o seguir ascético e racional de uma vocação profissional estaria relacionado à comprovação da aprovação de Deus com relação às obras do sujeito. Se este obtivesse sucesso em sua atividade, para a predestinação calvinista, seria um sinal da aprovação divina.

[Profundas diferenças quanto às condições decisivas para a salvação, válidas em geral para a classificação de toda a religiosidade prática, encontram expressão aqui: o virtuoso religioso pode certificar-se do seu estado de graça quer se sentindo como receptáculo, quer como ferramenta da potência divina. No primeiro caso, sua vida religiosa tende para a cultura mística do sentimento; no segundo, para a ação ascética. Do primeiro tipo estava mais perto Lutero; o calvinismo pertencia ao segundo.] (*Ibid*, p. 103)

Com Calvino, veio a ideia da predestinação, em que, a partir do sucesso na vida profissional e na realização ascética das funções, o sucesso viria como forma de comprovação da fé, manifestando-se em riqueza não como seu fim último, mas enquanto resultado da entrega ascética de si a uma profissão – demonstrando, assim, a aprovação de Deus para com o sujeito.

Para o sujeito manter-se livre da tentação do pecado do gozo individual da riqueza, esta deveria ser empregada de maneira justa, levando o indivíduo a reinvesti-las em seu negócio, ampliando-o, não dando margem aos pensamentos impuros de

acumulação. E, a partir da manifestação do sucesso profissional, era possível perceber a presença de Deus na vida do indivíduo, sendo possível perceber a aprovação de Deus frente às suas obras – o que poderia sinalizar que o sujeito teria obtido sucesso por ter agradado a Ele e, possivelmente, sendo um escolhido para a salvação eterna, um predestinado à salvação.

Para Weber, a continuidade das transformações culturais que conformaram uma nova ética para o trabalho se deram a partir do movimento reformista luterano e calvinista, no qual a ética protestante, por meio de suas doutrinas e, principalmente, pelas ideias de vocação e predestinação, se associou mais fortemente a fatores interessantes para o desenvolvimento do capitalismo, tomando maior relevância a partir da ideia de desencantamento (racionalização) do mundo.

O desencantamento do mundo: a eliminação da magia como meio de salvação, não foi realizado pela piedade católica com as mesmas consequências que na religiosidade puritana (e, antes dela, somente na judaica). O católico tinha à sua disposição a graça sacramental de sua Igreja como meio de compensar a própria insuficiência: o padre era um mago que operava o milagre da transubstanciação e em cujas mãos estava depositado o poder das chaves. [...] O Deus do calvinismo exigia dos seus não “boas obras” isoladas, mas uma santificação pelas obras erigidas em sistema. (*Ibid*, p. 107)

Dessa forma, a partir do desencantamento do mundo enquanto afastamento de toda a magia sacramental, o calvinismo rompe com o tradicionalismo, de maneira que circunscreveu um sistema no qual não as obras isoladas, mas as obras em sistema – disciplinadas e ascéticas – seriam o cumprimento da vontade de Deus; surgindo, assim, a entrega ascética intramundana a uma vocação profissional enquanto único meio para a salvação.

Essa ascese protestante intramundana, voltada ao trabalho – na tentativa de afastar-se das tentações da riqueza e do mundo dos homens – possibilitou que a entrega ascética e racional a uma vocação profissional fosse concebida como instrumento à glorificação de Deus e, principalmente, de confirmação dos atos de fé, de maneira a comprovar a aprovação de Deus frente às obras do sujeito, positivando o trabalho e o sucesso no trabalho como obra da graça divina.

Essa ascese intramundana passa a caminhar lado a lado com aspectos que beneficiaram o desenvolvimento do capitalismo, visto que o gozo individual da riqueza era pernicioso ao homem e o aproximava da divinização da criatura – afastando-o de

Deus –, sendo que era necessário, assim, o reinvestimento de sua riqueza enquanto aplicando-a aos negócios em vias de promoção das obras para a confirmação da aprovação de Deus.

A ascese lutou do lado da produção da riqueza privada contra a improbidade, da mesma forma que contra a avidez puramente impulsiva – condenando esta última com nomes de covetousness {cobiça}, mamonismo etc.: a ambição da riqueza com o fim último de ser rico. Pois, enquanto tal, a posse de fato era uma tentação. Mas aí a ascese era a força “que sempre quer o bem e sempre faz o mal” – ou seja, o mal no sentido que ela tinha em mente: a posse e suas tentações. Pois, a exemplo do Antigo Testamento e em plena analogia com a valorização da ética das “boas obras”, ela via, sim, na ambição pela riqueza como fim o cúmulo da culpa, mas na obtenção da riqueza como fruto do trabalho em uma profissão, a bênção de Deus. Eis, porém, algo ainda mais importante: a valorização religiosa do trabalho profissional mundano, sem descanso, continuado, sistemático, como o meio ascético simplesmente supremo e a um só tempo comprovação o mais segura e visível da regeneração de um ser humano e da autenticidade de sua fé, tinha que ser, no fim das contas, a alavanca mais poderosa que se pode imaginar da expansão dessa concepção de vida que aqui temos chamado de “espírito” do capitalismo. E, confrontando, agora, aquele estrangulamento do consumo com essa desobstrução da ambição de lucro, o resultado externo é evidente: acumulação de capital mediante coerção ascética à poupança. Os obstáculos que agora se colocavam contra empregar em consumo o ganho obtido acabaram por favorecer seu emprego produtivo: o investimento de capital. (*Ibid*, p. 156-157)

O impacto cultural da ascese intramundana (comportamento racional), da vocação e da predestinação impulsionaram a disciplina para o trabalho e o reinvestimento dos lucros na ampliação dos negócios intramundanos, que encontraram, no capitalismo, seu modo de expressão cultural, estando intimamente ligados ao seu desenvolvimento, marcando a modernidade.

Weber demonstra, assim, a influência das transformações da ética religiosa em uma ética voltada à disciplina do trabalho, mostrando que este está intimamente ligado às mudanças de aspectos éticos da sociedade, transformando-se e manifestando o resultado do movimento de amplas esferas da vida social, mostrando-nos, assim, a relação íntima entre Trabalho e Sociedade a partir de aspectos da transformação da ética e da cultura.

2.4. APONTAMENTOS PARA UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA: LUKÁCS, ANTUNES, PRAUN E DEJOURS.

Marx, Durkheim e Weber nos mostraram três proposições distintas de análise da relação entre Trabalho e Sociedade: a contradição do Trabalho no mundo capitalista; a função da divisão do trabalho para a coesão social; e a transformação dos valores culturais que sustentam o capitalismo moderno. Buscando adentrar análises mais contemporâneas sobre a relação entre Trabalho e Sociedade, torna-se imprescindível a recorrência a quatro autores que refletiram acerca de questões centrais à compreensão da relação entre Trabalho e Sociedade no período contemporâneo, sendo eles: György Lukács, Ricardo Antunes, Luci Praun e Christophe Dejours.

György Lukács, na busca de recuperar a ideia de ontologia na obra marxiana, nos apresenta uma reflexão acerca da ontologia. Em “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”, Lukács nos mostra que é necessário refletirmos sobre como se constrói o pensamento e a atividade no ser social, refletindo sobre o próprio processo de construção do ser social enquanto ontologia, típica a esse ser.

Dessa forma, Lukács, ao revisitar as propostas ontológicas anteriores, nos mostra que, em muito, elas centravam-se em uma concepção neopositivista sobre a qual deveríamos estar alerta, compreendendo os limites dessa concepção e buscando, assim, compreender aspectos da ontologia marxiana que acabam surgindo em seu panorama de análise como elemento interessante à compreensão do ser social a partir do seu caráter histórico-materialista, pensando o trabalho enquanto atividade vital genérica do homem, enquanto ontológico.

Lukács se propôs, então, a pensar em como a ontologia marxiana, principalmente em seu aspecto relativo ao papel ativo do trabalho e da consciência na construção do ser humano, superava o caráter mais idealista de Hegel e se apresentava como incontornável à análise do ser social em seus aspectos concretos.

Reveladora é, nesse caso, a relação com o marxismo. Na história da filosofia, como se sabe, raramente o marxismo foi entendido como uma ontologia. Em troca, o que aqui nos propomos fazer é mostrar como o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel. Hegel foi um preparador nesse domínio, na medida em que concebeu, a seu modo, a ontologia como uma história; em contraste com a ontologia religiosa, a de Hegel partia de “baixo”, do aspecto mais simples, e traçava uma história evolutiva necessária que chegava ao “alto”, às objetivações mais complexas da cultura humana. Naturalmente, o acento caía sobre o ser social e seus produtos, assim como era característico de Hegel o fato de que o homem aparecesse como criador de si mesmo. (LUKÁCS, 1978, p. 2)

Dessa forma, empreendendo esforços para compreender o ser social, Lukács, buscando na ontologia marxiana elementos para pensar como se dava o desenvolvimento do ser social do homem, pensava em como a relação entre Liberdade e Necessidade permeava o processo de constituição do ser social, sendo aquele que se divorciou da adaptação passiva à natureza e construiu ferramentas que possibilitaram seu desenvolvimento ativo enquanto sujeito que transforma tanto a natureza quanto a si mesmo; busca, assim, de certa maneira, recuperar a concepção marxiana original, construindo alternativas às interpretações marxistas que se deram durante os processos revolucionários – principalmente a Revolução Russa.

Ao perceber que o elemento histórico-materialista da teoria de Marx, em sua concepção, superava o aspecto grandemente idealista do pensamento de Hegel, Lukács aponta que Marx possibilita a concepção de que a totalidade deveria ser compreendida em sua dimensão objetiva, apontando-nos que o ser que emerge do atual estágio de desenvolvimento das forças naturais emerge não apenas enquanto elemento abstrato, mas como parte movente e movida de uma totalidade concreta.

Aponta, assim, que o ponto de partida da ontologia marxiana diferenciava-se das teorias ontológicas anteriores, em muito, por centrar-se em uma concepção histórico-materialista, mas que não se associava ao materialismo rude, pensando, assim, que na relação entre Liberdade e Necessidade – que permite o desenvolvimento do ser –, também estavam relacionados aspectos concretos da vida do sujeito. A consciência mesma seria um produto tardio do desenvolvimento das relações entre o homem e a natureza, não de maneira secundária, mas de forma essencial, pois, ao mesmo tempo, apontava para o papel ativo que a consciência realiza na constituição do ser social a partir de sua expressão por meio do trabalho.

Essa concepção apontava para o caráter ativo que a consciência assumia no processo de desenvolvimento do homem enquanto um ser social, pois o concebia enquanto parte movente e, ao mesmo tempo, movida da totalidade concreta; consciência enquanto portadora da atividade vital genérica do homem, daquilo que o permitiu desenvolver-se e liberar-se da adaptação passiva aos desígnios da natureza, concebendo o sujeito como um ser essencialmente histórico.

Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro

lugar, o ser, em seu conjunto, é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: "formas do existir, determinações da existência". (*Ibid*, 1978, p. 2-3)

Assim sendo, a consciência surge enquanto parte movente e movida da totalidade concreta, sendo uma das determinações da existência, disparando o desenvolvimento do homem. É nesse ponto que o trabalho surge como aspecto central e ontológico, visto que, rompendo com sua relação de mera adaptabilidade passiva à natureza, o ser passa, por meio do trabalho, a buscar a satisfação de carecimentos de diversas ordens de maneiras aprimoradas e complexas, desenvolvendo-se ao passo que começa a modificar a própria natureza para si, diferenciando-se dos demais animais.

Em Lukács, a consciência seria o resultado das mediações postas em movimento por meio do trabalho e, a partir deste, da relação existente entre homem e natureza na busca da satisfação dos seus carecimentos. Nesse processo de transformação da natureza e de si, surge a consciência, diferenciando diametralmente o trabalho realizado pelo homem do trabalho realizado pelo animal, na medida que, no homem, o fruto da sua criação já existe de maneira abstrata em sua consciência, estendendo-se, de maneira objetiva, da abstração para a materialidade, diferentemente dos animais, ampliando as possibilidades humanas de respostas possíveis aos carecimentos da vida biológica, construindo a vida no sentido humano – ou seja, social¹⁶.

No processo do desenvolvimento dessa relação de necessidade para com a natureza, por meio do trabalho, desenvolve-se a consciência e, com isso, o ser humano se liberta do puro domínio do natural, ampliando sua esfera da ação e reação às adversidades da natureza – a partir da consciência de sua atividade libertadora –, passando de ser natural – passivo à natureza –, a ser social – ativo com relação à sua própria existência –, pois transformador das suas condições de vida e, paralelamente, de si mesmo.

Assim, a situação de carência material faz o homem pôr em movimento sua capacidade de trabalho e, com isso, todo o conjunto de mediações postas em movimento durante sua realização. Neste momento, o ser desenvolve capacidades

¹⁶ Neste ponto da discussão em Lukács, encontramos uma relação direta com as reflexões estabelecidas pelo próprio Marx. No homem, o fruto do trabalho é, primeiramente, uma abstração que se concretiza pelo trabalho, modificando a natureza e o próprio ser do homem.

novas para lidar com o carecimento que se lhe defronta. A satisfação de um carecimento que surge ao homem põe em movimento todo o complexo do trabalho, e suas mediações, para funcionar em vias de sua satisfação e, nesse processo, transforma a natureza e a si mesmo, desenvolvendo novas habilidades e, com isso, ampliando sua consciência, desenvolvendo suas capacidades mais elevadas.

Dessa forma, o trabalho ressurge como elemento central à compreensão do ser social enquanto aquele que, por meio do trabalho e de sua consciência ativa, transforma a natureza na medida que também transforma a si mesmo.

Com o trabalho, portanto, dá-se, ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de mais nada porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto. (*Ibid*, 1978, p. 6)

Nesse ponto, Lukács apresenta contribuição à ontologia marxiana na medida que nos aponta que o trabalho, enquanto elemento ontológico, não se apresenta apenas em seu caráter genérico abstrato – no sentido de mostrar uma atividade vital ao gênero humano alienada e estranha de si mesmo no capitalismo –, mas que, no estágio de desenvolvimento do sujeito contemporâneo, o trabalho se torna um elemento central, pois encontra-se associado à forma como esse sujeito se constituiu enquanto sujeito ativo, sendo esta característica aquilo que diferencia o ser social do ser orgânico – dependente e passivo com relação à natureza.

Lukács amplia a ideia da ontologia marxiana acrescentando que o gênero abstrato do homem não deveria ser entendido como uma generalização na qual os diversos elementos se ligam de maneira estática, mas que deveria ser concebido enquanto o próprio característico da individualidade do ser humano, apontando seu aspecto ontológico-social, consciente de si.

Tarefa de uma ontologia materialista tornada histórica é, ao contrário, descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se liguem “mudamente”; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de

adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si. (*Ibid*, 1978, p. 15-16)

Em Lukács, encontramos a compreensão do trabalho enquanto elemento ontológico, pois configura-se enquanto aquele elemento que permitiu ao ser orgânico do homem – aquele que adapta-se passivamente às condições naturais – tornar-se um ser ativo com relação à natureza, transformador da natureza aos seus próprios objetivos, ou seja, torna-se um ser social.

Para pensarmos acerca das formas contemporâneas de organização do trabalho e sua relação com o próprio sujeito – e, a partir de então, com a própria sociedade –, podemos recorrer aos estudos de Ricardo Antunes, nos quais ele analisa os novos modelos de gestão e produção – em especial, o toyotismo –, que privilegiam a “acumulação flexível” e, com isso, a flexibilização das relações envolvidas no processo de produção, pensando o trabalho em sua dimensão social e ontológica, que fica oculta nas explicações simplistas que reduzem a compreensão das dimensões que o trabalho ocupa em nossa vida.

Dessa forma, podemos perceber que, desnaturalizando e estranhando as concepções de senso comum, por meio de Antunes, podemos pensar na forma como a organização do trabalho pode afetar o conjunto de uma sociedade de maneira ampla, em seu aspecto constitutivo, sendo que as transformações no mundo do trabalho afetam o ser que trabalha de maneira física, mas também de maneira subjetiva; recuperando, assim, a perspectiva do trabalho enquanto elemento central à compreensão do sujeito contemporâneo.

Para Antunes, as décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial (1939- 1945) viram emergir vários processos de aquecimento da economia dos países capitalistas centrais, que, baseados em um modelo fordista-taylorista, davam margem à observação de um momento de sucesso desse modelo produtivo. Notou-se, nesse período, na Europa, a manifestação de formas de fortalecimento de um compromisso entre Estado, proprietários e trabalhadores, que admitia um acordo entre as diferentes personagens da esfera produtiva, as quais concordavam com certa exploração do trabalho desde que houvesse – de certa forma, como limite – a garantia de condições dignas de sobrevivência e reprodução para os trabalhadores. Esse processo fica conhecido como o Estado de Bem-Estar Social.

Essa configuração socioeconômica acaba por mostrar seus limites com a crise do modelo de produção fordista-taylorista (produção em massa e racionalizada) na década de 1970, tendo mostrado a falência do modelo de Estado de Bem-Estar Social – do compromisso fordista de produção (ANTUNES, 2000) – e engendrando novos modelos político-econômicos de organização do trabalho e do padrão de acumulação que, dentre outras consequências, apresentaram repercussões materiais objetivas para os trabalhadores e, também, subjetivas, a partir do surgimento de novas formas de discurso e pensamento que afetaram o sujeito contemporâneo em aspectos importantes de sua subjetividade.

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (*Ibid*, p. 23)

As transformações do mundo do trabalho e da esfera produtiva afetaram o ser humano, material e subjetivamente, a partir de novas tecnologias e respostas organizacionais às situações de crise do padrão fordista-taylorista na década de 1970. O mundo que emergiu nos anos 1980 experimentou incontáveis transformações em seu cotidiano, principalmente as alterações possibilitadas pelo período de grande desenvolvimento de tecnologias que “invadiram” a esfera produtiva e reprodutiva do ser social, alterando sua forma de sobrevivência e socialização.

Tecnologias estas que, voltadas ao aspecto da organização da produção e modificação do padrão de acumulação, serviram, também, para monitorar os trabalhadores, gerindo seus tempos e espaços de maneira diferente de como se dava no padrão fordista-taylorista, além de ampliarem a noção de tempo de trabalho a qual, em muito, acabou afetando a relação entre o que se tem de tempo de vida e de tempo de trabalho para o sujeito que trabalha:

Começamos enumerando algumas das mudanças e transformações ocorridas nos anos 1980. Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. O fordismo e o

taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado “kalmarianismo”), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar. (*Ibid*, p. 23-24)

O conjunto de alterações que a sociedade presenciou, em sua forma de ser e agir no mundo, com a ascensão do toyotismo (“modelo japonês”) como modelo de produção, torna-se mais nítido e assume prerrogativas de organização para além das técnicas de produção material. Estas alterações permitiram a ação sobre a própria subjetividade do trabalhador, invadindo o campo subjetivo do sujeito que trabalha com discursos empresariais para a transformação de valores e concepções do sujeito sobre o trabalho, marcando a era da gestão de pessoas e da confusão entre os tempos do viver e os tempos de trabalho.

Apontando para os problemas com relação à confusão entre tempo de vida e tempo de trabalho inerentes ao “modelo japonês”, Antunes nos mostra que a própria temporalidade, enquanto elemento subjetivo relacionado diretamente ao mundo objetivo, passa por transformações em seu modo de ser.

Como tantas outras categorias, a temporalidade também é uma construção histórico-social. Nas palavras de Norbert Elias: “Desde que existem homens [...] a vida sempre seguiu o mesmo curso, do nascimento até a morte, independentemente da vontade ou da consciência dos homens. Mas a ordenação desse processo [...] só se tornou possível a partir do momento em que os homens desenvolveram, para suas próprias necessidades, o símbolo regulador do ano. [...] Em numerosas sociedades da era moderna surgiu o indivíduo [...] um fenômeno complexo de autorregulação e de sensibilização em relação ao tempo. Nessas sociedades, o tempo exerce, de fora para dentro, sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários, uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e a qual é impossível escapar.” (ELIAS, 1981, 21-2 *apud* ANTUNES, 2000, p. 175).

O revolucionamento produzido pelo modelo japonês exigiu não só uma transformação da técnica de produção, mas, também, das formas de organização, fiscalização e controle dos trabalhadores, alterando relações de hierarquias e, conseqüentemente, a composição humana e subjetiva da classe-que-vive-do-trabalho, sujeitando-a ao desemprego estrutural e acirrando a competitividade que a expõe a uma situação de ameaça subjetiva à sua reprodução.

Para Antunes, o modelo toyotista que ganhou vigor no pós-década de 1980, se estruturou tendo como base um conjunto de valores e expectativas de controle de produção e do trabalhador, que estavam alinhados aos princípios de maior exploração do trabalho – formatando o trabalhador ainda mais como mercadoria – e maior valorização do capital. Este processo impulsionou a ascensão da competitividade extrema no meio da produção por meio de seus sistemas de hierarquias e bônus, que, com o incremento da tecnologia de alta precisão, de organização, se mostrou de grande potencial destrutivo da classe-que-vive-do-trabalho.

Portanto, em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo a margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. Apesar do significativo avanço tecnológico encontrado (que poderia possibilitar, em escala mundial, uma real redução da jornada ou tempo de trabalho), pôde-se presenciar em vários países [...] o prolongamento da jornada de trabalho. [...] Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência Intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. [...] Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase de reestruturação produtiva do capital. (ANTUNES, 2000, p. 33-34)

O mundo que emerge transformado pelo “modelo japonês” traz consigo o perverso modo pelo qual ele afeta as instituições sociais, propagando-se. A precarização do trabalho vai sendo naturalizada por um conjunto de conceitos empresariais que ganham ascensão meteórica na sociedade do trabalho reestruturado ao modelo japonês, tendo no neoliberalismo sua expressão política e econômica de preferência.

Essas transformações e a ascensão do modelo toyotista de gestão, com a elevação do neoliberalismo a postos de comando nos países centrais, compõem um cenário no qual o discurso empresarial acaba por adentrar as instituições que organizam o processo produtivo de maneira a reconfigurar o sujeito contemporâneo. Assim, Antunes nos apresenta um panorama teórico no qual podemos perceber a importância que a Desnaturalização e o Estranhamento assumem frente a análise da categoria Trabalho e sua configuração contemporânea.

As formas de organização do trabalho moldadas pelo toyotismo têm significado a precarização das relações de trabalho e a maior exploração do trabalhador, afetando-o material e subjetivamente. A precarização escamoteada sob a marca da entrada de altas tecnologias de controle do tempo e da produção tem resvalado efeitos sobre o trabalhador, que ainda necessitam de mais estudos.

As mudanças do setor produtivo se configuram, também, como mudanças sociais nas formas de ser e viver no mundo, levando-nos a refletir sobre o adoecimento. Como apontam Antunes e Praun (2015), as formas de organização do trabalho que tomaram a liderança do processo se demonstraram com alto grau destrutivo para os trabalhadores, dado que, “fortemente enraizadas no capital financeiro, um número [...] reduzido de corporações transnacionais passou a impor à classe-que-vive-do-trabalho [...] patamares salariais e condições de existência cada vez mais rebaixadas” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 408).

Essas condições de precarização do trabalho podem ser percebidas – como já apontamos – na sensação de que o tempo já não é suficiente diante das tarefas a serem cumpridas, na intensificação da jornada de trabalho à qual os sujeitos estão expostos, entre outros elementos da vida cotidiana do trabalhador que interferem nas formas como se manifestam problemas na relação saúde-doença no trabalho. Antunes e Praun (2015) nos auxiliam a compreender que os efeitos da precarização atingem diretamente o trabalho dentro de contextos que

Pode[m] ser percebido[s] ainda, no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores. Além disso, é visível, por meio dos bancos de dias e horas que ajustam a jornada às demandas flexíveis do mercado, assim como através da instituição de uma parcela variável do salário subordinada ao cumprimento de metas de produção e “qualidade”, entre outras formas de manifestação (PRAUN, 2014 *apud* ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412).

O conjunto de transformações na organização do trabalho que se conformaram sob a marca da flexibilização e controle dos tempos de trabalho construíram, paulatinamente, um ambiente no qual podemos notar mudanças estruturais nas formas de adoecimento dos trabalhadores.

A pressão pela capacidade imediata de resposta [...] às demandas do mercado, [...] assim como a obsessão dos gestores do capital em eliminar

completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, têm convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento (*Ibid*, p. 414)

O adoecimento laboral não é uma coisa nova, mas toma novas proporções com a ascensão da produção flexibilizada, que flexibiliza a produção e as próprias formas de proteção trabalhista expressas nas legislações cada vez mais flexíveis para o controle e proteção do trabalhador.

Não existem, nesse sentido, limites para a precarização, mas apenas formas diferenciadas de sua manifestação. Formas capazes de articular em uma única cadeia produtiva desde o trabalho terceirizado, quarteirizado, muitas vezes realizado nas casas dos próprios trabalhadores, àquele intensificado ao limite, desenvolvido nos ambientes “modernos” e “limpos” das corporações mundiais. Por isso que, sob a atual fase do capitalismo, o domínio do trabalho é, mais do que nunca, domínio do tempo de trabalho (ANTUNES, 2010 e 2015; MÉSZÁROS, 2007 *apud* ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 413)

A partir da revisão sobre o conceito de Trabalho nos clássicos e de sua análise contemporânea, podemos perceber que a reestruturação do mundo do trabalho atinge o ser humano não somente de maneira física, mas também subjetivamente. A flexibilização da produção fez emergir um contexto no qual o controle do trabalhador sobre seu próprio trabalho tem se tornado cada vez menor – o que possui uma íntima relação com os processos de adoecimento que têm afetado os trabalhadores contemporaneamente.

Esse contexto foi considerado por Sato (2003), que identificou, entre os fatores que contribuem para a maior incidência do processo de adoecimento, a progressiva diminuição ou ausência do mínimo de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho. Para a autora, essa ausência constitui-se em risco real para o desenvolvimento de diferentes formas de adoecimento que se desdobram em “problemas osteoarticulares, distúrbios gastrintestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental e acidentes de trabalho” (p. 41) (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 414)

Nesse contexto, podemos perceber que a relação entre trabalho e adoecimento tem alterações notáveis com a precarização do trabalho. Para Antunes e Praun (2015), está em questão a individualização e a ruptura da solidariedade entre os trabalhadores quando analisamos o perfil de adoecimento que tem tido maior notoriedade entre os trabalhadores, visto que:

A origem desses processos de adoecimento tem também, como pano de fundo, entre outros, o crescente processo de individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade antes presente entre os trabalhadores. É essa quebra dos laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade do acionamento das estratégias coletivas de defesa entre os trabalhadores que se encontra na base do aumento dos processos de adoecimento psíquico e de sua expressão mais contundente: o suicídio no local de trabalho (DEJOURS e BÉGUE, 2010). (*Ibid*, p. 414)

Dessa forma, na busca de uma compreensão ampla e sistemática acerca da relação entre Trabalho e formas de adoecimento dentro do contexto da reestruturação produtiva e da flexibilização, tornou-se imprescindível recorrermos aos estudos de Christophe Dejours, médico psiquiatra francês que se debruçou sobre a compreensão do impacto subjetivo da organização do trabalho sobre os trabalhadores de diferentes grupos profissionais, inicialmente a partir da Psicopatologia do Trabalho e, posteriormente, tornando-se referência elementar para uma área de estudos de grande relevância atual que associa os conhecimentos de diversas áreas: a Psicodinâmica do Trabalho. O que queremos não é necessariamente discutir a doença, mas refletirmos acerca das formas que possibilitam a emergência de um novo perfil de adoecimento.

Dejours, em *A Loucura do trabalho: um estudo de psicopatologia do trabalho* (1992), nos apresenta os resultados de suas pesquisas, nos quais aponta que há uma relação entre o Trabalho e o Adoecimento, mais especificamente uma relação entre a forma de organização do trabalho e o surgimento das ideologias defensivas enquanto recurso mental desenvolvido pelos trabalhadores para lidar com o sofrimento no trabalho de maneira individualizada. Dejours nos apresenta que, para além da angústia e do sofrimento, a relação entre Trabalho e Adoecimento se manifesta por meio da construção de ideologias defensivas específicas a cada grupo profissional, sendo estas ideologias defensivas construídas coletivamente e ativadas por intermédio da vergonha de se aparentar um corpo inapto ao trabalho; ou seja, recursos para lidar com a angústia de, sendo acometido por um processo de adoecimento, tornar-se inapto para o trabalho.

Em suas pesquisas, aponta que a relação entre Trabalho e Adoecimento ganha novos contornos e formas a partir da introdução do taylorismo, com sua Organização Científica do Trabalho, no processo produtivo, visto que o ritmo e a cadência do trabalho se ramificaram, padronizando as operações de trabalho e separando os trabalhadores entre quem faz o trabalho material e quem faz o trabalho intelectual.

Desta forma, essa separação acaba desenvolvendo efeitos nocivos à saúde do trabalhador, até então pouco conhecidos, que repercutiam da saúde do corpo à saúde mental.

Um lugar particular deve ser dedicado à introdução do taylorismo. Sendo, ainda hoje, uma modalidade de organização do trabalho que continua ganhando terreno, especialmente no setor terciário, o taylorismo será objeto de um estudo particular, concernente a suas consequências sobre a saúde mental. Mas, assim mesmo, é preciso assinalar as repercussões do sistema Taylor na saúde do corpo. Nova tecnologia de submissão, de disciplina do corpo, a organização científica do trabalho gera exigências fisiológicas até então desconhecidas, especialmente as exigências de tempo e ritmo de trabalho. (DEJOURS, 1992, p. 18-19)

Dejours nos aponta que o taylorismo, com sua extrema racionalização pormenorizada do processo de produção, acabava por reduzir as possibilidades de criação subjetiva do próprio trabalhador a partir do momento em que essa extrema racionalização do processo acentuava ainda mais a separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual, separando os trabalhadores do poder de atuação criativa com relação ao trabalho, diminuindo suas possibilidades coletivas de resistência à exploração.

Associando uma extrema padronização das ações por meio da Organização Científica do Trabalho de Taylor, a cisão cada vez mais acentuada entre trabalho material e trabalho intelectual e a subordinação do trabalhador a uma rede de hierarquias de comando cada vez mais ramificadas, Dejours nos mostra que o trabalhador passa a ser mais explorado, e esta exploração se dava em níveis específicos, atrofiando o protetor natural da subjetividade do trabalhador: seu aparelho mental.

Assim sendo, a exploração do trabalho na era taylorista acabava incidindo sobre o corpo do trabalhador, transformando-o em um corpo dócil, desprovido de possibilidades de defesa e entrega, de maneira desprotegida e afável, à organização do trabalho e a seu conjunto de relações hierárquicas e mecanizadas. Porém, não só o corpo era afetado, mas também o funcionamento de seu aparelho mental, o que o levava a experimentar uma situação de fragilização de suas possibilidades de resistência à degradação, surgindo, aí, as condições para se pensar esse corpo enquanto exposto ao adoecimento, ou à possibilidade de adoecer.

Deste modo, não é o aparelho psíquico que aparece como primeira vítima do sistema, mas, sobretudo, o corpo dócil e disciplinado, entregue, sem

obstáculos, à injunção da organização do trabalho, ao engenheiro de produção e à direção hierarquizada do comando. Corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental. Corpo doente, portanto, ou que corre o risco de tornar-se doente. (*Ibid*, p. 19)

Compreendendo que as concepções que viam o objeto explorado apenas enquanto o corpo físico não davam conta de compreender a dimensão das reações mentais do trabalhador às novas imposições da organização do trabalho, Dejours faz objeções e afirma que o objeto principal de exploração do trabalho dá-se sobre o corpo físico do trabalhador, mas que a expressão física dessa exploração era o indício de que o corpo do trabalhador já teria sido afetado subjetivamente pela organização taylorista do trabalho, apontando as limitações das concepções anteriormente evocadas.

Apontava que o corpo dócil e domesticado ao trabalho poderia, em si, ser considerado como manifestação da interferência do processo de organização do trabalho sobre a subjetividade do trabalhador, visto que essa condição de um corpo totalmente voltado ao trabalho e sem a proteção de seu aparato natural de defesa (o aparelho mental) já manifestava a forma pela qual a estratégia de organização do trabalho atuava subjetivamente no trabalhador, pois o corpo dócil e sem resistência tornava aparente o atrofiamento de seu aparelho mental, aquilo que apresenta as possibilidades de resistência à situação de exploração e degradação do corpo.

Dessa forma, invertendo a lógica de que o primeiro atingido pela organização do trabalho seria o corpo físico, Dejours no aponta que a própria docilidade do corpo, entregue aos ritmos e cadências produtivas do sistema taylorizado, já se manifestava enquanto um corpo atingido subjetivamente pela organização do trabalho por meio da constatação de que a entrega passiva de si aos ritmos produtivos seria resultado da anulação do aparato mental do trabalhador enquanto aquilo que oferece possibilidades de resistência à exploração.

[...] Como se os mecanismos invisíveis da exploração exigissem, para serem evidenciados, uma demonstração dos seus efeitos visíveis no corpo. Estamos talvez autorizados, hoje, a revisar o ponto de vista segundo o qual a exploração teria por alvo, diretamente, o corpo. E a inverter a problemática, insistindo nas mediações em jogo no exercício das exigências corporais. Tudo se daria como se as condições de trabalho nocivas só atingissem o corpo após tê-lo submetido, domesticado e adestrado como a um cavalo de tração. Docilidade que, como vamos ver, depende de uma estratégia inicialmente concernente ao aparelho mental, para dele anular as resistências que ele opõe, espontaneamente, à exploração. (*Ibid*, p. 21)

Dentro desse contexto, com o corpo entregue de maneira dócil à violenta cadência do trabalho taylorista, racionalizado e despersonalizado, surgem, entre os trabalhadores, – cada grupo profissional à sua maneira – as ideologias defensivas.

Essas ideologias defensivas surgiam de maneira diferente de acordo com as especificidades de cada trabalho, apontando sua diferenciação com relação aos subproletários, os trabalhadores do setor petroquímico e da construção civil, entre outros. Porém, Dejours aponta que há algo em comum na forma como se constroem coletivamente, no corpo de trabalhadores, as ideologias defensivas: elas são centradas na vergonha produzida a partir do medo da degradação do corpo, não só enquanto uma estrutura corporal, mas essencialmente enquanto aquilo capaz de produzir trabalho.

As ideologias defensivas surgem em resposta ao sofrimento do sujeito; são elaborações coletivas que atingem os trabalhadores, diminuindo suas possibilidades de defesa individual, manifestando-se na vergonha de assumir um sofrimento, de ser posto como alguém incapaz para o trabalho e de ser visto pelos colegas de maneira cerceada pela desconfiança. Dessa forma, as ideologias defensivas vão se construindo na tentativa de afastar, do corpo, a possibilidade de adoecer, de afastar a ideia da degeneração da capacidade de trabalho, dado que “a angústia contra a qual é dirigida [...] não é a do sofrimento, da doença ou da morte; a angústia que ele ataca é, através da doença, a destruição do corpo enquanto força capaz de produzir trabalho”. (*Ibid*, p. 34)

Nesse ponto, Dejours nos mostra uma diferença conceitual elementar ao desenvolvimento de suas pesquisas: a diferenciação entre condições e organização do trabalho. Aqui, condições de trabalho são compreendidas enquanto o ambiente físico-químico-biológico ao qual o trabalhador está exposto; as condições ergonômicas; instrumentais; entre outras; ou seja, condições de trabalho seriam os aspectos materiais e ambientais da atividade profissional à qual o trabalhador se dedica.

Com relação à organização do trabalho, entendem-se os aspectos mais gerenciais envolvidos na atividade, definida, assim, com relação à forma como o trabalho é organizado – a divisão do trabalho em várias ramificações que acabam potencializando a cisão entre trabalho material e trabalho intelectual; as formas de

hierarquias postas no comando da atividade; as responsabilidades e metas impostas ao trabalhador; entre outros; ou seja, a organização do trabalho estaria relacionada aos aspectos mais abstratos envolvidos na atividade.

Para Dejours, o sofrimento mental dos trabalhadores é resultado não das condições de trabalho, mas sim da forma que assume sua organização, atingindo subjetivamente o trabalhador.

Quanto ao sofrimento mental, ele resulta da organização do trabalho.

Por condição de trabalho, é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho. Por organização do trabalho designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc. (*Ibid*, p. 25)

Pensando em como a organização do trabalho incidia diretamente sobre a subjetividade do trabalhador, reduzindo as possibilidades da manifestação da potencialidade de seu aparelho mental enquanto elemento que oferece resistência à exploração, Dejours aponta que, com a anulação das resistências possibilitadas pelo aparelho mental à exploração, a domesticação dos corpos dos trabalhadores manifestava a diminuição de sua capacidade de formular resistências individuais às situações de exploração de seu trabalho – em comparação ao operário-artesão, que possuía melhores condições de oferecer resistência individual pela importância que a atividade intelectual assumia na forma como seu trabalho era organizado –, o que atrofiava sua atividade mental de resistência individual, visto que a separação entre trabalho material e intelectual diminuía o engajamento de seu aparato mental ao trabalho, possibilitando a criação de discursos coletivos que atuavam no trabalhador individual por meio da vergonha de assumir um sofrimento e poder defender-se individualmente, inibindo as possibilidades individuais de resistência à degradação de si.

Essa situação era possível, pois o taylorismo promovia o desaparecimento do elemento de mediação entre a organização do trabalho e o aparelho mental exercido outrora pela importância da atividade intelectual do trabalhador.

Entre a organização do trabalho e o aparelho mental, desapareceu o amortecedor que constituía, até aí, a responsabilidade de conceber e de realizar a tarefa em função do *know-how*, isto é, a atividade intelectual engajada pelo operário-artesão no seu trabalho. (*Ibid*, p. 43)

Sendo assim, as ideologias defensivas apareciam como discursos coletivos internalizados pelo trabalhador, criados por um corpo anulado das potencialidades de seu aparato mental de oferecer elementos de resistência à exploração, pois o elemento de mediação entre o trabalho e a mente – a atividade intelectual – havia desaparecido na organização taylorista do trabalho, voltada à separação do trabalhador de sua atividade intelectual engajada, diminuindo suas possibilidades de resistência, tornando-o docilmente disposto ao trabalho que o explora.

As ideologias defensivas possuem contornos próprios a cada tipo de trabalhador e agrupamento profissional, dando-se de maneiras diferentes sobre as diferentes categorias profissionais, mas sendo essencialmente criações coletivas que atuam sobre os indivíduos, reduzindo suas possibilidades individuais de defesa. Nos subproletários, elas se manifestavam sob a vergonha da degradação de sua capacidade de trabalho, pois esta seria sua forma de garantia de existência devido às precárias condições de vida. Já entre os trabalhadores da construção civil, manifestavam-se, por meio da vergonha, enquanto medo da perda da confiança do grupo, dado que sua atividade exige a confiança nos colegas de profissão devido à periculosidade e o caráter especificamente coletivo dessa atividade.

Pensando em como essa ideologia defensiva se manifestava em diferentes agrupamentos profissionais, Dejours aponta que, apesar dessa aparente pluralidade, seria possível perceber algumas características comuns que a ideologia defensiva assume na relação do trabalhador com a organização do trabalho. Em primeiro lugar, aponta que a ideologia defensiva surge na tentativa de esconder alguma ansiedade particularmente grave do trabalhador; em segundo lugar, aponta que essa ideologia defensiva, além de tentar esconder uma ansiedade, era construída em grupos sociais particulares enquanto forma coletiva de elaborar a ansiedade do grupo que a constrói; em terceiro lugar, afirma que ela não atua em relação aos conflitos intrapsíquicos, especificamente mentais, mas atua contra o risco real da degradação de si, e; em quarto lugar, a ideologia defensiva funciona a partir do seu compartilhamento por todos os integrantes do grupo, visto que aquele que não se adéqua a tal é, mais cedo ou mais tarde, excluído do seu grupo.

As ideologias defensivas, dessa forma, se tornavam obrigatórias para quem trabalha, diminuindo suas possibilidades de defesa individual, submergindo o trabalhador aos desígnios das formas coletivas de defesa erigidas sob a separação do trabalhador do elemento primordial de mediação de si com o seu trabalho: sua atividade intelectual engajada.

A partir do exemplo do subproletariado, podemos propor algumas características do que seja uma ideologia defensiva. Em primeiro lugar, a ideologia defensiva funcional tem por objetivo mascarar, conter e ocultar uma ansiedade particularmente grave. Em segundo lugar, é a nível da ideologia defensiva, enquanto mecanismo de defesa elaborado por um grupo social particular, que devemos procurar uma especificidade. [...] A especificidade da ideologia defensiva da vergonha resulta, por um lado, da natureza da ansiedade a conter e, por outro lado, da população que participa na sua elaboração. Em terceiro lugar, o que caracteriza uma ideologia defensiva é o fato de ela ser dirigida não contra uma angústia proveniente de conflitos intrapsíquicos de natureza mental, e sim ser destinada a lutar contra um perigo e um risco reais. Em quarto lugar, a ideologia defensiva, para ser operatória, deve obter a participação de todos os interessados. Aquele que não contribui ou que não partilha do conteúdo da ideologia é, cedo ou tarde, excluído. [...] Tão inevitável quanto a própria realidade, a ideologia defensiva torna-se obrigatória. Ela substitui os mecanismos de defesa individuais. Ela os torna impotentes. (*Ibid*, p. 35-36)

Com essa análise, Dejours nos oferece ferramentas para pensarmos os efeitos da organização do trabalho contemporânea sobre a subjetividade do trabalhador, possibilitando, assim, pensarmos criticamente sobre a relação entre Sociedade, Trabalho e Adoecimento no mundo contemporâneo, na qual o trabalhador encontra-se afastado das possibilidades de resistência oferecidas por seu aparelho mental, visto que a separação dos elementos materiais e intelectuais do trabalho na organização taylorista acabaram por fazer desaparecer o elemento de mediação essencial da relação entre o aparelho mental e a organização do trabalho outrora exercido pela atividade intelectual engajada, dando espaço para a formação das ideologias defensivas construídas coletivamente e que anulavam as possibilidades individuais de defesa à exploração, sendo que “a ideologia defensiva é funcional a nível do grupo, de sua coesão, de sua coragem, e é funcional também a nível do trabalho; é a garantia da produtividade”. (*Ibid*, p. 72)

Essas proposições nos fazem pensar na necessidade de compreendermos melhor como as ideologias defensivas acabam se tornando elementos que conservam a exploração do trabalho enquanto algo escamoteado ao pensamento comum.

Pensando que a partir do panorama teórico apresentado, refletindo sobre a dimensão ampla do trabalho na vida do ser social, apontando sua caráter ontológico e, na contemporaneidade, ponderando sobre como surgem as ideologias defensivas enquanto resultado de um bloqueio do desenvolvimento do aparelho mental do trabalhador – no tocante à sua capacidade de oferecer resistência interna à exploração – podemos perceber que o entendimento sobre o que é trabalho e como este ocupa uma posição central na vida do ser humano, enquanto elemento ontológico e portador de contradições complexas na sociedade contemporânea, acaba por ser escamoteado do pensamento comum, possibilitando o surgimento de discursos, que, permeados de reducionismos e sem as mediações conceituais necessárias, escondem as dimensões do ser humano afetadas pelas formas de organização do trabalho contemporaneamente, nas quais, além dos efeitos nocivos sobre a saúde do corpo, também têm resvalado efeitos nocivos à saúde mental do trabalhador.

Com a revisão bibliográfica supracitada, buscamos reunir elementos que nos auxiliassem a compreender a centralidade do Trabalho na vida social, bem como de que forma as transformações que ocorrem em sua organização afetam, também, as formas de adoecimento do trabalhador – possibilitando o surgimento de discursos coletivos contra a angústia de se tornar um corpo que não produza trabalho. Essa revisão nos dá elementos para podermos ter uma noção mais ampla das dimensões da vida afetadas pelo trabalho e, assim, podermos proceder com a análise da forma como o Trabalho aparece no Ensino de Sociologia por meio dos livros didáticos escolhidos para análise nesta dissertação.

Revisitando os clássicos, podemos perceber que o trabalho possui variadas dimensões. Marx concebe a dimensão na qual o trabalho, enquanto atividade vital genérica do ser humano (aquilo que caracteriza sua humanidade), se encontra sob uma forma negativa na sociedade capitalista, de maneira que, por meio do estranhamento produzido pela separação de si de sua capacidade de elaboração e governo sobre o fruto do seu próprio trabalho, brutaliza o trabalhador, ao invés de promover seu desenvolvimento. Durkheim, através de uma concepção positivista, concebe a dimensão na qual o trabalho, e a forma de sua divisão, enquanto elemento que promove um conjunto de relações que extrapolam a própria atividade laborativa, conduz os próprios rumos da Sociedade, construindo os vínculos que sustentam a existência de uma coesão. Weber concebe a dimensão na qual a própria forma que

toma o capitalismo moderno foi construída por um longo período de transformação dos valores associados à atividade do trabalho.

Com a análise dos quatro autores mais contemporâneos, buscamos reunir elementos para compreender o trabalho em sua dimensão ontológica; as transformações que ocorreram na sua organização; o adoecimento enquanto elemento sociológico; e o surgimento das ideologias defensivas contra o adoecimento.

A partir desses referenciais teóricos que consideramos essenciais às discussões sobre o Trabalho na sociedade contemporânea, tendo em vista as transformações que se operaram no modelo de acumulação, na organização do trabalho e seu impacto sobre o próprio trabalhador, podemos, agora, realizar uma análise de dois livros didáticos de Sociologia utilizados nas escolas públicas brasileiras, no sentido de compreendermos como eles apresentam o Trabalho aos estudantes, de maneira a pensar sobre as aparições e omissões que possamos encontrar nesses livros no tocante à temática Trabalho.

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE SOCIOLOGIA E O CONCEITO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.

Não é novidade a utilização de livros didáticos no sistema escolar brasileiro e mundial. Após refletirmos sobre a importância, história e condições curriculares do ensino de Sociologia na educação básica brasileira, faz-se necessário refletirmos acerca dos livros didáticos de Sociologia. Antes de adentrarmos na análise dos dois livros didáticos escolhidos para serem objeto de análise neste trabalho de dissertação, primeiramente é de grande importância recuperarmos, em linhas gerais, os contextos aos quais estão ligados a produção desse tipo de material no Brasil.

Os livros didáticos são produtos complexos de um emaranhado de relações sociais que se constroem em torno do processo educativo. Segundo Meucci (2014), os livros didáticos, a despeito dos grandes rendimentos econômicos que geram, são considerados obras de menor validade por se dedicarem à síntese escolar de conhecimentos produzidos pela humanidade; “porém, recurso valioso para a compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas de determinada disciplina entre membros da sociedade em geral” (*Ibid*, p. 211).

Dentro desse contexto, é válido lembrarmos que a função que o livro didático possui dentro do sistema escolar “faz dele um bem cultural bastante complexo, [ocupando] um ‘lugar’ privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade” (*Ibid idem*). Estes possuem a especificidade de serem “a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem [e] artefato intelectual caracterizado por uma modalidade de escrita bastante singular” (*Ibid idem*).

Meucci (2014) destaca que a dimensão mercadoria do livro didático se configura dentro de um sistema de produção coletiva e industrial, que movimenta “cerca de 50% do faturamento de toda indústria editorial” (*Ibid*, p. 213), sendo uma tendência do mercado editorial brasileiro. Sua produção é efetivada por conglomerados de empresas de comunicação e entretenimento nos quais, “nesse sentido, [se configura] como um produto ordinário da indústria cultural [...] [de maneira que se aproxima] da estética das revistas semanais” (*Ibid*, p. 212), sendo de extrema importância o zelo pela qualidade dessas produções.

Sendo assim, buscamos aqui fazer uma análise de dois livros didáticos de Sociologia no tocante ao tema trabalho. Esses livros foram escolhidos por serem livros que são amplamente utilizados pelos professores de Sociologia das escolas públicas, sendo eles: *Sociologia para o Ensino Médio* (PNLD 2015) e *Sociologia em Movimento* (PNLD 2018).

3.1. SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

O livro *Sociologia para o Ensino Médio* (PNLD 2015) foi elaborado por autor único, Nelson Dacio Tomazi, Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista de Assis, Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, Professor de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Federal do Paraná e Membro da Direção da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. A obra em questão foi editada pela editora Saraiva, em volume único, e é composta por 368 páginas, divididas em sete unidades temáticas e vinte e três capítulos.

O tema trabalho encontra-se na unidade 2 (“Trabalho e Sociedade”), sendo composta por três capítulos (“O trabalho nas diferentes sociedades”; “O trabalho na sociedade moderna capitalista” e “A questão do trabalho no Brasil”). O Guia PNLD 2015 descreve a unidade 2 da seguinte maneira:

Na UNIDADE 2, o autor discute as diferentes formas do trabalho, passando pela sua configuração nas diferentes sociedades e concentrando-se na sociedade capitalista, até chegar ao Brasil. Mais uma vez são mobilizados Durkheim, Weber e Marx, trazendo para o debate seus principais conceitos. Destaca-se a discussão sobre as formas mais contemporâneas de organização do trabalho – o taylorismo e o fordismo e a acumulação flexível, apresentada a partir do debate feito por David Harvey. Para fechar essa unidade, o autor trata da questão do trabalho no Brasil, fazendo um histórico desde o trabalho escravo, até chegar aos dias atuais, com a apresentação de gráficos e estatísticas sobre emprego, desemprego e qualificação. (BRASIL, 2014, p. 20)

As páginas de transição da unidade 1 para a unidade 2 apresentam, de fundo, uma foto da Assembleia dos Metalúrgicos em São Bernardo do Campo, São Paulo, ocorrida em 1979, bem como um pequeno texto introdutório no qual são feitas três perguntas introdutórias acerca do trabalho, sendo elas: “Afim, para que ele existe? Quem o inventou? Seu significado é semelhante nas diferentes sociedades?”

(TOMAZI, 2013, p. 45). Logo abaixo, é apresentada uma pequena resposta aos questionamentos mencionados, enfatizando que o trabalho existe para “satisfazer as necessidades humanas, desde as mais simples, [...] até as mais complexas [nas quais] [...] se o trabalho existe para satisfazer nossas necessidades, fomos nós que o inventamos” (*Ibid*, p. 45).

O capítulo quatro (“O trabalho nas diferentes sociedades”) tem início problematizando a produção do pão de água e sal, trazendo elementos para se pensar acerca da quantidade de trabalhadores, processos e operações por trás de um simples produto como o pão, contextualizando os diversos elementos postos em ação para sua produção.

Logo depois, temos um texto no qual é discutido o trabalho nas sociedades tribais, enfatizando a diferença do lugar ocupado pelo trabalho na nossa sociedade e nas sociedades tribais, no qual o autor diz que essas sociedades não se estruturam sob o que denominamos como trabalho atualmente, enfatizando que as atividades necessárias para a produção dos seus víveres estão centradas na caça, na coleta, na agricultura e na criação, integrando, a partir dos ritos e mitos, sistemas de parentesco, festas e artes – todas as esferas da vida social –, não sendo o trabalho algo específico de uma área.

Sobre a organização das tarefas nas sociedades tribais, o autor traz a compreensão na qual a divisão das tarefas se dava por sexo e idade, sem exigir especialização, e nos traz elementos que auxiliam a compreender o preconceito que por muito tempo norteou as concepções dos analistas, que classificavam essa forma de organização como rudimentar, dando a ideia de que essas sociedades “viveriam em estado de pobreza” (*Ibid*, p. 47).

O autor segue, recorrendo à antropologia, para apresentar as diferenças entre nossas concepções modernas de trabalho e a forma de organização das sociedades tribais nas quais, recorrendo a Marshall Sahlins, aponta-nos que essas sociedades dedicavam uma quantidade mínima de horas diárias para o cumprimento das tarefas que denominamos hoje como trabalho. Para embasar essa concepção, o autor aponta duas explicações para a diferente forma como as sociedades tribais se relacionam com o trabalho. Primeiro, afirma que essa diferença reside na diferente relação que as sociedades tribais possuem com a natureza, sendo a terra concebida com alto valor cultural, como espaço no qual vivem e que dá frutos aos humanos. A segunda explicação apontada recorre ao antropólogo Pierre Clastres, apontando que essas

sociedades não se baseavam na lógica do acúmulo, sendo os excedentes da produção consumidos em festas e cerimônias.

Ao passarmos para a análise do trabalho na Europa antiga e medieval, notamos que não há uma linha do tempo que auxilie os leitores na localização temporal do texto, que dedica apenas um pequeno parágrafo para falar que o trabalho, no período antigo e medieval da Europa, era extremamente desvalorizado.

Após falar do trabalho nas sociedades tribais e na Europa antiga e medieval, o referido livro passa para uma pequena análise da escravidão na Antiguidade, trazendo a origem da palavra “trabalho” como nascida do vocábulo latino *tripalium*, que significa “instrumento de tortura”. Afirma que, nas sociedades grega e romana, a mão de obra era escrava, sendo os escravos prisioneiros de guerra e conquistas, além do fato de que eles supriam toda a necessidade da população. O livro, ainda, aponta a existência de alguns trabalhadores livres, que também eram explorados e oprimidos pelos senhores.

Logo abaixo do texto sobre a escravidão na Antiguidade, apresenta um *box* no qual explica a diferença entre “labor”, “trabalho” e “ação”, para os gregos, utilizando Hannah Arendt, sendo que o labor estava relacionado à sobrevivência do corpo enquanto uma “atividade passiva e submissa ao ritmo da natureza” (*Ibid*, p. 49); o trabalho correspondia ao ato de fabricar com instrumentos ou com as mãos; e a ação como aquela atividade ligada ao uso da palavra, tendo como espaço a política e a vida pública, finalizando o *box* em questão.

O autor continua a realizar uma contextualização das formas do trabalho na História, passando a analisar a servidão nas sociedades feudais, apontando a passagem do regime de colonato para o regime de servidão e os impostos que os servos deviam pagar aos seus senhores, como: corveia, talha e banalidades. Aponta que “a terra era o principal meio de produção, e os trabalhadores tinham direito a seu usufruto e ocupação, mas nunca a propriedade” (*Ibid*, p. 51). Continuando a contextualização da servidão na sociedade feudal, aponta para a existência do trabalho nas cidades e que este seguia uma rígida organização baseada nas corporações de ofício, apresentando rapidamente a hierarquia com a qual a atividade produtiva urbana estava relacionada: mestre, oficial e aprendiz.

Após essa recuperação histórica sobre a servidão e o trabalho rural e urbano no período medieval, inicia um subitem no qual se propõe a discutir sobre as bases do trabalho na sociedade moderna, apontando que as transformações sofridas pelo

trabalho se deram como fruto de três processos de separação. No período medieval, os artesãos e pequenos produtores trabalhavam em sua própria casa, com suas próprias ferramentas e obtinham sua matéria-prima por meio de trocas, sendo “senhores das condições necessárias para sobreviver e também de seu tempo, pois decidiam quando trabalhar ou descansar” (*Ibid*, p. 52). É nesse ponto que o autor começa a apresentar as separações que lançaram as bases para o trabalho na sociedade moderna, como sendo: [1] a separação entre a casa e o trabalho; [2] a separação entre o trabalhador e os instrumentos necessários à produção e; [3] a separação entre o trabalhador e a matéria-prima.

Aponta que essas separações transformaram a produção, estruturando dois processos distintos de organização do trabalho, sendo a primeira forma a cooperação simples, na qual era mantida a hierarquia da produção artesanal, de maneira que o artesão estava a serviço de quem lhe oferecia a matéria-prima e alguns instrumentos de trabalho, bem como definia o local e a quantidade de horas de trabalho, abrindo margem para a definição do trabalho de individual para coletivo, marcando o novo processo de produção.

A segunda forma era a cooperação avançada (manufatura), na qual o trabalhador continuava a ser artesão, mas já não participava de todo o processo de produção, consolidando o trabalho coletivo e possibilitando-lhe que deixasse de conhecer todas as etapas da produção, visto que cada trabalhador realizava apenas um passo da produção. Nesse processo, surge o salário como condição para a realização das atividades, transformando o trabalho em mercadoria, que podia ser vendida e comprada como as demais, subordinando o trabalhador a quem lhe pagava o salário – não há referência explícita a Karl Marx e sua definição de salário, que apontamos no capítulo 2.

Continua o texto apresentando a nova forma de trabalho que se desenvolveu por meio das condições supracitadas: a maquinofatura. Nesta forma de organização, o espaço da produção passa a ser a fábrica, no qual eram “as máquinas que ‘comandavam’ o processo de produção” (*Ibid*, p. 53, grifo do autor). Aqui, Tomazi aponta que o conhecimento do trabalhador passa a ser dispensado e substituído pela destreza das máquinas. Conclui esse subitem apontando que essas mudanças que lançaram bases ao trabalho moderno ocorreram ao longo de 200 anos e variaram de país para país, nos quais, em muitos casos, as formas antigas conviveram com as formas modernas de organização da atividade produtiva.

Nesse ponto, Tomazi passa à análise das mudanças de concepção sobre o trabalho, que passa “de atividade penosa para atividade que dignifica o homem” (*Ibid*, p. 54), de maneira que, não podendo mais contar com o trabalho obrigatório dos servos e escravos, “foi preciso convencer as pessoas de que trabalhar para os outros era bom” (*Ibid*, p. 54), mostrando que as novas formas de organização do trabalho eram em prol do benefício de todos e que era melhor que as antigas formas de organização que vigoraram por séculos.

O autor aponta para os quatro principais setores da sociedade que colaboraram para esse processo de convencimento de que trabalhar para o outro era bom, sendo: [1] a Igreja, transmitindo a ideia de que o trabalho era uma bênção; e a preguiça, um pecado; [2] os governantes, penalizando quem não trabalhasse e atribuindo à polícia a função de prender os “vagabundos”; [3] os empresários, desenvolvendo uma rígida disciplina do trabalho, e; [4] as escolas, transmitindo a ideia de que o trabalho era fundamental para a sociedade. Não há recorrência do autor aos estudos de Weber acerca da mudança de concepção pela qual o trabalho passou, nesse período, enquanto fruto das novas confissões religiosas, ficando omissas suas conclusões acerca do impacto das doutrinas de Lutero e Calvino na transformação do trabalho de algo impuro para a manifestação da graça divina, como apontamos no capítulo 2 desta dissertação – o que consideramos de fundamental importância para a compreensão dessa transição de concepções.

O autor finaliza este capítulo apresentando um subitem sobre a evolução das horas de trabalho semanais, apontando, por meio de uma tabela produzida por Cunha e Newton (1987), o aumento da quantidade de horas semanais dedicadas ao trabalho entre 1650 e 1937, na Inglaterra e na França, corroborando com o último parágrafo do subitem anterior, no qual se afirma que “o trabalhador estava livre, quer dizer, não era mais escravo nem servo, mas trabalhava mais horas do que antes” (*Ibid*, p. 54).

Somente após a apresentação dessa tabela é que notamos a recorrência do autor a Max Weber – clássico da Sociologia – acerca do processo de recrutamento dos trabalhadores para essa nova forma de produção, apresentando, em um *box* específico, uma citação direta à obra *História Geral da Economia*, de Max Weber, a qual aponta que o recrutamento de trabalhadores para a nova forma de produção foi realizado de maneira coercitiva e bastante violenta por meio de leis instituídas pela rainha Elizabeth e que se fizeram necessárias devido à revolução agrária que

expulsou os pequenos agricultores de suas terras, levando-os para a cidade como deserdados, estando submissos ao poder das elites.

Após o *box* com a citação a Weber, Tomazi finaliza o capítulo apontando para as dificuldades em submeter os trabalhadores, acostumados a organizar seus tempos de trabalho a partir do ritmo da natureza (pois eram oriundos das atividades rurais), às longas jornadas de trabalho que encontravam nas cidades. Recorre a Edward Palmer Thompson para exemplificar a tradição de não se trabalhar na “santa segunda-feira” que se encontrava nas minas, nas manufaturas e na indústria pesada. Finaliza apontando que as jornadas diárias se estendiam de 12 a 18 horas de trabalho, sendo necessária a utilização dos mais variados instrumentos de punição e coerção para disciplinar os operários ao ritmo do trabalho industrial diário e regular.

Apresenta, ainda, como fim do capítulo, um *box* intitulado “Cenários do Mundo do Trabalho”, no qual apresenta um excerto de texto retirado de uma trabalho de Rodrigues (1989), para falar sobre o trabalho e as necessidades nas sociedades tribais, bem como um excerto retirado de um texto produzido por Veyne (1989), para falar do trabalho e ócio no mundo greco-romano. Notamos que esse capítulo se centrou em uma recuperação dos contextos históricos de transformação do trabalho, citando dois antropólogos no tocante ao trabalho nas sociedades tribais; uma filósofa com relação às concepções gregas sobre o trabalho; Weber com relação ao recrutamento; e um historiador para falar acerca das tradições de recusa às jornadas excessivas de trabalho.

No capítulo cinco (“O trabalho na sociedade moderna capitalista”) – integrante da unidade 2 –, Tomazi inicia apontando a existência de uma diferença entre as concepções de Émile Durkheim e Karl Marx acerca do trabalho na sociedade moderna.

Primeiro, há o subitem “Karl Marx e a divisão social do trabalho”, no qual Tomazi aponta que, para Marx, a divisão do trabalho é uma característica das sociedades conhecidas e que, pouco a pouco, “a produção aumentou e ultrapassou o necessário para atender às necessidades da população” (*Ibid*, p. 58), havendo excedente de produção e, assim, estabelecendo-se uma nova divisão do trabalho entre aqueles que produzem e aqueles que administram o excedente. Tomazi aponta, ainda, para a separação entre o campo e a cidade, na qual os que viviam na cidade passaram a ser considerados superiores por não trabalharem a terra, e as cidades passaram a ser o centro do poder político.

Em continuidade, aponta que a Revolução Industrial, a partir da concepção de Marx, estabeleceu uma nova divisão, a divisão entre os proprietários da força de trabalho e os proprietários dos meios de produção; e, dentro das fábricas, aponta a divisão entre o trabalhador intelectual e o trabalhador braçal, de maneira que, em vias de aumento da produtividade, houve a subdivisão e intensificação das tarefas, fragmentando o ser humano no ambiente de trabalho, no qual, “por se resumir a tarefas repetitivas, o trabalho tornou-se uma atividade estressante e nociva” (*Ibid*, p. 59).

Nesse ponto da discussão, o autor apresenta um *box* no qual apresenta um excerto de texto produzido por Moraes Neto (2012), em que aponta que Adam Smith, cem anos antes de Marx, fez uma crítica à subdivisão das tarefas de trabalho enquanto organização que fazia com que o trabalhador não tivesse oportunidade de exercer sua criatividade e espírito inventivo no trabalho, sendo algo pernicioso a ele. O autor finaliza a citação e continua com o subitem “Karl Marx e a divisão social do trabalho” sem apontar as diferenças entre os pensamentos de Smith e Marx – ponto central da obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de Marx, citada no capítulo 2 desta dissertação – que compreendemos como de fundamental importância para a compreensão da temática.

Continuando o texto, Tomazi aponta que, para Marx, a divisão do trabalho se reporta às “formas de propriedade, à distribuição da renda entre os indivíduos e à formação das classes sociais” (*Ibid*, p. 59) sem apontar para as diferenças entre as concepções de Smith e Marx. Aponta que os conflitos entre capitalistas e trabalhadores surgiram em momentos nos quais estes perceberam que trabalhavam em demasia e continuavam em situação de miséria, citando rapidamente o luddismo e as greves ocorridas durante o século XX como formas de contestação. Finaliza o subitem dedicado a Marx com um *box* contendo uma citação de *O Capital*, acerca das jornadas de trabalho, na qual Marx aponta o excesso de trabalho e o pouco tempo de descanso, de maneira que o tempo de trabalho invade completamente a vida do trabalhador, apontando que a longa jornada produzia exaustão prematura e aniquilamento da própria força de trabalho, encurtando a vida do trabalhador. Finaliza o subitem sem nenhuma referência aos conceitos de estranhamento e alienação, que são centrais à obra de Marx, e à compreensão dos efeitos do trabalho sobre o trabalhador.

O próximo subitem intitula-se “Émile Durkheim: a divisão do trabalho social e a solidariedade”. Tomazi aponta que Durkheim analisa as relações de trabalho na sociedade moderna de maneira diferente de Marx, apontando que a crescente especialização do trabalho, “promovida pela produção industrial moderna, trouxe uma forma superior de solidariedade, e não de conflito” (*Ibid*, p. 60). Traz para a discussão as duas formas de solidariedade que Durkheim concebeu, sendo: [1] solidariedade mecânica, típica das sociedades menos complexas, na qual a interdependência entre os sujeitos é autossuficiente, e eles se unem não pela interdependência, mas pela aceitação de crenças, costumes e tradições em comum; [2] solidariedade orgânica, típica das sociedades mais complexas e fruto da diversidade entre os indivíduos que se unem por serem interdependentes do trabalho do outro devido à divisão do trabalho social.

“Com base nessa visão, na sociedade moderna, a integração social seria promovida pela divisão crescente do trabalho” (*Ibid*, p. 61). Tomazi continua o subitem apontando que os conflitos que possam existir são fruto da “ausência de instituições e normas (anomia) integradoras que permitissem que a solidariedade dos diversos setores [...] se expressasse e, assim, pusesse fim aos conflitos” (*Ibid*, p. 61). O autor finaliza o subitem com um *box* contendo uma citação direta da obra *Da divisão do trabalho social*, de Durkheim, apontando as diferenças entre a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica.

No próximo subitem, o autor se dedica à análise do fordismo-taylorismo como nova forma de organização do trabalho, apontando para a origem do fordismo em Henry Ford, que implantou um sistema de produção em suas fábricas de automóveis que serviu de modelo para muitas indústrias. As mudanças engendradas por Ford levaram a produção a se voltar para o consumo em massa, estabelecendo uma jornada de oito horas diárias de trabalho e uma renda de US\$ 5 por dia, o que Tomazi aponta que, “na época, significava renda e tempo de lazer suficientes para o trabalhador suprir todas as suas necessidades básicas e até adquirir um dos automóveis produzidos” (*Ibid*, p. 62).

O autor aponta, ainda, que, com o fordismo, inaugura-se a era do consumismo, com a produção e consumo em larga escala. Tomazi ainda aponta que só consumo e produção em massa não explicavam o fordismo, trazendo para a discussão os princípios científicos de organização do trabalho propostos por Frederick Taylor, racionalizando o processo produtivo. Com essas mudanças,

[...] as expressões *fordismo* e *taylorismo* passaram a ser usadas para identificar o mesmo processo: o aumento de produtividade com o uso mais racional possível das horas trabalhadas, por meio do controle das atividades dos trabalhadores, a divisão e o parcelamento das tarefas, a mecanização de parte das atividades, com a introdução da linha de montagem, e um sistema de recompensas e punições conforme o comportamento dos operários no interior da fábrica. (*Ibid*, p. 63)

Tomazi continua apontando que foi desenvolvido um sistema de planejamento que visava aprimorar cotidianamente o processo de produção, criando especialistas na administração da empresa. A capacidade do operário se torna secundária; supervisão e planejamento se tornam essenciais. Aponta, ainda, que essas mudanças não atingiram apenas o mundo capitalista, mas também o mundo soviético, e aponta para Elton Mayo, que buscou formular medidas para maior equilíbrio ou colaboração dentro das empresas, buscando “revalorizar os grupos de referência dos trabalhadores, principalmente o familiar, evitando assim um desenraizamento dos operários” (*Ibid*, p. 64).

Entre esse parágrafo e o próximo, há um *box* com trechos de uma carta produzida por uma operária que aparece em Bossi (1979), narrando sua frustração com a condição à qual estava submetida dentro do trabalho na fábrica, tendo ficado dócil por estar submetida a uma grande resignação por ter que executar ordens, muitas vezes perigosas e contraditórias, dentro de seu trabalho e sem poder se expressar ou pensar devido à cadência das máquinas.

Finalizando o *box*, Tomazi continua apontando que as concepções de Ford, Taylor e Mayo estavam influenciadas pela concepção de Durkheim acerca da consciência coletiva, submetendo todos às mesmas regras, moral e disciplina estabelecidas, construindo a coesão por meio do consenso que minimiza o conflito, orientando para uma consciência coletiva que pairava acima dos indivíduos. Tomazi traz para a discussão a opinião contrária a essa formulação produzida por Harry Braverman, a qual afere que o taylorismo corou a síntese de ideias produzidas nos Estados Unidos e Inglaterra com o objetivo de transferir o controle da produção para as mãos da gerência, tirando do trabalhador o último resquício do seu saber sobre a produção: a capacidade de operar as máquinas.

Tomazi finaliza esse subitem apontando que a crítica baseada no marxismo que se voltou contra Mayo se centrava na ideia de que suas proposições estavam ligadas à manipulação do operário por vias psicológicas, atingindo “corações e mentes” (*Ibid*,

p. 65), concluindo que foi dessa forma que o fordismo-taylorismo invadiu vários setores da sociedade, penetrando em todas as instituições que buscavam controle e eficiência das pessoas. Não há apontamento de outras críticas, ou aprofundamento em alguma posição crítica, ao fordismo-taylorismo.

O penúltimo subitem do capítulo é dedicado à análise das transformações recentes no mundo do trabalho, na qual o autor aponta para o conjunto de mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 1970, em busca de maiores lucros. Aponta que esse conjunto de modificações ficou conhecido como toyotismo e traz um *box* com uma citação a Ricardo Antunes, na qual elenca 4 características do toyotismo, sendo elas: [1] produção vinculada à demanda; [2] produção variada e heterogênea; [3] fundamentada no trabalho em equipe e na multivariada de funções, e; [4] tem como princípios o *just-in-time* e o *kanban*. Logo em seguida, separado por um parágrafo curto de apresentação de David Harvey, apresenta um *box* com uma citação à obra *Condição pós-moderna*, desse mesmo autor, no qual explica o que é a acumulação flexível como alternativa à rigidez do fordismo.

Conclui o subitem apontando que a flexibilização ocorre com a automação e consequente eliminação do controle manual pelo trabalhador, apontando para o tipo de trabalhador oriundo da acumulação flexível que, contrariamente à especialização do fordismo, “deve estar disponível para adaptar-se a diversas funções” (*Ibid*, p. 67) e que a flexibilização nas formas de trabalho ocorre quando há a substituição do “emprego regular, sob contrato, sindicalizado, pelo trabalho doméstico e familiar, autônomo, temporário, por hora ou por curto prazo, terceirizado, etc.” (*Ibid idem*), ocasionando retrocesso nas ações sindicais em defesa dos direitos trabalhistas.

O último subitem do capítulo intitula-se em forma de pergunta – “A sociedade salarial está no fim?”, o qual, recorrendo a Robert Castel, aponta que as transformações da sociedade se encaminham para uma situação na qual trabalho e previdência já não significam segurança e destaca quatro aspectos que se generalizam no mundo: [1] a desestabilização dos estáveis; [2] a precariedade do trabalho; [3] o déficit de lugares, desemprego; e [4] as altas exigências de qualificação que atingem os mais velhos e os jovens.

Conclui o subitem com um *box* no qual apresenta uma citação a texto de Vasapollo, citado por Antunes, com relação à flexibilização e precariedade do trabalho, apontando que a nova condição de trabalho faz com que direitos e garantias fundamentais do trabalhador se percam, expondo-o à situação de desemprego,

desregulamentação das relações de trabalho e ausência de direitos, o que não aumenta os índices de ocupação, mas serve para fazer o trabalhador aceitar piores condições de trabalho e salários mais baixos. Não há apontamentos sobre o adoecimento dos trabalhadores além da carta da operária. Notamos que esse capítulo foi mais dedicado a questões em torno da produção capitalista e da desestabilização do trabalho.

Finaliza o capítulo com um *box* no qual apresenta excertos de textos que discutem, primeiro, as condições desumanas de trabalho encontradas nas empresas que prestam serviços às empresas de Steve Jobs, questionando sua aura de herói e, em segundo lugar, questionando a culpabilização do trabalhador pelo desemprego estrutural.

O capítulo seis (“A questão do trabalho do Brasil”) tem início com uma sucinta contextualização da questão do trabalho no Brasil, desde a chegada dos portugueses, no século XVI, visto que portugueses e espanhóis se lançaram ao mar, buscando novas terras para explorar e novos produtos para vender, estando suas atividades intimamente ligadas à utilização de mão de obra escrava. Após essa sucinta contextualização, inicia um subitem dedicado à análise do trabalho escravo no qual a extração de pau-brasil fez com que portugueses começassem a utilizar mão de obra indígena, oferecendo trocas de objetos pela extração do pau-brasil. Assim que os indígenas começaram a oferecer resistência à escravização que se engendrou, os portugueses passaram a buscar mão de obra no continente africano.

O autor aponta que a crescente utilização de mão de obra africana estava ligada, primeiro, ao crescimento da produção açucareira e, segundo, aos lucros que eram obtidos com o tráfico de escravos. Aponta que por mais que os africanos fossem majoritariamente utilizados em atividades agrícolas, alguns também realizavam tarefas nas cidades. Porém, o trabalho intensivo e os castigos severos encurtavam a vida dos africanos, sendo que a média de vida útil de um africano escravizado, na colônia, não passava dos 15 anos. Finaliza o subitem apontando que o regime de escravidão perdurou, no Brasil, por 350 anos e que as marcas da escravidão ainda são visíveis na sociedade brasileira, seja nas concepções de trabalho, seja na relação entre negros e brancos.

O próximo subitem centra-se na análise da passagem do trabalho escravo para o assalariado, no qual o autor aponta que, antes do fim da escravidão, os latifundiários, principalmente os paulistas, buscavam mão de obra em outros países, apontando que

o senador Vergueiro, em 1866, “trouxe 364 famílias da Alemanha e da Suíça. Em 1852, importou mais de 1,5 mil colonos e, posteriormente, propôs-se a trazer mais mil colonos por ano” (*Ibid*, p. 72). Tomazi aponta que todos esses feitos foram realizados com apoio financeiro do governo da província de São Paulo, que custeava a vinda dos trabalhadores internacionais e “subvencionava as empresas agenciadoras de mão de obra estrangeira” (*Ibid*, p. 72).

Tomazi aponta que esse sistema ficou conhecido como colonato e que as famílias que chegavam aqui tinham que assinar um contrato no qual os fazendeiros adiantavam uma quantia de dinheiro para o transporte e os gastos iniciais de instalação desses trabalhadores, os quais deveriam cuidar de uma quantia de pés de café. A colheita era dividida pelo fazendeiro, e os rendimentos dos trabalhadores nunca eram suficientes para sanar a dívida inicial que contraíam com o dono das terras, não podendo sair da propriedade até quitá-la. A dívida era passada de pai para filho e sempre os deixava em posição de endividamento. As primeiras experiências foram marcadas pela recusa dos trabalhadores em continuar nessa situação de exploração, revoltando-se e, muitas vezes, fugindo das propriedades.

O autor aponta os altos números de emigrantes, que, de 1891 a 1900, chegou à marca de 1.129.315 pessoas. A maioria foi trabalhar no campo, e um grande contingente foi para a cidade de São Paulo, onde não encontraram situações melhores de vida e trabalho. Nos primeiros anos do século XX, os trabalhadores urbanos passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, como diminuição da carga horária e regulamentação do trabalho das mulheres e crianças. Apoiados pela imprensa operária, estes organizaram a maior greve da história brasileira, em 1917, em São Paulo. Até 1930, a questão das reivindicações era tratada como caso de polícia.

Tomazi aponta que, com o crescimento da indústria, as preocupações com o trabalhador rural continuaram, mas a atenção se voltou aos trabalhadores urbanos, que determinavam a regulamentação do trabalho – que foi o que aconteceu em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Da crise de 1929 ao final da Segunda Guerra (1945), com as fracas exportações, o Brasil passou a investir em fontes energéticas, siderurgia e infraestrutura, aumentando o número de trabalhadores urbanos. O autor conclui o subitem dizendo que os trabalhadores rurais ainda eram em maior número; porém, os acontecimentos posteriores mudaram essa característica.

O próximo subitem dedica-se à análise da situação dos trabalhadores nos últimos 70 anos, iniciando com a demonstração da inversão da relação entre trabalhadores rurais e urbanos a partir dos anos 1960. Tomazi apresenta uma tabela produzida pelo IBGE que mostra a evolução do êxodo rural de 1940 a 2010, na qual os trabalhadores rurais, em 1940, representavam 68,77% da população; e, em 2010, passaram a representar 15,64%; já os trabalhadores urbanos passaram de 31,23%, em 1940, para 84,36%, em 2010. O autor aponta que houve a concentração desses trabalhadores nos grandes centros urbanos e apresenta um gráfico, também produzido pelo IBGE, no qual aponta que, entre 2007 e 2008, apenas 18,4% da população dedicava-se à agricultura; o restante dedicava-se a atividades urbanas. Logo em seguida, encerra o subitem apresentando um gráfico do IBGE com a distribuição dos trabalhadores por tipo de trabalho no Brasil, em 2008, no qual 58,6% estavam empregados e o restante se distribuía em atividades domésticas, não remuneradas, autônomas, entre outras.

O autor dedica um subitem de dois parágrafos ao trabalho que não aparece, discutindo acerca dos trabalhadores informais e, logo após, inicia um subitem discutindo sobre o trabalho servil, quase escravo que há no Brasil, citando um estudo do antropólogo Ricardo Rezende Figueira que apontou para a existência de trabalho servil, quase escravo, em alguns estados brasileiros, no qual os fazendeiros impunham um mecanismo de dívida eterna para os trabalhadores. Encerra o subitem com um *box* contendo o fragmento de um texto de Figueira acerca do trabalho escravo contemporâneo – trabalho por dívidas.

No penúltimo subitem do capítulo, Tomazi dedica-se à análise do emprego e desemprego que afeta os trabalhadores brasileiros, apontando que, nos últimos 40 anos, a população urbana cresceu em quase 100 milhões de habitantes, fazendo com que a questão do emprego passasse a ser um dos grandes problemas nacionais. A mecanização da agricultura foi um dos fatores que contribuíram para o êxodo da população rural, e o autor aponta que a automação da indústria também colocou milhares de pessoas na rua. Ele apresenta um gráfico de autoria do Ministério da Fazenda que aponta que a evolução dos empregos formais despenca a partir de 2010; e outro, produzido pelo Ipeadata, com dados do IBGE apontando a taxa média de desemprego no país entre 1992 e 2011. Conclui o subitem com uma pequena análise dos gráficos, apontando que a taxa de desemprego, em 2011, era baixa, mas não

chegava aos níveis de 1995, apontando que serão necessárias medidas para se criar novos empregos para a população que chega ao mercado de trabalho.

No último subitem, Tomazi dedica-se a discutir sobre a relação entre emprego e qualificação. Inicia a partir de uma fala comum propagada pelos meios de comunicação que diz que só terão empregos os mais qualificados. Porém, apresenta a concepção na qual a qualificação, em alguns ramos, é exigida, mas para poucos postos de trabalho, nos quais a maioria das ocupações requer apenas o mínimo de informação que o trabalhador, em geral, consegue com o próprio exercício da profissão.

Aponta que o nível de escolaridade não significa, necessariamente, emprego e nos provoca com questões que nos levam a refletir sobre os engenheiros, médicos e advogados que ocupam postos de trabalho não condizentes com sua formação. Conclui o subitem com duas colocações: [1] nas empresas de limpeza, exige-se a formação no Ensino Médio, mesmo não havendo relação entre essa escolaridade e as atividades componentes da profissão; e [2] aponta a grande quantidade de jovens doutores que são despedidos ou não são contratados por universidades, pois, com o doutorado, se tornam mão de obra mais cara ao empregador.

Finaliza o capítulo com um *box* no qual apresenta excertos de textos que nos levam a refletir sobre quatro temas: [1] a relação entre salário mínimo e Produto Interno Bruto, sendo que o PIB cresce, mas o valor do salário mínimo não acompanha esse crescimento; [2] a existência de trabalho infantil no Brasil, que leva as crianças e adolescentes a dividir seu tempo entre os estudos e o trabalho, levando-os a serem sérios candidatos a evasão escolar, perpetuando o ciclo da pobreza; [3] mais trabalho e menos descanso, no qual nos aponta que, apesar da diminuição da jornada de trabalho, a revolução tecnológica faz com que o tempo de trabalho invada o tempo de lazer e descanso – neste ponto, o excerto de texto trazido pelo autor aponta para a forma de adoecimento que tem ganhado relevância atualmente: os adoecimentos de cunho psicoemocional, mas não se alonga no assunto; e [4] os R\$ 20 bilhões que os trabalhadores deixam de receber em horas extras, fruto de muitas ações de registro fraudulento dessas horas.

O autor conclui esse capítulo com sugestões de leitura e atividades tematizadas sobre o corte da cana e o trabalho como um bem comum, também apresentando sugestões de pesquisa e recomendações de livros e filmes para a maior compreensão da temática da unidade.

Notamos que o autor começa a unidade com uma contextualização histórica da evolução do trabalho, passando pelo trabalho nas sociedades tribais; na Europa antiga e medieval; escravidão grega e romana; e feudalismo. Também apresenta várias fotos, iluminuras e pinturas para dar referência gráfica aos textos. Recorre a autores clássicos da Sociologia, mas omite algumas reflexões e conceitos que consideramos de fundamental importância, principalmente com relação a Marx –, em que não há referência à sua relação quanto ao pensamento de Adam Smith e David Ricardo e também não há referência aos conceitos de estranhamento e alienação –, e a Weber –, em que não há referência às suas reflexões acerca da mudança de confissão religiosa que purificou o trabalho, tornando-o atividade dignificante. Notamos, também, que as referências ao adoecimento de cunho laboral se encontram esparsas em poucas linhas, dentro dos *boxes*, que não compõem os textos principais.

3.2. SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO

O livro *Sociologia em Movimento* foi produzido por uma equipe de autores formada por 17 deles¹⁷. Todos são professores, e a maioria, professores de Sociologia do Colégio Pedro II. A obra foi editada pela editora Moderna, contendo 399 páginas e seis unidades, nas quais estão dispostos 15 capítulos.

O tema trabalho encontra-se na unidade 4 (“Mundo do Trabalho e Desigualdade Social”), sendo composta por dois capítulos (“Trabalho e Sociedade” e “Estratificação e Desigualdades Sociais”). Para os objetivos desta dissertação, escolhemos analisar

¹⁷ Afrânio Silva (Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Bruno Loureiro (Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Cassia Miranda (Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Fátima Ferreira (Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá), Lier Pires Ferreira (Doutor em Direito [Direito Internacional e Integração Econômica] pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Marcela M. Serrano (Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Marcelo Araújo (Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Marcelo Costa (Mestre em Sociologia [Antropologia] pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Martha Nogueira (Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Otair Fernandes de Oliveira (Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Paula Menezes (Mestre em Sociologia [Antropologia] pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Raphael M. C. Corrêa (Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rodrigo Pain (Doutor em Ciências pelo Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade [Estudos Internacionais Comparados] da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Rogério Lima (Doutor em Ciências Humanas [Sociologia] pela Universidade Federal do Rio de Janeiro), Tatiana Bukowitz (Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Cândido Mendes), Thiago Esteves (Mestre em Ciências pelo curso de Pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e Vinicius Mayo Pires (Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro).

apenas o capítulo “Trabalho e Sociedade” por compreendermos que o tema “Estratificação e Desigualdades Sociais” necessita de uma análise própria que extrapola os objetivos deste trabalho. O Guia PNLD 2018 descreve a unidade 4 da seguinte maneira:

A quarta unidade intitula-se “Mundo do trabalho e desigualdade social” e compreende dois capítulos. A proposta principal é apresentar as transformações do mundo do trabalho e associá-las à dinâmica da produção capitalista, avaliando a magnitude das mudanças e os impactos para trabalhadores e trabalhadoras. Além dos autores clássicos da Sociologia que são mobilizados para discutir o tema, análises mais recentes sobre a reestruturação produtiva e as formas flexíveis de trabalho são indicadas. (BRASIL, 2017, p. 34)

A página de transição entre as unidades é composta por um detalhe da obra *Manifestación*, do argentino Antonio Berni, à disposição dos dois capítulos. Na abertura do capítulo 9 – o qual analisaremos aqui –, encontramos, de fundo, uma foto dos trabalhadores da área da construção civil almoçando em uma viga do arranha-céu de Manhattan, em 1932. No canto superior direito vemos duas fotos: uma de um protesto de trabalhadores, em São Paulo, contra o projeto de regulamentação da terceirização em 2015, bem como uma foto de uma linha de montagem de motocicletas da Honda no Japão, em 2014. Para além das fotos e uma sucinta explicação delas, encontramos uma seção na qual os autores, elencando os conhecimentos que deverão ser desenvolvidos ao longo do capítulo, apresentam, no canto inferior direito, uma questão motivadora, provocando-nos a refletir sobre a relação entre o aumento da tecnologia e a não melhoria das condições de vida e trabalho da maior parte dos trabalhadores.

O capítulo tem início com um subcapítulo intitulado “Primeira palavras”, no qual, no primeiro parágrafo, encontramos um pequeno relato sobre a condição de um trabalhador formado em Gestão de Comércio Eletrônico e que foi demitido pela empresa na qual trabalhava, além de estar passando por dificuldades em se recolocar no mercado de trabalho. Logo em seguida, apresenta um panorama geral com dados do IBGE sobre a situação de desemprego no Brasil, principalmente entre os jovens, que cresceu no intervalo entre maio de 2014 e maio de 2015, e conclui o parágrafo com a questão: “mas será que a valorização do trabalho só diz respeito à sociedade contemporânea?” (SILVA *et al.*, 2016, p. 216).

Os autores começam a responder à questão levantada anteriormente fazendo uma breve recuperação histórica sobre a divisão entre trabalho intelectual e trabalho

braçal, apontando que essa divisão foi usada nas sociedades ocidentais para classificar os trabalhadores, mostrando que, entre os romanos, os escravos eram vistos como instrumento de trabalho e eram classificados em três categorias, sendo elas: *instrumentum vocale* (escravo); *instrumentum semi vocale* (animal); e *instrumentum mutum* (ferramentas). Os autores também recuperam a origem da palavra “trabalho” como oriunda da palavra *tripalium* (instrumento de tortura).

Eles apresentam, logo depois do texto, uma linha cronológica com datas e acontecimentos importantes para a questão dos trabalhadores, iniciando em 1801, com a invenção do tear mecânico, passando por 1857 e as manifestações femininas que levaram ao reconhecimento do dia 8 de março – Dia Internacional da Mulher. Posteriormente, em 1906, com a fundação da Confederação Operária Brasileira; 1929 e a grande crise econômica; 1931 e a legalização dos sindicatos; 1935 e a proibição das greves; 1943 e a criação da Consolidação das Leis do Trabalho; 1966 e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; 1980 e a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT); 2002 e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva; 2006 e sua reeleição; e 2015 e a aprovação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei que regulamenta a terceirização.

Após essa cronologia, continuam o texto principal do subcapítulo apontando que, na Idade Moderna, com o surgimento do capitalismo, houve transformações que modificaram as concepções desfavoráveis ao trabalho. Os autores recorrem a Max Weber para compreender a importância da Igreja Protestante na mudança de concepção que transformou o trabalho de algo repugnante para instrumento de dignificação do homem. Apontam que, a partir dessa transformação de concepção acerca do trabalho durante os séculos XVIII e XIX, a ideologia capitalista passa, cada vez mais, a orientar o trabalho como atividade de realização social e individual e que, no século XX, foi intensificado o ritmo da produção industrial.

Essa intensificação da produção industrial fez com que surgisse cada vez mais a demanda pelo consumo de massa, alterando drasticamente a vida do trabalhador, que passou a ser considerado, “ao mesmo tempo, uma unidade de produção e de consumo (consumidor)” (*Ibid*, p. 218). Concluem esse subcapítulo apontando que, na sociedade contemporânea, o medo do desemprego e da precarização, que gerou como resultado a terceirização e as atividades informais, têm gerado muitas incertezas e inconstâncias no mundo do trabalho.

No subcapítulo dois, os autores se dedicam a dialogar com os clássicos da Sociologia, adentrando nas concepções de Marx, Weber e Durkheim acerca da questão do trabalho. Após uma breve introdução acerca da importância do trabalho para a Sociologia, apontam que, para ela, “a vida cotidiana é marcada profundamente pelo modo como as relações de trabalho se apresentam em determinado momento histórico” (*Ibid*, p. 218), sendo indissociável a esfera do trabalho das demais relações sociais de cada contexto. Após apontar que há diferenças entre as concepções dos três pensadores clássicos da Sociologia, passam para a análise das contribuições de Karl Marx.

Apontam que Marx analisou o universo do trabalho na compreensão da vida social e propõem que a divisão social do trabalho acompanha o desenvolvimento das sociedades de acordo com os diferentes modos de produção vigentes em cada contexto. Trazem para a reflexão que a divisão da sociedade em classes, para Marx, é definida pela posição que cada indivíduo ocupa no processo produtivo, correspondendo à burguesia (dona dos meios de produção) e ao proletariado.

Indicam que Marx identifica três processos de trabalho: a força de trabalho; o objeto de trabalho; e o meio de trabalho, nos quais, na sociedade capitalista, o trabalho se destina à produção de mercadorias com valor de troca e que essa mercadoria pertence ao burguês, ficando com ele, também, o excedente econômico (lucro) obtido pela venda da mercadoria. Os autores tomam o cuidado de definir a questão do lucro, utilizando os conceitos de Karl Marx de mais-valia, enquanto o excedente de valor é gerado pela exploração do trabalho, apontando que este é o elemento que agrega valor ao produto. Apontam que há diferença entre mais-valia absoluta enquanto aumento do número de horas necessárias de trabalho, aumentando a produção; e a mais-valia relativa, associada à incorporação de tecnologia ou de organização do trabalho, que aumentam a produtividade do trabalhador.

Apontam que Marx define que a exploração do trabalhador começa com a expropriação de seus meios de produção, sobrando-lhe apenas a posse de sua própria força de trabalho, que é vendida ao capitalista enquanto mercadoria. O trabalhador é explorado pela burguesia quando esta se apropria do excedente de produção, configurando o início de uma forma moderna de desigualdade social. “O caráter contraditório das relações de trabalho está no fato de que o aumento de produtividade não melhora a vida dos trabalhadores [...] o que ocorre é um processo de pauperização [...] da sociedade” (*Ibid*, p. 219), o que gera a desigualdade social.

Os autores finalizam a seção dedicada a Marx apontando que a consequência da divisão social do trabalho, na sociedade capitalista, deixa o trabalhador sujeito ao processo de alienação, identificando que a alienação do trabalhador está relacionada à “desapropriação dos meios de produção, à falta de controle sobre o processo de trabalho e à sua dificuldade de se apropriar das mercadorias que resultam de seu trabalho” (*Ibid*, p. 219).

Após a seção dedicada a Marx, notamos a existência de uma seção dedicada a Weber, que traz para a reflexão os pensamentos de Weber acerca da ética do trabalho, os quais, partindo de um ponto de vista diferente de Marx, propõem uma compreensão do capitalismo no âmbito cultural, e não econômico. Os autores apontam que Weber atribui a gênese do capitalismo industrial, na ideologia puritana e calvinista iniciada no século XVI, à Reforma Protestante, quando a Igreja Católica perde o monopólio religioso na Europa, surgindo diferentes vertentes do protestantismo.

Os autores apontam que Weber inicia sua reflexão observando a grande presença de protestantes entre os empresários e os trabalhadores qualificados nos países capitalistas mais industrializados, imaginando que deveria haver uma relação entre o protestantismo e a gênese do capitalismo moderno. Assim, apontam que Weber faz uma relação entre o trabalho e a possibilidade de salvação espiritual, na qual o protestantismo cria a predisposição ao trabalho como meio de salvação da alma, sendo este voltado à glorificação de Deus como fonte de salvação, tornando-se um valor em si.

Recorrem à ideia de vocação apontada por Weber, que deveria ser seguida como uma prática metódica e racional na busca pelo desenvolvimento espiritual e que essa ascese, enquanto negação do prazer, passa a ser vista como uma ação racional para os protestantes, na qual, nesse sentido, a perda de tempo se tornou o principal dos pecados, pois o puritanismo condenava o ócio, o luxo e a preguiça. Afirmam que, para os protestantes, o sucesso profissional seria uma indicação de que a pessoa seria salva por Deus. Os autores finalizam a seção dedicada a Weber apontando que a ética protestante indicava que os frutos do trabalho deveriam ser acumulados, não sendo gastos com consumo supérfluo, iniciando um fator determinante que caracterizou o desenvolvimento do capitalismo: a acumulação.

Passando à análise do pensamento de Durkheim, os autores, primeiramente, diferenciam a ideia de solidariedade, concebida por Durkheim, da ideia comum de

solidariedade que costumeiramente é utilizada pelas pessoas. Os autores apontam que a ideia comum de solidariedade enquanto conjunto de ações altruístas não corresponde à ideia durkheimiana de solidariedade, pois “Durkheim desenvolve a ideia de que o trabalho representa todo tipo de elemento ou característica que explica a harmonia entre os indivíduos de uma sociedade” (*Ibid*, p. 220).

Os autores apresentam uma definição de solidariedade mecânica enquanto típica das sociedades pré-capitalistas, na qual a coesão é construída a partir de uma forte identificação com as tradições e costumes de uma comunidade, pois a divisão do trabalho pouco influencia as relações sociais nessas sociedades pré-capitalistas. Nestas, a consciência coletiva exerce forte poder de coerção sobre as ações individuais.

Apontam que Durkheim indica que a divisão social do trabalho torna a todos interdependentes, pois a especialização das funções torna maior a heterogeneidade cultural, sendo que a divisão do trabalho produz um elo entre os indivíduos heterogêneos e interdependentes. Sendo assim, a solidariedade das sociedades capitalistas seria uma solidariedade orgânica, pois intrínseca à heterogeneidade dos indivíduos e à sua interdependência com relação à produção dos elementos necessários à sua vida.

Concluem a seção dedicada a Durkheim, apontando que, para ele, as tensões sociais e conflitos seriam um problema moral, ou seja, se a divisão do trabalho não produz coesão é porque as relações entre os indivíduos não estão adequadamente reguladas, gerando anomia.

Após o subcapítulo dedicado aos clássicos da Sociologia, os autores iniciam um novo subcapítulo para analisar as experiências de racionalização do trabalho, iniciando uma análise sobre a racionalização dos processos de trabalho. Começam indicando que, com o crescimento da industrialização, o controle sobre a produção passa a ser um elemento expressivo do antagonismo entre os interesses dos capitalistas e dos proletários. A partir da segunda metade do século XIX, desenvolve-se uma área específica para a organização científica do trabalho e que, dentre as diversas teorias, ganha destaque a de Frederick W. Taylor, que propôs estratégias gerenciais que se baseavam em um rigoroso controle do tempo e dos movimentos na especialização e na remuneração por desempenho.

Apontam que a principal característica do método de Taylor é a separação entre planejamento e execução das atividades, ficando conhecido como taylorismo, que

buscava a padronização de todas as atividades de produção. Apontam que os objetivos desse sistema se centravam no aumento de produtividade a partir de métodos de administração que visavam controlar e intensificar o ritmo de trabalho, aumentando os lucros dos donos dos meios de produção. Após essa parte do texto, os autores apresentam um *box* específico, com uma pequena biografia de Taylor, e retomam o texto principal, afirmando que o modelo prático de aplicação dos postulados de Taylor foi o fordismo.

O fordismo foi um modo de organização da produção criado por Henry Ford, que propôs a produção de veículos padronizados de maneira a baratear os custos da produção e alcançar as massas. Para tanto, foi criada a linha de montagem em série, que fixava os trabalhadores em seus postos de trabalho nos quais os objetos se deslocavam a partir de esteiras. O ritmo de trabalho era ditado pelo ritmo das máquinas e das esteiras, no qual “o operário atuava como uma peça da máquina, alienado do conjunto de seu trabalho” (*Ibid*, p. 222).

Concluem o subcapítulo apontando que os ganhos de produtividade se deram a partir de maior exploração dos trabalhadores, dando ênfase à separação entre concepção (gerência) e execução (trabalho), na qual partia-se do princípio de que os trabalhadores eram pagos para executar, e não para pensar. Apontam que o taylorismo-fordismo ocasionou um aumento da rotatividade dos trabalhadores, principalmente daqueles com baixo nível de qualificação, e que esse modelo de organização se expandiu para o mundo, após a Segunda Guerra, a partir do crescimento do consumo de massa. Finalizam apontando para a globalização e informatização como elementos que levaram o setor produtivo a buscar novas formas de organização da produção.

No próximo subcapítulo, os autores se dedicam à análise dos sistemas flexíveis de produção. Os autores apontam que a crise econômica que atingiu o mundo durante as décadas de 1960 e 1970 foi um duro golpe para os industriais, fazendo com que a indústria tivesse que reorientar sua relação com o mercado consumidor, que, agora, se dava de maneira mais segmentada. Apontam que esse ambiente de crise criou um ambiente favorável ao surgimento de mudanças, que significaram um afastamento radical com os princípios fordistas de produção, caracterizando-se como um pós-fordismo. Indicam que, nesse cenário, ganha projeção o toyotismo, modelo de organização da produção criado por Taiichi Ohno, que tinha como características principais:

Flexibilidade na produção, com a capacidade de rápida alteração dos modelos a serem produzidos; organização da produção e entrega no momento e na quantidade exatos, de modo a torná-las mais rápidas; importância da qualidade dos produtos; baixos preços com base na lógica de empresa “enxuta”; estoques baixos; e número reduzido de trabalhadores. (*Ibid*, p. 223)

Apontam que o toyotismo promoveu a passagem dos sistemas de produção estáticos para os sistemas de produção flexíveis, ligados à empresa “enxuta”, rompendo com a produção em série, que necessitava de muitos trabalhadores. O toyotismo pôde dar conta de pedidos pequenos de mercadorias, feitos especialmente para um único cliente, naquilo que se chamou de “customização em massa”. Os autores apontam que esse modelo pode ser verificado por intermédio das empresas que não possuem lojas físicas, apenas virtuais.

O sistema *just-in-time*, que fora adotado pelo toyotismo, se baseia na coordenação minuciosa da entrega de produtos ou matérias-primas para a produção em um processo de terceirização no qual não era preciso o estoque. Essa produção sob demanda permitiu que as empresas vendessem o produto antes de fabricá-lo.

Os autores apontam que esse novo modelo de produção permitiu ganhos para os consumidores e para a economia em geral; melhorou a organização do trabalho; descentralizou a produção; e aproximou os níveis hierárquicos, com a ampliação da autonomia do trabalhador, mas manteve as relações de controle e poder. Apontam que, no toyotismo, a figura dos trabalhadores especializados foi substituída pela figura do trabalhador “polivalente” e “multitarefa”, que deveria aprender as várias funções. Porém, apesar de favorecer os aspectos da criatividade do trabalhador, produção em equipe e qualificação, ainda esbarrava nos limites da alienação do trabalhador, pois este não domina todo o processo produtivo e continua a ser explorado. Desta forma, aumentou a produtividade, mas conservou os mesmos níveis de controle sobre o trabalhador, com a diferença de que a rígida hierarquia de comando, típica do taylorismo-fordismo, horizontalizou o controle, permitindo que os próprios operários fiscalizassem uns aos outros.

Continuando o texto, apontam que, no toyotismo, surge uma forma de sindicalismo ligada à empresa, alinhando-se com suas estratégias de negócios, gerando uma convergência de objetivos. Este modelo de sindicalismo passou a rivalizar com o sindicalismo típico do modelo de produção anterior, que se pautava em um sindicalismo combativo. Os autores finalizam o subcapítulo apresentando, em

linhas gerais, que a associação do sindicalismo de empresa com as ferramentas gerenciais toyotistas alterou profundamente a matriz da empresa fordista, flexibilizando-a. Este fenômeno – como apontam os autores – foi nomeado, por Richard Sennett, de “corrosão de caráter”, dispensando aspectos de caráter do trabalhador como a lealdade; os objetivos no longo prazo; a confiança; e o comprometimento, valorizando a flexibilidade, o trabalho em rede e a possibilidade de os trabalhadores terem de se reinventar o tempo todo. Finalizam o subcapítulo com um *box* contendo algumas das diferenças entre o sindicalismo no sistema taylorista-fordista, que se caracterizava como combativo; e o sindicalismo do toyotismo, que gerou uma crise no sindicalismo, visto a grande informalização e terceirização dos trabalhadores.

Iniciando um novo subcapítulo dedicado a discutir o cenário atual com os avanços e retrocessos no mundo do trabalho, começam-no apontando que a liberalização da economia e o incremento da tecnologia, durante os anos 1990, resultaram em aumento do desemprego nas diversas nações industrializadas do mundo. Apontam a dificuldade de se analisar os impactos do desenvolvimento da tecnologia, que, ao mesmo tempo que eliminou empregos para os trabalhadores, aumentou os postos de trabalho em setores antes quase inexpressivos, como a Tecnologia da Informação.

Apontam que a liberalização da economia e o incremento da tecnologia ocasionaram o fenômeno conhecido como desemprego estrutural, ligado à impossibilidade de absorção de mão de obra pelo mercado altamente automatizado, sem contar que apresentam, diferentemente do desemprego conjuntural, uma ligação com as fases pontuais de recessão. Apontam, ainda, o crescimento da informalização do trabalho como resultado da precarização, fazendo crescer o setor terciário ligado aos serviços.

Os autores apresentam alguns dados do Ipea que indicam que, em 2008, 57% dos trabalhadores se encontravam no setor dos serviços e que, desde a década de 1980, esse setor cresce exponencialmente. Continuam o texto apontando que, dentre os processos que influenciaram esse cenário, estão a desregulamentação do trabalho, a privatização acelerada e a desindustrialização. Apresentam, na sequência, a definição de subproletariado vinculado ao mercado informal, que não goza dos direitos dos trabalhadores estáveis, bem como os autores apontam para a crise que atingiu o sindicalismo, que perde muito de sua credibilidade por não mais conseguir defender

satisfatoriamente os interesses dos trabalhadores diante da fragilização como consequência do retrocesso dos direitos trabalhistas. Encaminhando-se para a finalização do subcapítulo, os autores apontam que serão necessárias ações governamentais para minimizar o desemprego e garantir a absorção dos trabalhadores, com remuneração justa e respeito aos seus direitos.

Após esse parágrafo, os autores apresentam um *box* discutindo sobre o conceito de precariado, apontando críticas a essa forma de concepção, de maneira que a precarização não é uma coisa nova na condição de trabalho inerente aos trabalhadores, além de que apontam as colocações de dois sociólogos que apresentam posições sobre essa ideia. Ruy Braga aponta que o precariado pode ser situado dentro do que Marx nomeou como “superpopulação relativa”, e Giovanni Alves aponta que o precariado pode ser concebido como uma nova cama do proletariado. Finalizando o *box*, os autores apontam para a importância dos seres humanos no mundo do trabalho, utilizando, com efeito de humor, uma passagem da ficção de Isaac Asimov na qual a fábrica do futuro não necessitaria de humanos. Os autores também problematizam essa passagem utilizando Ricardo Antunes, apontando que as máquinas não consomem e não participam do mercado. Finalizam o subcapítulo com um *box* conceituando rapidamente o que é a economia solidária e debatendo-a.

Terminam o capítulo sobre o trabalho apresentando um *box* que discute, utilizando trechos de texto de Ricardo Antunes, o impacto da terceirização no mundo. Em outro *box*, apresentam uma sugestão de atividade de discussão em grupo acerca da Consolidação das Leis do Trabalho e apresentam uma lista de questões e exercícios acerca da temática apresentada no capítulo.

Notamos que os autores focaram uma análise do trabalho centralizada nos clássicos da Sociologia, apontando seus principais conceitos – principalmente com relação a Marx, nos quais notamos a recorrência aos conceitos de mais-valia relativa e absoluta; alienação e conflito de classes; e também com relação a Weber, ao recorrer à sua análise acerca da ética protestante. As recomendações de livros e filmes para consolidar a aprendizagem dos temas discutidos encontram-se espalhados em *boxes* laterais, durante a sequência do capítulo, e há a produção de uma linha cronológica para localizar os leitores no tempo. Não há nenhuma referência ao adoecimento laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade se torna mais complexa na medida que avançam as possibilidades de criação e desenvolvimento dos sujeitos por meio da cultura. Nossas capacidades e possibilidades de criação e imaginação não nos são naturais e inertes, nem se desenvolvem de maneira natural; mas, são fruto de um processo histórico de desenvolvimento dos instrumentos necessários à satisfação de nossas necessidades e carências, que nos leva ao desenvolvimento de nossa humanidade. A Sociologia possui a característica de lidar com o movimento da tessitura social que compõe as condições que encontramos para nos desenvolvermos. O Ensino de Sociologia na Educação Básica possui a especificidade de permitir aos alunos/jovens a capacidade de questionar as explicações redutivas às quais têm acesso a partir dos discursos de senso comum e, a partir de então, ensejar construir um mundo favorável ao seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

Charles Wright Mills nos auxilia a pensar que um dos objetivos da Sociologia é a criação da imaginação sociológica, aquela capacidade de perceber as relações entre a nossa própria biografia e os acontecimentos do mundo social, desnaturalizando nossas concepções de sociedade e nos fazendo perceber as relações entre nossa própria biografia e os acontecimentos que atingem a sociedade. O nível de complexidade o qual a sociedade contemporânea atingiu exige que consigamos, cada vez mais, desenvolver essa qualidade de imaginação. Sendo assim, podemos perceber que o Ensino de Sociologia na Educação Básica não se configura enquanto instrumento de doutrinação política ou como uma disciplina escolar supérflua, mas sim que se caracteriza enquanto um instrumento complexo da cultura humana, responsável por propiciar o desenvolvimento daquela qualidade de pensamento que nos permite perceber a importância de nossas ações sobre o conjunto da sociedade.

Com Leontiev, podemos compreender que o ser humano não é passivo com relação às suas condições de existência, mas que, ao longo da História, desenvolveu instrumentos complexos para lidar com suas necessidades e carências das mais diversas ordens; e, nesse processo de assimilação dos elementos culturais, por meio da educação, se desenvolveu e se tornou complexo.

O estágio de complexidade da vida na sociedade contemporânea tem exigido, cada vez mais, dos sujeitos, a compreensão de que as concepções de senso comum

não são suficientes para a compreensão do mundo ao nosso redor, mas que se encontram dentro do espectro da pseudoconcreticidade, que naturaliza o mundo social, criando a falsa representação de que este é inerte e imutável. Essa forma de pensamento pseudoconcreto nos permite manipular as informações, mas, ao anular os efeitos da ação humana sobre os rumos da sociedade, não nos permite compreender o mundo ao nosso redor enquanto fruto de nossas próprias decisões, não nos permite observar o mundo para além de sua aparência fenomênica, ocultando a essência dos fatos, como podemos observar com Kosík.

Com relação à compreensão daquela categoria essencial à vida humana, o trabalho, não é diferente. A pseudoconcreticidade que permeia muitas das concepções comuns acerca dessa atividade ontológica escamoteia, ao nosso olhar, os elementos que o fazem ser motivo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, degradação do sujeito que trabalha. Nesta dissertação, pudemos perceber que o conceito de trabalho ocupa importância fundamental na Sociologia e que o adoecimento laboral – por muitas vezes oculto às visões comuns – deve ser levado em consideração dada a relevância que assume em um mundo do trabalho reestruturado e flexível, que tem confundido cada vez mais nossos tempos de vida e de trabalho.

Podemos perceber que o Ensino de Sociologia, no Brasil, acusado de doutrinação ou de vinculação ideológica voltada à esquerda, não é uma novidade e, inicialmente, foi um discurso conservador voltado às elites. O Ensino de Sociologia na educação básica possui uma história, e é preciso, cada vez mais, reunirmos esforços em prol da qualidade daquilo que se ensina, sendo que, muitas vezes, seu aparecimento nos currículos, ao contrário do que muitas concepções querem nos fazer acreditar, não se encontra vinculado apenas a aspirações democráticas às quais os governos se vinculam; mas, muitas vezes, foi utilizado para construir uma ideia de nacionalidade brasileira voltada à ordem, claramente em uma matriz positivista. Isto se confirma ao percebermos que, no Brasil, o ensino da disciplina supracitada tem início, primeiro, na educação básica, antes mesmo de possuímos instituições superiores de pesquisa voltadas a essa área.

A temática trabalho configura-se como um dos pilares fundamentais da Sociologia; e, sendo essa a ciência que se encarrega de refletir acerca do movimento que caracteriza a vida em sociedade, temos o dever de desenvolver a imaginação sociológica enquanto resposta à simplicidade dos discursos pseudoconcretos que são

escamoteados aos nossos olhares e que naturalizam as transformações do trabalho que, de fonte de criatividade e desenvolvimento, se tornam fonte de sofrimento aos trabalhadores, estranhando-o de sua própria atividade genérica – que o diferenciou dos demais animais. A flexibilização ou precarização à qual o trabalho foi submetido, a partir dos anos 1970, devem ser compreendidas à luz da Sociologia, de maneira a desnaturalizar a concepção de que o trabalho, em sua forma de emprego, possui apenas virtudes e positividade e que sempre foi assim. As transformações no trabalho e o adoecimento característico de cada forma de organização se tornam temas sociológicos, pois se configuram dentro da própria organização societal à qual estamos submetidos contemporaneamente.

O trabalho, como podemos perceber ao longo do desenvolvimento desta dissertação, é elemento ontológico ao ser humano, e possui central importância quanto aos rumos que tomam a própria vida na sociedade, ocupando, também, um lugar central na construção do nosso ser. Com Marx, pudemos perceber que, com o advento do capitalismo, essa atividade ontológica, responsável pelo desenvolvimento de nossas funções psíquicas superiores, foi reduzida à sua aparência fenomênica enquanto emprego. Emprego estranho às próprias potencialidades humanas que se tornou, ao longo de séculos de capitalismo industrial, fonte de degradação do próprio sujeito que trabalha, tornando estranho, ao trabalhador, o fruto de seu próprio trabalho, fazendo crescer a valorização do mundo das coisas em detrimento da valorização do próprio sujeito humano, expropriando do trabalhador o controle e o conhecimento sobre aquilo que produz.

Vimos, com Weber, que o processo de purificação e dedicação ascética ao trabalho não é algo natural do ser humano. Sua submissão às ordens dos donos dos meios de produção foi desenvolvida ao longo de séculos de tradição protestante, associando a acumulação e a submissão enquanto elementos de salvação divina. Com Durkheim, pudemos perceber que a divisão e a especialização do trabalho cumprem a função de promover coesão a partir dos laços de interdependência que gera nos seres humanos. Mas, em uma sociedade marcada pelo adoecimento, temos uma situação de anomia, na qual as instituições não cumprem seu papel de regulamentar essa atividade de maneira a promover um desenvolvimento saudável do sujeito que trabalha e relações harmoniosas entre os indivíduos, como propôs Durkheim.

A precarização e a flexibilização das relações de trabalho têm significado desregulamentação das relações trabalhista; aumento da jornada de trabalho e da produtividade; medo e insegurança nos trabalhadores, como aponta Antunes. Além disso, o afastamento dos trabalhadores do poder de concepção e controle do próprio trabalho tem gerado efeitos nocivos para sua própria saúde mental, retirando deles sua própria defesa psíquica contra a degradação do corpo, como nos apontou Dejours.

A despeito da negatividade e do estranhamento que o trabalho, fora do controle do trabalhador, tem significado para o sujeito que trabalha, podemos perceber que os livros didáticos pouco, ou nunca, tratam dessa temática para além de uma perspectiva estritamente conceitual. O adoecimento relativo ao trabalho tem ficado de fora do ensino de Sociologia, ou, quando muito, aparece enquanto elemento a ser trabalhado apenas pela Psicopatologia – algo fora das possibilidades do sistema de educação brasileiro. Somos levados a concluir que essa omissão é nociva ao conjunto dos jovens que irão adentrar o mundo do trabalho, um mundo do trabalho marcado pela precarização e pelos efeitos negativos que exerce sobre seu próprio ser e sua saúde física e mental, de maneira que, não conseguindo compreender a organização contemporânea do trabalho de maneira sociológica, levando em consideração seus efeitos negativos sobre sua própria saúde, ficam à mercê da enganosa pseudoconcreticidade dos discursos comuns.

Se o ensino de Sociologia não desenvolver a imaginação sociológica necessária para permitir aos jovens a compreensão de que são sujeitos ativos no mundo social e que o trabalho ocupa um lugar para além da relação salarial – enquanto elemento de desenvolvimento que permitiu nos separar cognitivamente dos outros animais –, deixaremos aos discursos pseudoconcretos e naturalizadores um espaço que deveria ser ocupado pela criatividade humana e pela criticidade resultante da imaginação sociológica.

O trabalho não deve se resumir ao emprego de força física e mental em prol da obtenção de salário, mas deve ter de volta seu sentido ontológico, ser reconhecido enquanto aquele elemento que nos permitiu nos tornarmos seres sociais para além de seres orgânicos, como aponta Lukács, mas que nos permita compreender que, enquanto seres sociais, estamos dentro de um processo contínuo de construção e desenvolvimento de nossas condições de existência.

Pelo senso comum, como afirma Ianni, somos levados a pensar que aquilo que acontece em nossas vidas é natural e está fora do nosso alcance e de nossa ação. Somos levados a pensar que o mundo está pronto e que nos cabe seguir passivamente os comandos que nos são impostos. A qualificação do ensino de Sociologia deve nos levar a perceber a íntima relação entre nossas vidas e a sociedade, e que o que vivemos, e as condições às quais nos encontramos, é fruto de decisões humanas tomadas ao longo de séculos de separação entre os trabalhadores de seus meios de produção, e não de mera adaptação passiva resumida na fala comum “sempre foi assim”.

O adoecimento se torna temática sociológica a partir do momento que podemos perceber que o conjunto dos trabalhadores foi expropriado de seu próprio poder de controle, decisão e criação, separados das condições que o permitiam desenvolvimento e reduzidos a meros apêndices da máquina, realizando atividades mecânicas e estranhas de si mesmo que não nos proporcionam condições favoráveis ao nosso contínuo desenvolvimento.

O surgimento das ideologias defensivas contra o adoecimento – como aponta Dejours – fazem com que o trabalhador, por meio da vergonha e do medo, esconda seus sofrimentos e se sinta obrigado a produzir mesmo que não esteja em condições, pelo medo, de ser identificado pelos seus próprios pares como alguém incapaz. O alto desemprego e a desregulamentação de seus direitos geram insegurança quanto à permanência dos trabalhadores em seus postos de trabalho, levando-os a desenvolver formas de lidar com seu adoecimento, que não sejam percebidas, para que não corram o risco de perder sua fonte de sustento.

Os livros didáticos, longe de serem o único recurso didático das escolas, se configuram como o principal recurso ao qual professores e alunos têm acesso, e aqueles deveriam tratar das temáticas atuais da sociedade. Mas, podemos perceber que, apesar de estarem em um movimento de maior qualificação, ainda deixam de fora muitos estudos acerca da negatividade que o trabalho estranhado gera ao sujeito que trabalha.

Concluimos que a qualificação do ensino de Sociologia e, necessariamente, da sua discussão acerca do trabalho nas condições contemporâneas – incluindo os riscos do adoecimento psicoemocional característico das novas formas de organização do trabalho –, tornam-se elemento fundamental para ensejarmos o desenvolvimento de condições justas de vida e de trabalho para os jovens. O

desenvolvimento daquelas capacidades necessárias para perceberem que os rumos que tomarão a sociedade não são naturais ou desligados de suas próprias vontades, bem como as necessidades devem ser levadas em consideração no ensino da Sociologia. A qualificação do ensino de Sociologia é elemento primordial ao desenvolvimento de condições dignas de trabalho e desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos humanos, permitindo que se percebam como sujeitos ativos de sua própria história e buscando desenvolver aquilo que o estranhamento e a pseudoconcreticidade lhes tomam: a capacidade de desenvolvimento da imaginação sociológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. “Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925)”. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 12, jul./dez. 2006.

ANTUNES, R.; PRAUM, L. “A sociedade dos adoecimentos no trabalho”. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Editora Cortês. 11. ed. 2000.

BOSCHETTI, L. P. Z. **A pedagogia das competências**: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde/Ministério da Saúde do Brasil, Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil; organizado por Elizabeth Costa Dias; colaboradores Ildeberto Muniz Almeida *et al.* – Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: Sociologia: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, 56 p. : il.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, 55 p.

CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. “Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM”. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan./jun. 2007.

COSTA, D. “Florestan Fernandes e o Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira”. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5. ed. 12ª reimpr. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social** / Emile Durkheim; Trad.: Eduardo Brandão. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1999 (Coleção Tópicos).

IANNI, O. “O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus”. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

JINKINGS, N. “Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos”. **Mediações**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

LACERDA, G. B. de. “Augusto Comte e o ‘Positivismo’ redescobertos”. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIEDKE FILHO, E. D. “A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios”. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, Trad.: Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** / Karl Marx; Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. – [4ª reimpr.]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 157 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia, Ciências e Humanas, Campinas, SP.

_____. “Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, n. 3. jan./jun. 2014.

_____. “Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente”. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, A. “Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela obrigatoriedade”. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MOTA JÚNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MUSSE, R. “Apontamentos sobre o nascimento da Sociologia”. **Blog da Editora Boitempo**. 23 de nov. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/23/apontamentos-sobre-o-nascimento-da-Sociologia/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, A. “Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica”. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul-dez, 2013.

PIOVEZAN, P. R.; VIEITEZ, C. G. “Os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: a preparação para o mundo do trabalho precário”. **Rev. Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 469-487, mai./ago. 2013.

SANTOS, M. B. dos. “A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio”. *In*: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 131-180.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado) – UFRJ / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2004.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. “Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o ‘novo projeto de formação’ e os resultados das avaliações nacionais”. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, I. L. F. “O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas”. *In*: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia: Ensino Médio. Coleção “Explorando o Ensino”**, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, A. *et al.* **Sociologia em movimento**. volume único, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SOARES, J. da C. “Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942)”. **Revista Café com Sociologia** – Dossiê História do Ensino de Sociologia. vol. 4, n. 3, dez. 2015, p. 76-95.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**, volume único / Nelson Dácio Tomazi. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WEBER. M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo** / Max Weber; Trad.: José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo: Antônio Flávio Pierucci. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.